

**HISTORIA DE UNA PROFESIÓN:
MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO
1887-1993**

TESIS QUE PRESENTA

Alberto Arnaut Salgado

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIA POLÍTICA

CENTRO DE ESTUDIOS INTERNACIONALES

EL COLEGIO DE MÉXICO

México, D.F., noviembre de 1993

I N D I C E

INTRODUCCIÓN	3
I. ORIGEN DE UNA PROFESIÓN (1821-1910)	6
1. PROFESIÓN LIBRE (1821-1866)	6
2. PROFESIÓN MUNICIPAL (1867-1884)	6
3. PROFESORADO NORMALISTA Y ESTATAL (1885-1910)	7
4. DE LA PROFESIÓN LIBRE A LA PROFESIÓN DE ESTADO.....	11
II. LOS MAESTROS EN LA REVOLUCIÓN (1910-1920)	24
1. CONTINUIDAD Y CAMBIO	25
2. MAESTROS REVOLUCIONARIOS Y VÍCTIMAS DE LA REVOLUCIÓN	29
3. MAESTROS REVOLUCIONARIOS Y CATEDRÁTICOS CONSERVADORES	38
4. LA PROFESIÓN DOCENTE TRANSFORMADA POR LA REVOLUCIÓN	45
III. LOS MAESTROS Y LAS NORMALES DE LOS GOBIERNOS REVOLUCIONARIOS (1920-1943)	50
1. LA EDAD DE ORO DE LOS MAESTROS RURALES (1920-1928).....	50
2. AÑOS DE INCERTIDUMBRE (1929-1934)	56
3. UNA PROFESIÓN FEDERAL Y SINDICALIZADA (1935-1943)	82
IV. LA UNIDAD NACIONAL Y EL CRECIMIENTO ESTABILIZADOR DEL MAGISTERIO (1943-1970)	90
1. LA NORMAL "MÁS GRANDE DEL MUNDO" Y EL "EMBOTELLAMIENTO ESCALAFONARIO" (1943-1958)	90
2. EDAD DE ORO DEL MAGISTERIO NORMALISTA (1958-1970)	114
V. UNA SOLUCIÓN TEMPORAL A LOS PRIMEROS SIGNOS DE LA CRISIS DE LA PROFESIÓN (1971-1976)	127
1. POLÍTICAS DE ARRAIGO DE LOS MAESTROS RURALES.....	135
2. LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA Y LAS NORMALES SUPERIORES	137
3. EXPLORANDO FORMAS DE PROFESIONALIZAR AL MAGISTERIO	143
4. LA SOMBRA DEL IFCM	145
VI. DISPUTA POR UNA PROFESIÓN EN CRISIS (1976-1988)	151
1. LA DISPUTA POR EL MAGISTERIO Y LA ENSEÑANZA NORMAL (1976-1982) ...	151
2. TODOS LICENCIADOS (1982-1988)	160
3. LA CRISIS DE LA PROFESIÓN	182
VII. AFRONTANDO LA CRISIS DE LA PROFESIÓN (1988-1993)	191
1. SALARIO PROFESIONAL	193
2. CARRERA MAGISTERIAL	196
3. REFORMA DEL SISTEMA DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO ...	209
4. LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE.....	216
RECuento Y REFLEXIONES FINALES SOBRE UNA LARGA HISTORIA.....	220
BIBLIOGRAFÍA.....	248
CUADROS Y GRÁFICAS.....	266

SIGLAS

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ANP	Asociación Nacional de Profesores
AOTSE	Alianza de Organizaciones de Trabajadores de la Secretaría de Educación Pública.
CEPDF	Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal
CMM	Confederación Mexicana de Maestros
CNEP	Congreso Nacional de Educación Primaria
CNM	Confederación Nacional del Magisterio
CNOM	Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales
CNTE	Consejo Nacional Técnico de la Educación
CONACEN	Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal
CROM	Confederación Regional Obrera Mexicana
CSEP	Consejo Superior de Educación Pública
CTEDF	Consejo Técnico de Educación del Distrito Federal
CTM	Confederación de Trabajadores de México
DGEN	Dirección Nacional de Enseñanza Normal
DGMPM	Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio
ECA	Escuela Central Agrícola
ENEF	Escuela Nacional de Educación Física
ENM	Escuela Nacional de Maestros
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
ENR	Escuela Normal Rural
ENSM	Escuela Normal Superior de México
ENV	Escuela Nacional Veracruzana
ERC	Escuela Regional Campesina
FMTE	Federación Mexicana de Trabajadores de la Educación
FNM	Federación Nacional de Maestros
FNTE	Frente Nacional de Trabajadores del Estado
FSTSE	Federación de Sindicatos de los Trabajadores al Servicio del Estado
IFCM	Instituto Federal de Capacitación del Magisterio
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
IPN	Instituto Politécnico Nacional
JNEP	Junta Nacional de Educación Primaria
LNM	Liga Nacional de Maestros
OEE	Organo Escolar de Evaluación
PC	Partido Comunista
PLM	Partido Liberal Mexicano
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIPBA	Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
STERM	Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana
SUTESC	Sindicato Unico de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina
UDIFE	Unión de Directores e Inspectores Federales de Educación
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNETE	Unión Nacional de Encauzadores Técnicos de la Educación
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

Este trabajo fue inicialmente un intento de lo que se denomina "periodización". Sin embargo, debido a la desigual disponibilidad de información y al estilo más o menos libre que fue adoptando, terminó siendo una visión panorámica de la historia de los maestros de educación primaria en México, desde sus orígenes hasta nuestros días.

En cada uno de los períodos en los que hemos dividido el trabajo mostramos algunos de los principales rasgos de la profesión docente. Entre ellos destacamos el sistema de reclutamiento, permanencia y movilidad, la escolaridad y los principales problemas que afrontan los maestros en servicio. También nos referimos a la estratificación, los agrupamientos, las formas de organización y las demandas más sentidas del magisterio, así como a la imagen que los maestros -o al menos sus ideólogos y dirigentes- tienen de sí mismos y de otros grupos profesionales. Finalmente, hacemos una breve revisión de las políticas gubernamentales hacia la profesión docente. En este aspecto llamamos la atención particularmente sobre las políticas laborales -reclutamiento, escalafón, salario- y de formación y capacitación profesional.

En cada época, nos referimos brevemente a otras políticas gubernamentales relativas a la educación o a otros rubros, pero lo hacemos sólo cuando nos percatamos de que esas políticas tuvieron un impacto directo sobre la profesión docente. También atendemos al contexto político y social de cada época, pero con mayor brevedad y sólo cuando juzgamos que ese contexto afecta el desarrollo de la profesión docente, especialmente cuando el cambio político y social contribuye a redefinir la relación del magisterio con el gobierno, con otros grupos profesionales y con otras organizaciones sociales y políticas.

Al final hacemos un recuento y una reflexión general sobre la historia y la situación actual de los maestros de educación primaria, así como un análisis de las políticas más recientes dirigidas hacia la profesión de los maestros de educación primaria.

Como en todas las historias, en la nuestra encontramos tanto elementos de continuidad como de ruptura e incluso muchos rasgos persistentes disfrazados por el cambio. Entre los rasgos de continuidad sobresale la lucha de los maestros por su identidad, por el monopolio y la dignificación profesionales. Entre estos rasgos deberíamos apuntar también la persistencia de dos principales problemas: bajos salarios y poco status social y profesional.

Como rasgo perdurable también sobresale la tensión existente entre el magisterio y las autoridades educativas en torno a la definición de políticas educativas de carácter general y, sobre todo, en torno a los planes, programas y métodos de enseñanza, y - lo que más concierne a nuestra investigación- en torno a los sistemas de formación, reclutamiento y movilidad de los maestros, especialmente cuando se intenta realizar alguna reforma.

Muchas veces, a la tensión entre las autoridades educativas y los maestros se sobrepone otra contradicción igual de persistente que aquella entre maestros primarios y catedráticos posprimarios, especialmente los de las instituciones universitarias.

Entre los cambios sobresalen, en una primera larga etapa, la transformación del magisterio de una profesión libre, ejercida por su propia cuenta, en una profesión "de Estado", primero municipal y después predominantemente estatal y federal. Paralelamente, encontramos un proceso mucho más largo y accidentado: la transformación del magisterio de una profesión a la que se ingresaba mediante la autorización y la contratación privada de sus servicios, en una profesión en la que se ingresa después de recibir y acreditar una formación especial, en escuelas normales creadas para ese fin, sostenidas, autorizadas o acreditadas por el Estado.

En la evolución de la educación primaria y la educación normal notamos una serie de encuentros y desencuentros. Por ejemplo, mientras la educación primaria muestra una clara tendencia hacia la centralización y homogeneidad de sus programas, la enseñanza normal ha tenido un desarrollo mucho más accidentado, con una tendencia contraria, mucho más heterogénea en sus programas y con una organización más desconcentrada y descentralizada.

La creciente intervención del Estado en la educación pública y, sobre todo, la expansión centralizada del sistema del sistema educativo -además de acentuar el carácter del magisterio como una profesión de estado- llega a casi confundirse con un vasto proceso de organización sindical del magisterio.

Entre los cambios experimentados por la profesión docente también sobresalen: primero, su agrupamiento en torno a asociaciones de carácter pedagógico y mutualista, luego su agrupamiento en múltiples asociaciones de carácter sindical, y finalmente su agrupamiento en un sindicato nacional prácticamente único, que ha llegado a representar no sólo sus intereses laborales, sino también sus intereses profesionales y políticos.

Otro de los cambios más importantes de la profesión está asociado a las características sociodemográficas de los maestros en servicio, por el lugar donde trabajan o por su origen y formación. Desde luego, estos cambios se hallan íntimamente vinculados con los cambios en la estructura sociodemográfica del país y a las políticas de cobertura del sistema de educación primaria. Los grandes cambios sociodemográficos del magisterio -respecto al lugar donde trabajan- los podríamos resumir como sigue: en el siglo XIX y hasta la tercera década del siglo XX, la mayoría de los maestros prestaban sus servicios en las zonas urbanas y semiurbanas del país; a partir de 1920 ganan presencia los maestros rurales; de 1930 a 1960 aproximadamente, la mayoría de los maestros prestaban sus servicios en las zonas rurales y semiurbanas; finalmente, a partir de 1960 tienden a predominar en el magisterio los maestros que trabajan en las zonas urbanas y semiurbanas.

I. ORIGEN DE UNA PROFESIÓN

1. Profesión libre (1821-1866)

En los primeros años del México independiente la cuestión principal de la profesión docente era la de quién autorizaba su ejercicio como una profesión libre. El ingreso a la profesión no dependía de un sistema de formación especializado sino de la autorización del ejercicio de la docencia por los ayuntamientos y, en menor grado, por los gobiernos de los estados o departamentos, a partir de una serie de exámenes.

La instrucción elemental estaba bajo el control de los particulares y las corporaciones civiles y eclesiásticas. De ahí que, en el caso de los primeros, la autorización del ejercicio era de hecho también una licencia para el establecimiento de una escuela de primeras letras o elemental. En este sentido el magisterio era básicamente una "profesión libre".

En este período existieron varios proyectos oficiales para establecer centros de enseñanza normal, pero ninguno de ellos fructificó. La falta de estos centros fue cubierta en parte por la Compañía lancasteriana, cuyo sistema consistía precisamente en sustituir casi por completo al docente especializado en la enseñanza de las primeras letras. La Compañía también tuvo durante algún tiempo una amplia intervención en la concesión de licencias para el ejercicio de la docencia de las primeras letras.

2. Profesión municipal (1867-1884)

Al asumir el poder, los liberales promovieron una mayor intervención del estado en la instrucción primaria. En este período se reglamenta la organización escolar en el Distrito y territorios federales; crece el sistema escolar municipal tanto en la capital de la república como en los estados; en algunos de estos se expiden planes y programas de estudio oficiales y generalmente los ayuntamientos, además de consolidar la facultad para autorizar el ejercicio de la profesión docente, se convierten en los principales empleadores de los maestros de primeras letras. En suma, se produce

una tendencia hacia la transformación del magisterio en una "profesión de estado", en la medida en que los ayuntamientos se convierten en su principal fuente de empleo y se consolidan como la institución reguladora del ingreso a la profesión.

Se hacen también los primeros intentos para el establecimiento de la enseñanza laica y obligatoria, y comienzan a difundirse nuevas ideas y métodos pedagógicos. La creciente intervención del estado en la enseñanza, y el reformismo pedagógico plantean la necesidad de formar profesores en centros especializados o de enseñanza normal.

3. Profesorado normalista y estatal (1885-1910)

En estos años se intenta por distintos medios uniformar y centralizar la instrucción primaria del país. Se avanza en la uniformidad de los planes y programas de estudio en la enseñanza primaria y normal, aunque persisten diferencias substanciales entre la mayor parte de las entidades federativas. No se consumó la centralización de la instrucción primaria en el país, pero en los límites de su jurisdicción, el gobierno federal centralizó y uniformó la enseñanza primaria asumiendo el control de las escuelas municipales del Distrito y los Territorios Federales; suprimió la Compañía lancasteriana y la Fundación "Vidal Alcocer", y rescató algunas de las escuelas de estas instituciones.

El gobierno federal no logró intervenir directamente los sistemas escolares de los estados, pero algunos de éstos, siguiendo el ejemplo del gobierno federal, centralizaron parcial o totalmente los sistemas escolares municipales.¹

La mayor intervención del estado en la educación y la centralización en los distintos niveles de gobierno aceleran la transformación del magisterio hacia una profesión "de Estado". Los gobiernos federal y estatales aumentan su intervención en la

¹ Hubo una fuerte resistencia local al proyecto uniformista y centralizador del gobierno federal, con el argumento de que la uniformidad era antipedagógica y el centralismo educativo anticonstitucional.

regulación de la profesión docente, mediante su carácter de empleadores y el ejercicio de la facultad de otorgar autorizaciones, licencias o títulos para el ejercicio profesional.

El gobierno de Díaz intentó reglamentar en forma más estricta el ejercicio de la profesión docente. Se debatió larga y violentamente la posibilidad de exigir título profesional para su ejercicio. Esta iniciativa fue rechazada por juzgársela contraria al principio constitucional de la libertad de enseñanza, y se consideraba que difícilmente adquiriría vigencia porque aún era muy reducido el número de egresados de las escuelas normales.

No obstante, en el Distrito y territorios federales, así como en algunos de los estados de la república, se estipuló que las autoridades educativas debían contratar preferentemente profesores normalistas titulados. En su jurisdicción, el gobierno federal transfirió a la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal (**ENM**)² la facultad de autorizar el ejercicio de la docencia y concedió a sus egresados preferencia en la contratación para el servicio de las escuelas "nacionales" (federales) y municipales.

La **ENM** nació al servicio de la reforma pedagógica y como uno de los medios institucionales del proyecto de centralizar y uniformar la enseñanza. Se pretendía que esta escuela fuese un ejemplo para las demás instituciones de enseñanza normal del país, y el semillero de un grupo de maestros normalistas homogéneo que difundiera en toda la república la versión central de la reforma pedagógica e institucional de la instrucción primaria.

La **ENM** no cumplió las expectativas de sus fundadores. La mayoría de sus poquísimos egresados se quedaron a trabajar en la ciudad de México. Otras escuelas normales de provincia contrarrestaron la influencia de la **ENM**, gracias a que consiguieron formar un mayor número de maestros y mejor dispuestos a laborar en sus lugares de origen y en otras entidades federativas.

² Aunque no corresponden a su nombre original, usaremos las siglas **ENM**, por la vocación nacional de origen y porque esta escuela normal será el pie para que casi tres décadas después se constituyera la Escuela Nacional de Maestros.

La Escuela Normal Veracruzana (ENV), fundada unos días antes que la de la ciudad de México, logró producir un mayor número de profesores normalistas que ésta última. Enrique C. Rébsamen (director-fundador, maestro y caudillo pedagógico de los veracruzanos) y sus discípulos, diseñaron y dirigieron la reforma pedagógica e institucional de la enseñanza primaria y la fundación de escuelas normales en diversos estados de la república.³ Los veracruzanos, además, alcanzaron una mayor presencia a lo largo y ancho del país. En el Distrito Federal y en varios estados de la república, encontramos a los maestros veracruzanos como directores de las oficinas educativas, de las escuelas normales y de las principales escuelas primarias, o bien como funcionarios intermedios y maestros de las escuelas de mayor prestigio.

En estos años se multiplicaron las escuelas normales y, por lo tanto, los antiguos maestros lancasterianos y municipales comenzaron a compartir su profesión con los profesores "normalistas".

Las relaciones entre las diversas autoridades educativas, y entre éstas y el personal docente, adquieren mayores tintes políticos, debido - en gran parte- a la expansión y diferenciación que sufre el aparato técnico y administrativo de la instrucción pública oficial.

La mayor presencia del estado en la instrucción pública, la reforma pedagógica, la difusión del normalismo, la centralización técnica y/o administrativa de la enseñanza primaria, la expansión y diferenciación burocrática, alientan -directa e indirectamente- la formación de sociedades magisteriales. Estas sociedades pasan, progresivamente, de ser agrupaciones unidas por alguna autoridad educativa, una revista pedagógica y/o la escuela normal de origen,

³ Rébsamen sería dos años -los últimos de su vida- director General de Enseñanza Normal de la SIPBA. En 1905, se publica un análisis comparado de las escuelas normales de Veracruz, México y Coahuila. De acuerdo con este estudio, de la ENV habían egresado 285 profesores en sus primeros 19 años de vida, es decir, que en promedio egresaron 15 profesores por año a un costo por egresado de 3,898 pesos; de la ENM habían egresado 78 profesores en sus primeros 18 años, o sea, alrededor de 4 por año y a un costo de 25,180 pesos por egresado; en cambio, de la ENC habían egresado en sus primeros 10 años de vida 153 maestros, 15 por año a un costo de sólo 1,895 pesos por egresado.

a constituir academias oficiales y semioficiales, sociedades abiertas de carácter pedagógico, sociedades mutualistas o alguna combinación de estas tres modalidades.

A través de tales organizaciones, los maestros intentaban influir en la política educativa, en el diseño de los planes y programas de estudio, en la selección de los libros de texto y en la reglamentación -administrativa y técnica o pedagógica- del trabajo escolar; y al mismo tiempo, las autoridades educativas intentaban conseguir la cooperación de los maestros en la realización de la política educativa, la observancia de los nuevos planes y programas, y el respeto a las nuevas normas disciplinarias y técnico-pedagógicas.

Los centros de enseñanza normal y sus egresados jugaron un papel relevante como difusores y directores de la reforma pedagógica.⁴ Las escuelas normales también se constituyeron en centros de reclutamiento de los directivos y maestros para las oficinas de instrucción pública y de las principales escuelas primarias y normales de las entidades federativas, incluido el Distrito Federal. En suma, los normalistas surgen como un grupo profesional diferenciado de los otros grupos y con una creciente influencia en los asuntos educativos del país.

El surgimiento y difusión del normalismo no puso fin al reclutamiento de maestros sin título profesional. De hecho los maestros sin título seguirán constituyendo la mayoría de los maestros en servicio.

No obstante, el normalismo provocó el surgimiento de una nueva estratificación en el interior del magisterio: en la cima de los antiguos estratos -maestros de primeras letras, maestros con licencia de la Compañía Lancasteriana, maestros con autorización de los ayuntamientos y de los gobiernos estatales- se incorporó uno nuevo: el de los profesores normalistas titulados. Esta pirámide

⁴ En el Distrito Federal los normalistas pasaron a ocupar los principales puestos de dirección del ramo en la enseñanza primaria y normal, desplazando a los antiguos funcionarios de la Dirección de Instrucción Primaria, heredados del periodo municipal de la enseñanza primaria.

-construida atendiendo al otorgante de la licencia o título para el ejercicio de la docencia- correspondía estrechamente a otras que se definían atendiendo al lugar y a la institución en la cual los maestros prestaban sus servicios. Con base en el lugar, los estratos magisteriales iban del campo a la ciudad, y atendiendo al empleador, iban del particular al ayuntamiento, al gobierno del estado y al gobierno federal. En términos generales, estos estratos correspondían a los que se hallaban definidos por los sueldos diferenciales de los maestros.

Los profesores normalistas, a su vez, tenían una forma de estratificación particular, derivada del prestigio alcanzado por la escuela normal en la que habían estudiado. En la cúspide de la pirámide estaban los maestros egresados de las escuelas normales de Veracruz y la ciudad de México, seguidos por los egresados de Puebla y los de Coahuila, y en la base, los egresados de las normales del resto del país con algunas diferencias notables entre ellos.

A finales de este período, las autoridades educativas federales de más alto rango intentaron constituir una Asociación Nacional del Magisterio, de carácter pedagógico y mutualista. La Asociación nace casi muerta debido a varios factores: el fallecimiento de dos de sus principales promotores, las disensiones internas, la resistencia de los maestros y las sociedades magisteriales provincianas, y la revolución.

4. De la profesión libre a la profesión de Estado y de la profesión autorizada a la profesión especializada.

Durante la república restaurada y el porfiriato, el profesorado se expandió y cambió cualitativamente. La enseñanza elemental oficial pasó a ser una de las principales fuentes de empleo de los grupos semiilustrados del país. De actividad casi privada -la escuela como negocio o empresa particular- pasó a ser una profesión predominantemente oficial -la escuela como asunto del

gobierno-. Luego pasa de ser una profesión casi exclusivamente municipal a una casi exclusivamente federal y estatal.

En síntesis, el magisterio pasó de ser una profesión casi libre a una profesión "de Estado", primero municipal y luego progresivamente federal y estatal.(C:1-7)

También cambiaron los procedimientos y los criterios de reclutamiento o ingreso a la profesión docente. Inicialmente el ingreso a la profesión se perfeccionaba mediante la autorización oficial de su ejercicio. Esto era, en realidad, la expedición de una licencia para el establecimiento de una escuela particular. Después, la licencia se convierte, en los hechos, en la contratación de los servicios docentes por los ayuntamientos.

El control municipal del ingreso a la profesión comienza a combinarse con otra forma de ingreso, condicionada por la formación especializada para el ejercicio de la docencia. Al principio esta forma de ingreso estuvo principalmente en manos de la Compañía Lancasteriana y de las escuelas "normales" que fundó en distintas partes del país. Después, suprimida la Compañía, esa facultad será progresivamente entregada a las escuelas normales modernas y/o a las oficinas educativas de los gobiernos de los estados.

La difusión del normalismo moderno no fue suficiente para satisfacer la demanda de profesores, ni siquiera en el Distrito Federal. La mayoría de los maestros en servicio siguieron siendo profesores no titulados o titulados no normalistas, autorizados para el ejercicio de la docencia por los ayuntamientos, los órganos colegiados de instrucción pública o por las propias escuelas normales, a las que se transfirió la facultad de autorizar el ingreso a la profesión, que hasta entonces había sido facultad casi exclusiva de los ayuntamientos. (C:19-20 y G:13)

La transformación del magisterio en una profesión "de Estado" tuvo varias consecuencias inmediatas y mediatas: disminuye la proporción de maestros que ofrecen sus servicios directamente a los padres de familia, quienes inscribían a sus hijos en las escuelas particulares para recibir la enseñanza de las primeras letras, a cambio del pago de sus honorarios a los maestros; al mismo tiempo

aumenta la proporción de maestros que, a cambio de un sueldo, prestan sus servicios en las escuelas dependientes de los ayuntamientos y los gobiernos estatales y federal, mismos que, a su vez, ofrecen esos servicios de un modo gratuito a los padres de familia, en cumplimiento de los preceptos de gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza.

Conforme aumenta la relevancia social de la educación primaria, la obligatoriedad de la enseñanza elemental y la facultad del estado para garantizarla, se desarrolla la noción de un derecho de los niños que el Estado tiene la obligación de garantizar mediante la expansión, la continuidad y la elevación de la calidad de los servicios educativos. Así, la igualdad de oportunidades educativas tiende a adquirir una fuerza análoga a la igualdad jurídica de los mexicanos ante la ley, definitoria del concepto de ciudadanía.

La relación contractual directa entre maestros y padres de familia irá siendo remplazada por una relación laboral de los maestros con las autoridades municipales, estatales y federales, cuyos sistemas escolares ofrecen sus servicios a los padres de familia que tienen la obligación de enviar a sus hijos a las escuelas y a reclamar para ellos la educación obligatoria como un derecho. Los padres dejan de ser clientes para convertirse en derechohabientes. Por otra parte, cambiaron los sujetos hacia los que los maestros eran responsables: de rendir cuentas a cada uno de sus clientes, pasan a rendirlas a sus superiores en las oficinas escolares y educativas de los distintos niveles de gobierno.⁵

Esta tendencia se consolida cuando las autoridades educativas federales y de algunos estados y municipios, prohíben a los maestros oficiales que ofrezcan, por su propia cuenta, sus

⁵Esta última transformación tiende a darse también en la enseñanza privada. El lugar preeminente de los maestros que individualmente ofrecían sus servicios a los padres de familia a cambio del pago de honorarios previamente estipulados, tiende a ser remplazado por escuelas que contratan los servicios de dos o más maestros que no tienen una relación contractual directa con los padres y los alumnos. A veces, las escuelas particulares llegan a ser organizaciones tan grandes y complejas como las propias escuelas oficiales de cobertura completa.

servicios docentes particulares a los padres de familia, aún fuera de sus horas de trabajo en las escuelas públicas.

La difusión de las escuelas normales (que pusieron énfasis en las materias pedagógicas y, por tanto, en el cómo enseñar) transformó la identidad profesional basada en la práctica docencia y el conocimiento de los contenidos que se van a transmitir, en una identidad en torno a un conocimiento de tipo técnico: los maestros no son los sabios, sino los que saben cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales.

Ese saber técnico es el que los distingue de otros profesionistas. Es la exaltación del "cómo enseñar" frente y, a veces, contra los que saben el "qué". Es lo que marca la diferencia entre el maestro por un lado, y el sabio y el investigador, por el otro. El maestro es el que sabe enseñar y a eso se dedica profesionalmente. Para eso, por eso y de eso vive. Y eso es lo que distingue a la enseñanza normal del resto de las enseñanzas profesionales.

El impacto del normalismo. La fundación de las escuelas normales modernas tuvo varios significados. Las normales cumplieron -si no cabalmente- los objetivos planteados explícitamente los pedagogos y autoridades que participaron en su diseño y fundación.⁶ Veamos algunos de esos objetivos:

a) El más obvio era el de formar maestros y autorizar el ejercicio de la docencia. Los pocos maestros que habían recibido una formación especializada la habían obtenido en las normales lancasterianas, las academias o las escuelas secundarias o liceos que introducían alguna materia pedagógica; ahora se trataba de hacer de las materias pedagógicas -especialmente las de carácter

⁶Entre los padres fundadores de las normales sobresalen Ignacio Manuel Altamirano (autor del proyecto de la Normal de México), Enrique C. Rébsamen (autor del proyecto de las normales de Veracruz, Oaxaca, Jalisco Guanajuato) y Miguel F. Martínez (autor del proyecto de la normal de Veracruz).

práctico- el eje estructurador del programa de las escuelas normales.

b) Formar un grupo profesional distinto pero con el mismo rango de otros grupos de profesionistas, que superase el empirismo de los maestros reclutados por los ayuntamientos y egresados de las escuelas de segunda enseñanza.

c) Imprimir unidad y uniformidad "técnica" o "científica" a la enseñanza primaria, mediante la liberación de la profesión docente y las escuelas, de la tutela de los ayuntamientos y de la influencia que agentes extraños ejercían sobre la profesión. La formación de maestros y la dirección técnica de la instrucción primaria -se decía- debe estar en manos de pedagogos y no en las de los profesionistas que no tienen un conocimiento especializado en la materia.

Entre los pedagogos -los normalistas- y los directores de instrucción hubo una tensión más o menos permanente por el control de la dirección técnica de la instrucción pública. En algunos estados la tensión se atenuó designando a una misma persona para los cargos de director de Instrucción Pública y de la Escuela Normal del estado (Coahuila, Nuevo León). La norma más general fue, sin embargo, la separación entre ambas instancias (D.F., Veracruz, Campeche, Puebla).

Esa diferencia se expresó en diversas ocasiones: la Junta Superior de Instrucción Pública del D.F., los congresos Nacionales de Instrucción Pública y de Educación Primaria, el Consejo Superior de Educación Pública, etc. Los maestros primarios le reprochaban a la Junta Superior que concentrara su atención en las escuelas superiores y la nacional preparatoria, olvidándose de la enseñanza primaria. De los Congresos y el Consejo se impugnó su composición: se decía que sólo una ínfima minoría de sus miembros eran pedagogos. Al primer Congreso, los maestros lo denominaron "pedagógico" y Sierra rectificó: "no es un congreso pedagógico, sino de instrucción pública; no es un congreso que interese sólo a los expertos en la enseñanza sino a todos aquellos que pueden

aportar algo para la orientación y la organización de la instrucción pública nacional".

A pesar de su pequeña cobertura, el normalismo afectó de distintas formas al conjunto del magisterio. Los egresados de las escuelas normales del país comenzaron a ocupar los principales puestos en el ramo de la instrucción primaria -y, a veces, en otros niveles y modalidades- en varias entidades federativas: Oficinas educativas, supervisiones escolares, direcciones y plazas docentes de las mejores escuelas en las capitales de la república y los estados.

Los profesores normalistas comenzaron a exigir una mayor intervención en las decisiones gubernamentales en materia de instrucción. Por medio de sus organizaciones y de sus recursos individuales (la prensa, la influencia personal, los órganos colegiados, las asambleas pedagógicas) los normalistas demandaban participar directamente en asuntos referidos a los planes y programas de estudio, la selección de los libros de texto y, en general, la legislación y organización escolar.

Los normalistas, pues, siguieron siendo minoritarios en el magisterio y se hallaban agrupados -cuando lo estaban- en sociedades muy pequeñas, transitorias y endebles; sin embargo, estos profesores aportaron un nuevo liderazgo y contribuyeron a generar un espíritu de cuerpo y a racionalizar el discurso profesional del profesorado mexicano.

En búsqueda de su identidad profesional. En medio de su heterogeneidad y tantas fuentes de contradicción, había en el magisterio algunos elementos que tendían, si no a unificarlos, sí a imprimirle un espíritu de cuerpo profesional. Divididos dentro de la profesión, los maestros tenderán, sin embargo, a mostrarse mucho más unidos frente a otros grupos profesionales.

A finales de siglo resurgió la antigua demanda de autonomía, autarquía y monopolio profesional, que a finales del virreynato se expresó en el constante conflicto entre el Gremio y el Ayuntamiento de la ciudad de México.

Ahora, el magisterio era una "profesión de estado" y -como tal- quería para sí el monopolio de la profesión y de la dirección educativa oficial en los ayuntamientos y en los gobiernos federal y de los estados.

Ahora los maestros eran mucho más numerosos y, aunque no contaban con sólidas agrupaciones, ya tenían una mayor capacidad de influir en los asuntos referidos a la instrucción pública.

No contaban con agrupaciones sólidas pero eran mucho más frecuentes los intentos de instituirlos, por iniciativa de los propios maestros, de las autoridades del ramo o de los directivos de las escuelas normales.

Sus agrupaciones fueron pocas, endebles, pequeñísimas y de muy corta duración, pero contaban con tres nuevos medios de expresión: las revistas pedagógicas, los organismos oficiales de instrucción y, lo más novedoso, las escuelas normales.

Las comunidades de las escuelas normales -sus autoridades, profesores, alumnos y egresados- se comportaban como si fuesen agrupaciones magisteriales y como tales, asumían la representación del gremio o de alguna de sus fracciones.

Los profesores y los pedagogos reclamaban con creciente intensidad que se les concediera preferencia en la integración de los órganos colegiados de consulta y de dirección educativa, sobre todo en el D.F.

En innumerables ocasiones, los pedagogos protestaron contra la incursión de otros profesionistas en los asuntos, los eventos y los organismos oficiales de instrucción. Lo hizo Carlos A. Carrillo con respecto a la composición profesional de la Junta de Instrucción Pública, creada por la Ley Orgánica de 1867; lo hicieron otros, con respecto a los Congresos Nacionales de Instrucción Pública, de 1889 y 1890; Rébsamen lo hizo al presentar su programa de reforma de la instrucción pública de Jalisco, en 1892; otros más lo hicieron con respecto al Consejo Superior de Educación Pública, de 1902 a 1911; tampoco escapó a la crítica magisterial la composición del Congreso Nacional de Educación Primaria, de 1910.

Los pedagogos también rechazaron lo que llamaban la intrusión de "la política" en la instrucción pública, principalmente la de las autoridades políticas y administrativas ajenas al ramo de Instrucción. El propio Barreda lo hizo en 1877, cuando rechazó una serie de disposiciones de las secretarías de Hacienda y Gobernación, que afectaban a la profesión, acompañando el rechazo con una convocatoria para la organización de una asociación de maestros.

El rechazo a la política en los asuntos de instrucción se tradujo con frecuencia en la propuesta de creación de oficinas u órganos colegiados especializados en el ramo; estas oficinas debían depender de los gobiernos estatales con el fin de poner a la instrucción pública y al magisterio a salvo de la fluctuante política municipal.

El magisterio aceptaba e incluso promovía la intervención del Estado en la instrucción pública, pero sólo hasta donde le permitiera preservar su autonomía profesional. Autonomía que a finales de siglo significaba la creación de órganos de dirección educativa especializados que quedasen a cargo de los profesionales de la educación, es decir, los profesores de educación primaria.

En suma, el magisterio apoyaba la intervención del Estado en la Instrucción y, al mismo tiempo, quería para sí el monopolio de los organismos, dependencias e instituciones que resultaran de la intervención estatal.

Con igual o mayor intensidad que la creación de escuelas oficiales y de órganos especializados, cada uno de los grupos magisteriales defendía lo que consideraba sus prerrogativas y, sobre todo, sus respectivos ámbitos institucionales y territoriales de influencia.

Así encontramos maestros municipales que rechazaron la federalización en la capital de la república y la "estatalización" en sus respectivos estados, a pesar de que en la víspera demandaban que se les pusiera al margen de la inestable y personalizada política municipal. Del mismo modo que, más tarde, los maestros estatales se opondrán a la federalización o centralización de la enseñanza en toda la república.

Los maestros también rechazaron los sucesivos intentos de reglamentar el Artículo 3o. constitucional para establecer la obligatoriedad del título de profesor para ejercer la docencia. No obstante, hubo grupos -sobre todo los primeros normalistas- que demandaron y consiguieron que las autoridades educativas de tal o cual entidad federativa otorgaran preferencia en la contratación a los egresados de su escuela normal de origen.

Del mismo modo rechazaron, en algunos lugares, las tendencias a uniformar los textos, planes, programas, doctrinas y métodos pedagógicos. Fueron muy frecuentes los debates públicos y los conflictos que se suscitaron en torno a esos asuntos. Subían de tono cuando participaban los seguidores de los principales caudillos y patriarcas pedagógicos de la época y, sobre todo, cuando estaba en juego el prestigio de su respectiva escuela normal de origen.

El desencanto de los normalistas y la doble caída de los no normalistas. La difusión del normalismo despertó en el magisterio expectativas de mejoramiento profesional, social y económico. Pero los normalistas pronto descubrieron que su mejoría no había rebasado su propio ámbito profesional.

Los normalistas recibieron mejores sueldos y puestos docentes y directivos que los maestros sin título, pero los profesores -incluso los nuevos normalistas- siguieron recibiendo menores ingresos que otros profesionistas, quienes generalmente ocupaban incluso los puestos más altos del ramo educativo en los gobiernos federal y estatales y en los ayuntamientos. Los normalistas pronto se percataron también de que su prestigio social y profesional seguía siendo inferior al que tenían otros grupos profesionales urbanos.(C:53-55)

En esas circunstancias, siempre fueron muy pocos los aspirantes y muchos los desertores de las escuelas normales, particularmente en la de varones de la ciudad de México. Varios de los primeros egresados dejaron la docencia y se dedicaron a otra actividad o a estudiar otra carrera "más productiva" o de mayor

estatus. Otros más permanecieron en el magisterio y se resignaron a su condición social y profesional. Otros másnunca se resignaron y siempre que pudieron echaron en cara al gobierno, a la sociedad y a los otros profesionistas, el abandono en que tenían al magisterio y el poco valor que le reconocían.

El reclamo a veces era "viril", incluso subversivo; otras, autoflagelante: hubo quienes atribuyeron el abandono y la poca consideración social, a un valor inferior realmente existente o a la incapacidad congénita de los maestros para difundir su real valer.

Peor fue la suerte de los maestros no normalistas, que no tenían más título que su nombramiento y antigüedad en el servicio. Los normalistas creyeron que tendrían una mejor posición social y económica, pero luego se desencantaron. En cambio, los maestros "empíricos" y "titulados no normalistas" sufrieron una devaluación profesional y económica por partida doble: se ahondó su distancia de **status** frente a otros grupos y -quizá lo que más hirió su sensibilidad- perdieron presencia y prestigio dentro de su mismo grupo profesional. Los maestros no normalistas fueron desplazados por los normalistas del estrato superior del magisterio y de los principales puestos -técnicos y administrativos- del ramo en el gobierno federal y en los estados.

El normalismo descentralizado: centralizador en los estados y descentralizador en la república. La difusión del normalismo tuvo un efecto paradójico sobre la estructura político-administrativa de la enseñanza elemental: por un lado, estimuló y contribuyó directamente a la centralización de las escuelas municipales en los estados, el Distrito y los Territorios Federales, dentro de sus respectivas jurisdicciones, y por el otro, se opuso y resistió la centralización propugnada por el Ejecutivo Federal para todo el país.

Con frecuencia, los directivos y los egresados de las normales criticaban los sistemas escolares municipales, en el Distrito Federal y en los estados. Se referían a la incapacidad técnica y

administrativa de los ayuntamientos para dirigir un asunto tan delicado como la educación, las eternas dificultades económicas de los ayuntamientos, los frecuentes cambios de las autoridades municipales; la inestabilidad "congénita de la política de campanario", que se traducía en arbitrariedad, favoritismo, capricho y desprecio contra los maestros, o en reducción y retraso en el pago de sueldos o, simplemente, en el despido de los maestros.

Los normalistas insistían en salvar a la educación de "la política", especialmente de la conflictiva y fluctuante política municipal. Para ello proponían generalmente dos vías: una era la creación de oficinas educativas municipales con un cierto margen de autonomía frente a los ayuntamientos; la otra fue la fórmula más recurrente desde la penúltima década del porfiriato: la creación de un consejo, junta y/u organismo central de educación en los estados, dependiente de los gobiernos, en los que se centralizaran parcial o totalmente las escuelas municipales.

La centralización de las escuelas municipales, a veces, comienza con la creación misma de las Normales en los estados y el Distrito Federal. Esto obedece al sólo hecho de que las normales fueron en algunos estados la institución educativa de más alto rango en el conjunto de la pirámide escolar local o, al menos, en la instrucción primaria.

Además, varias de las normales nacieron con la facultad -o luego se les concedió- de intervenir en tres de las funciones básicas de cualquier dirección escolar: la selección, la acreditación o autorización del ejercicio de la profesión docente -incluso de los que aspiraban a ingresar al servicio sin haber realizado estudios normalistas-; la definición de planes y programas de estudio; y la selección de los libros de texto a ser usados en las escuelas primarias, incluidas las municipales.⁷

⁷ Las escuelas municipales del D.F. se centralizaron -"federalizaron" o "nacionalizaron"- cuando ya habían egresado las primeras tres generaciones de la ENM. En 1895 el regidor de Educación del ayuntamiento de la Capital de la República y a la vez profesor de Pedagogía de la ENM, propuso al Ayuntamiento el

Las normales y sus egresados alentaron e hicieron posible una mayor intervención -total o parcial, directa o indirecta- de los gobiernos en la organización y dirección de las escuelas municipales. En varios de ellos, los directivos, maestros y egresados de las normales fueron los primeros directores de las oficinas estatales de educación, que absorbieron parcial o totalmente el control de las escuelas municipales. A veces una misma persona ocupaba los cargos de director General de Instrucción y de la escuela normal del estado.

En cambio, en el ámbito general de la república las normales y los normalistas jugaron un papel descentralizador o, al menos, de resistencia a la centralización propugnada por el Ejecutivo Federal. La principal -quizá la única- contribución del normalismo a la centralización educativa nacional fue muy indirecta: la forja de un nuevo grupo profesional o su redefinición. El magisterio ya no se distinguía de otros grupos profesionales sólo por el tipo de función que cumple (la docencia en educación primaria), sino también por el tipo de institución que lo había formado y acreditado como educador: la escuela normal primaria. Con las normales nace un grupo profesional que adquirirá rasgos inconfundibles frente a otros grupos profesionales.

Generalmente, las normales sostenidas por los gobiernos de los estados se constituyeron en un nuevo obstáculo para la penetración del gobierno central en los sistemas escolares de los estados. Esto ocurrió principalmente en las entidades federativas que contaban con las normales mejor organizadas y con mayor cobertura y prestigio.

establecimiento de una Dirección de Instrucción Pública para la capital, con el doble objetivo de "especializar" el ramo y de ponerlo a salvo de los cambios políticos. La iniciativa ya había sido aprobada por el Ayuntamiento, cuando el secretario de Hacienda (Limantour) y el de Justicia e Instrucción Pública (Baranda) la retomaron y la convirtieron en una decisión aún más radical: la de transferir las escuelas municipales del Distrito y los Territorios Federales a la dependencia del Ejecutivo Federal, a través de una Dirección General que dependerá directamente de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. La iniciativa contó con el apoyo del regidor de Educación, entre otras razones porque él mismo sería el primer titular de la DGIP, puesto en el que se mantendría desde 1896 hasta 1901.

A la antigua resistencia política de los gobiernos y los maestros locales, en la última década del siglo XIX se agregó la resistencia de las escuelas normales estatales y sus egresados a la centralización de la instrucción elemental.

En suma, las normales estatales contribuyeron a la centralización de las escuelas municipales en los estados y, casi al mismo tiempo, se constituyeron en instituciones locales de resistencia a la centralización propugnada por el gobierno de Díaz para todo el país.

En su discurso de clausura del II Congreso Nacional de Instrucción Pública (1891), dolido por el rechazo de su propuesta de uniformidad centralizada de la enseñanza, Joaquín Baranda dijo que para la ciencia no había fronteras, puesto que era cosmopolita, universal. Aparte de que las normales no iban a formar científicos, sino docentes, las instituciones en las que se forman los docentes -al igual que los científicos- no sólo reconocen fronteras, sino también contribuyen a formarlas, con una pasión igual o mayor que las fronteras territoriales. La "guerra entre los normalistas" de las distintas escuelas normales es tan antigua como las normales mismas. Apenas se fundan, ya están defendiendo su territorio y disputando al resto de las normales prestigio y presencia en el país.

El regionalismo normalista se difundió de tal modo que lo encontramos incluso en la Normal del D.F., protagonizando una intensa competencia con la Normal de Jalapa, desde antes de abrir sus aulas, que se prolongaría entre sus egresados durante varios años después.

II. LOS MAESTROS EN LA REVOLUCIÓN (1910-1919)

La revolución mexicana interrumpe el proyecto educativo porfiriano, particularmente en lo que se refiere a la centralización de la enseñanza primaria. La diáspora revolucionaria interrumpe también los esfuerzos tendientes a imprimir una mayor homogeneidad al magisterio a través de la unificación de los planes de estudio de la enseñanza normal.

En términos generales, el gobierno federal continúa las políticas de formación y reclutamiento del magisterio heredadas del antiguo régimen. Los gobiernos de los estados, en cambio, asumen al respecto tantas políticas como fue su suerte en la revolución. Hay estados en los que nada ocurre y otros en los que las escuelas primarias y normales fueron sometidas a intensas presiones por los conflictos políticos, que en ocasiones tuvieron como desenlace su clausura por varios meses o años.

La participación de los maestros en la revolución fue también muy diversa. Al igual que el resto de los empleados públicos, la mayoría de los maestros no intervino en la política y continuó desempeñando sus funciones docentes sin importar el gobierno para el que trabajaran; algunos fueron víctimas de la política, padecieron desde el retraso temporal o indefinido de sus sueldos hasta el cese por haber colaborado con el enemigo, y otros, quizá los menos, participaron al lado de alguna de las facciones o grupos revolucionarios como ideólogos, escribanos, secretarios y consejeros de los jefes, organizadores y dirigentes de campesinos

y obreros.⁸ Algunos de ellos llegaron a ser jefes políticos y militares.

En 1917 se suprime la SIPBA y las escuelas primarias son transferidas a los ayuntamientos del Distrito y los territorios federales. Precisamente, este período termina con la huelga de los maestros del Distrito Federal (1919), que reclamaban a los ayuntamientos el pago de sueldos atrasados y la reposición de los maestros que habían sido cesados debido a la incapacidad económica de los municipios para hacer frente a su renovada responsabilidad educativa.

En términos generales, en estos años la política pasó a jugar un papel más importante en la instrucción pública, especialmente en el reclutamiento del personal directivo y docente.⁹

1. Continuidad y cambio.

En términos generales, durante la revolución, las políticas de formación de maestros fueron una prolongación de las políticas porfirianas. No obstante, hubo algunos cambios importantes.

En el principio, el cambio más notable fue la interrupción del antiguo proyecto de federalizar la enseñanza primaria, que tenía como objetivo uniformarla en todo el país mediante la centralización, las asambleas nacionales de instrucción pública, o el acuerdo entre el gobierno federal y los gobiernos de los

⁸ El decreto de Carranza que ordena la depuración de los empleados públicos que no hubiesen sido leales al constitucionalismo afectó, no sólo a los maestros del Distrito y territorios federales, sino también a los de los estados dominados por los constitucionalistas. En la capital de la República, por el contrario, benefició a los "maestros revolucionarios" que durante la ocupación convencionista de la ciudad de México acompañaron a Carranza a Veracruz.

⁹ En el Distrito Federal y en algunos estados los directivos de la enseñanza primaria fueron elegidos por los propios docentes y se promovió la formación de ligas y otro tipo de agrupaciones magisteriales.

estados. Se pretendía uniformarla con el fin de construir un sistema nacional de educación primaria moderno, con elementos comunes y la misma orientación general en toda la república.

El proyecto federalizador incluía la enseñanza normal como parte de la estrategia de construir un sistema nacional de educación primaria y, al mismo tiempo, con el fin de reorganizar las escuelas normales y a la propia profesión docente, sobre bases comunes en toda la república. Esto, se decía, facilitaría el tránsito de los maestros entre las distintas entidades federativas, y el reconocimiento de los estudios normalistas en toda la república.

El proyecto de federalizar la enseñanza normal fue interrumpido por los mismos factores que el de federalizar la enseñanza primaria, a saber: la revolución mexicana, descentralizada en el principio, que reforzó, en el corto plazo, la antigua resistencia de los estados a ceder parcial o totalmente sus sistemas locales al gobierno federal. Precisamente las escuelas normales de los estados habían sido, desde su fundación, uno de los principales baluartes de resistencia contra los proyectos federales de uniformar y centralizar los sistemas escolares de educación primaria de los estados.

La interrupción del proyecto federalizador o uniformador de la enseñanza normal no fue el único cambio introducido por la revolución. Durante la revolución encontramos también algunos intentos de imprimir una nueva orientación a la enseñanza normal. Se intentaron algunos cambios en la organización y orientación de los planes y programas de estudio de las escuelas normales. En términos generales se buscaba una enseñanza normal mucho más comprometida con "el pueblo" y con "la revolución". Unos propugnaban por un compromiso directo con el pueblo y otros, de un modo más indirecto, por la orientación de la enseñanza normal hacia el campo, las regiones y las actividades productivas de tipo agrícola o industrial. Con ese fin, por ejemplo, algunas escuelas introdujeron cursos técnicos, de carácter práctico, y materias como "economía política"; otras intentaron establecer la enseñanza mixta

o coeducativa mediante la fundación o reorganización de las escuelas normales para que hombres y mujeres acudieran a las mismas aulas. Sin embargo, estos cambios fueron muy localizados. En términos generales, la mayoría de las escuelas normales, incluidas las del Distrito Federal, mantuvieron los planes y programas heredados del antiguo régimen.

Durante la revolución encontramos signos de continuidad y cambio en la profesión docente. Entre los primeros sobresale la continuidad en la estratificación interna del magisterio: profesores titulados normalistas y no normalistas; profesores titulados por los gobiernos de los estados y por los ayuntamientos; profesores sin títulos. Y la estratificación externa por su dependencia (federales, estatales, municipales) y por el lugar donde trabajaban.

También encontramos que persiste la competencia y el conflicto entre los maestros de distinto origen regional y distinta cuna normalista. La continuidad de este fenómeno es mucho más visible en los primeros años de la revolución, durante el interinato de De la Barra y el gobierno de Madero. En estos años todavía encontramos una fuerte disputa entre los normalistas de México y los de Veracruz por los puestos directivos y en torno a las decisiones referidas a planes, programas, métodos de enseñanza y aprendizaje, y libros de texto. En los años posteriores, durante los gobiernos de la Convención Revolucionaria y el de Carranza, se atenúa el conflicto proveniente de la normal de origen -sin desaparecer por completo- y se acentúa el proveniente de la región.

El regionalismo magisterial se acentuó particularmente en el D.F., por el hecho de que cientos -tal vez miles- de maestros emigraron de los estados a la capital de la república en busca de mejores horizontes profesionales, para ponerse a salvo de los conflictos y la violencia en sus estados de origen y/o detrás de los jefes revolucionarios que ocuparon la ciudad de México en cada una de las etapas de la revolución.

También sobresale por su persistencia la búsqueda del magisterio por su propia identidad, esgrimiendo su función,

experiencia y formación especializada, y su lucha por el monopolio de la profesión sobre el ámbito institucional de su desempeño, en las oficinas educativas, direcciones escolares, órganos colegiados de consultoría o dirección educativa. La búsqueda de la identidad profesional se hallaba íntimamente relacionada con el reclamo de su territorio institucional. Al igual que en el porfiriato, durante la revolución los pedagogos, ideólogos o dirigentes magisteriales esgrimían sus conocimientos y habilidades especializados (extraídos de la experiencia o de las escuelas normales) como el principal argumento para reclamar el monopolio sobre los principales cargos directivos del ramo. Y lo afirmaban contra quienes eran juzgados "intrusos" en su territorio profesional, como eran los profesionistas no normalistas y los políticos. Continúa, pues, el patriotismo profesional del magisterio.

Sin embargo, durante la revolución, a ese patriotismo profesional se agregó una especie de nacionalismo profesional del magisterio, en un doble sentido: primero, el profesorado primario representaba mejor el carácter nacional que los catedráticos y los egresados de las escuelas universitarias, porque aquellos cumplían una función de integración nacional y eran menos elitistas que los segundos; y segundo, porque en el magisterio había ganado terreno la idea de que era urgente la consolidación de un proyecto educativo y un sistema pedagógico dotado de un fuerte sentido y raigambre nacional, orientado por el imperativo de la integración, que atendiera a la realidad plurirracial y pluricultural de los habitantes del territorio nacional.

Una de las principales consecuencias del patriotismo y el nacionalismo profesional del magisterio fue el acentuamiento de su carácter de "profesión de Estado" y como un grupo profesional aliado a los gobiernos revolucionarios.

Las escuelas normales -al igual que el conjunto del sistema escolar- cumplieron una función ambigua respecto a los cambios sociales y políticos provocados por la revolución. De un lado, fueron trasmisoras y reproductoras de los valores del orden y, del otro, fueron trasmisoras de los valores del cambio.

El comportamiento político de los estudiantes y maestros de las normales también fue muy diverso -a veces contradictorio- durante y hacia la revolución y los revolucionarios. Esto obedeció, además de la función ambigua que cumplen todas las instituciones escolares, al hecho de que las escuelas normales estuvieron fuertemente condicionadas por su relación con los jefes revolucionarios de cada región, en cada una de las etapas de la revolución mexicana.

Con base en lo anterior, nos atrevemos a afirmar que las escuelas normales fueron, al mismo tiempo nidos conservadores y cuna de revolucionarios.

Fuesen las normales nidos conservadores o cunas de revolucionarios, los maestros en servicio, normalistas o no, indudablemente fueron transformados por la revolución.

El patriotismo profesional y el nacionalismo educativo y pedagógico del magisterio se combinaron -a veces bajo tensión, a veces con armonía- y contribuyeron a acentuar la politización del magisterio, principalmente en cuatro sentidos: a) una mayor intervención directa del profesorado en la designación de las autoridades educativas en diversas entidades federativas, incluido el Distrito Federal, b) una mayor participación del profesorado en las decisiones educativas y pedagógicas, c) una mayor participación del magisterio en la vida política nacional, y d) una penetración mucho más visible y directa de la política y los políticos en el ramo de la instrucción pública.

2. Maestros revolucionarios y víctimas de la revolución.

Las dudas que persisten. Desde la infancia los mexicanos sabemos que los maestros fueron a la revolución y, en efecto, no cabe la menor duda que muchos de ellos fueron a la revolución. Así lo revelan la mayoría de los testimonios de entonces y los estudios posteriores. No hubo estado o grupo revolucionario que no contara en sus filas con más de un maestro y algunos los contaron por decenas.

También es indudable que algunos maestros influyeron en los discursos y los programas de algunos grupos revolucionarios. Esto obedece tanto a la influencia de los maestros revolucionarios como al hecho de que varios de los jefes revolucionarios no tuvieron mayor educación que la primaria, es decir, la educación que recibieron de los maestros primarios.

Sin embargo, ignoramos más de lo que sabemos sobre el papel del magisterio en la revolución. Nuestra ignorancia aumenta cuando comenzamos a plantearnos preguntas como las siguientes:

¿Dónde y cuándo se enrolaron los maestros a la revolución? ¿Antes o después del triunfo? ¿Antes o después de avizorarse el triunfo?

¿Cuáles fueron los motivos y razones que los llevaron a los grupos y a los gobiernos revolucionarios? ¿Lo hicieron por afinidad ideológica con el jefe revolucionario? ¿Lo hicieron como empleados del jefe revolucionario, del mismo modo que antes se mantuvieron al margen de la rebelión contra las autoridades prerrevolucionarias? ¿No será que la mayoría de ellos nunca trabajaron ni para el antiguo ni el nuevo jefe, sino para el gobierno constituido?

¿Fueron muchos los maestros revolucionarios? ¿Con relación a qué fueron muchos? ¿Fueron muchos en comparación con otros profesionistas?

Indudablemente hubo más maestros que abogados, médicos e ingenieros en la revolución. Pero ¿siempre fue así en todas las regiones y momentos de la revolución? ¿Fueron más los maestros que los otros profesionistas también en términos relativos, por ejemplo, con relación al tamaño de cada uno de sus grupos profesionales?

Lejos estamos de tener una respuesta cabal para esa serie de preguntas; pero su mero planteamiento nos sugiere la posibilidad de que ha habido una especie de sobrevaloración ideológica del papel revolucionario del magisterio en el período armado de la revolución mexicana.

Una sobrevaloración ideológica que tiene muchos orígenes. Una de sus fuentes -como la de todos los discursos ideológicos- es la

propia realidad: el hecho llano de que los maestros, muchos maestros, fueron a la revolución.

Otra es que, en la capital de la república, los universitarios -entre ellos, algunos de los más notables- sobresalieron como opositores y críticos al gobierno de Madero y, a la caída de éste, como funcionarios, aliados y panegiristas del gobierno de Huerta. En cambio, los maestros de escuela tenían una menor distancia crítica frente al poder constituido. Desde las últimas décadas del siglo XIX eran miembros de una "profesión de Estado". Como miembros de un grupo visto como "subprofesional" y por su origen socio-demográfico -clases medias y bajas provincianas-, los maestros primarios tenían mayores afinidades con los jefes revolucionarios. Tuvieron un menor desprecio que los universitarios hacia los jefes de la revolución, calificados por estos últimos como "iletrados", "ignorantes" y "salvajes".

Además, por su origen y su destino socioeconómico, los maestros pudieron ser incorporados -con mayor facilidad que los universitarios- en el discurso revolucionario y posrevolucionario como parte de "el pueblo", "los sectores populares", "la clase trabajadora" y, en algunos casos extremos, "el proletariado". Los universitarios no querían que se les ubicara en ninguna de estas categorías socio-políticas. Tampoco lo querían la mayoría de los profesores egresados de las escuelas normales del antiguo régimen, que constituían una pequeñísima minoría del magisterio en servicio, incluso en el D.F.

Los jefes y gobiernos revolucionarios decidieron contrarrestar la oposición de los universitarios por distintas vías, combinando la cooptación y la exclusión del poder. También lo hicieron mediante la crítica al "egoísmo elitista", el "conservadurismo" y el "reaccionarismo" de los universitarios, al mismo tiempo que exaltaban el papel revolucionario del magisterio comprometido con las causas del pueblo.

Durante y sobre todo después de la revolución, el papel del magisterio ha sido exaltado por casi todos los candidatos de la revolución en sus campañas electorales. Esa exaltación tiene un

significado múltiple: el papel realmente revolucionario jugado por el magisterio, el afán de congraciarse con los maestros como agentes políticos individuales o como gremio, la promesa educativa que esa exaltación encierra, y la resistencia de otros grupos de profesionistas, como los egresados de las universidades, a apoyar a la revolución y sus candidatos.⁶

Quiénes, cuándo, dónde y cómo. Una de las mayores dificultades para valorar la magnitud y el sentido de la participación del magisterio en la revolución, es el hecho de que se tratara del grupo profesional más numeroso, con la más extensa distribución geográfica en el país y con una mayor heterogeneidad social, profesional y económica. Con esas características, puede ocurrir una especie de ilusión óptica en la valoración de la participación que los maestros en las actividades políticas y militares de 1910 a 1917.

⁶ También contribuirá a la sobrevaloración del magisterio en la revolución el papel se le asignará al mismo, años después, como uno de los principales agentes de la política de reformas sociales impulsada por el gobierno de Cárdenas. En estos años los maestros fungirán -en el cumplimiento de sus funciones como educadores del Estado- como organizadores y gestores de los campesinos, jornaleros y obreros del país, así como difusores del programa de la revolución en su período más radical.

Será también en esos años cuando se formarán las primeras organizaciones nacionales del magisterio, hasta culminar en la formación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en 1943, que incorpora en su ideario su compromiso con el programa de la revolución mexicana en sus sucesivas encarnaciones.

Las dos grandes centrales poscardenistas, la Confederación Nacional Campesina y la Confederación de Trabajadores de México, pudieron reclamar para sí la herencia agrarista y laborista de la revolución, así como su papel en la consolidación del régimen posrevolucionario. Pero el SNTE reclama como suya la historia del magisterio y la revolución en todas sus vertientes: la agraria, la indigenista, la laboral, la nacionalista y la cívico-liberal. Y lo puede hacer porque, en efecto, los maestros estuvieron en todo eso; fueron revolucionarios, agraristas, nacionalistas, sindicalistas, médicos, camineros, comunicadores, oradores y, a veces, casi sacerdotes de los pueblos más aislados del país, y después de la revolución lo siguieron siendo en nombre de la revolución.

En suma, la sobrevaloración del papel revolucionario del magisterio deriva principalmente del hecho mismo de que, hasta nuestros días, el magisterio sigue siendo uno de los grupos de profesionistas más numerosos y mejor organizado del país, en un sindicato nacional que reclama para sí casi la totalidad de la herencia revolucionaria.

La exaltación del papel revolucionario del magisterio se plasmará en la conciencia de los mexicanos también por medio de la educación primaria oficial, en cuyos cursos y libros de texto se trasmite la imagen revolucionaria del magisterio.

Otra fuente de dificultad deriva de una participación muy diferenciada -por su magnitud y sentido- en cada una de las coyunturas políticas y regiones del país.

Una más, corresponde a las diversas formas como los maestros se vinculan y trabajan para los distintos jefes revolucionarios: como docentes, militares, escribanos, asesores, publicistas, propagandistas...

Francisco Xavier Guerra destaca el papel del magisterio en la víspera y durante la revolución, documentada por la progresiva presencia del magisterio en el PLM, los grupos reyistas, ¿antirreccionistas? y maderistas. Además apunta diversos factores que alentaron y posibilitaron la participación de los profesores en esos grupos y en los diversos grupos revolucionarios que los sucedieron, en la lucha y en el triunfo.(C:14-18 y G:6 y 7)

Como la mayoría de los autores, Guerra sugiere que la participación de los maestros en la revolución fue mayor que la de otros grupos de profesionistas. Destaca precisamente algunas de las características de los maestros y de su labor, que los distinguen de los médicos, los abogados y los ingenieros, y que pudieron haber contribuido a que su participación fuera mayor.

Los maestros enrolados a la revolución constituían un grupo mucho más numeroso que el resto de los profesionistas. Sin embargo, en términos absolutos y sobre todo relativos, la participación de los maestros fue quizá menor que la de esos otros profesionistas en el período prerrevolucionario.

1. En números absolutos: con excepción del Partido Liberal Mexicano (PLM) -según los datos aportados por Francois Xavier Guerra- en los grupos prerrevolucionarios los maestros fueron menos que los abogados y, en uno de ellos, incluso menos que los médicos.

2. En términos relativos: si tomamos en cuenta el número de maestros del país, encontramos que la proporción de maestros afiliados a esos grupos fue muchísimo menor que la de los abogados, los médicos y los ingenieros pre y revolucionarios con respecto al total de sus colegas en el país. Los profesores estaban

subrepresentados (incluso infrarepresentados) en comparación con los abogados, médicos e ingenieros.

A diferencia de los norteros, que se incorporaron desde antes y durante el período armado de la revolución, Guerra sugiere que los maestros del centro y sur del país -los del México tradicional- se incorporaron hasta después del triunfo de los revolucionarios. Tal vez lo que ocurrió fue que la mayoría de los maestros no se incorporaron a la revolución; y la mayoría lo hicieron mediante su adhesión a los jefes o los gobiernos revolucionarios que dominaban las regiones donde se desempeñaban como tales.

Incluso, en términos generales, el temprano enrolamiento de maestros en el norte correspondió, más a una adhesión al gobierno constituido -por ejemplo, el de Carranza en Coahuila- que a una decisión de participar en una acción político-militar de tipo revolucionario.

Adhesiones o enrolamientos, resulta muy difícil medir la participación del magisterio en la revolución. Más bien encontramos signos de que la mayoría de los maestros continuaron prestando sus servicios a los sucesivos gobiernos locales -de distintos bandos- en las diversas regiones del país, excepto cuando eran expulsados del servicio por los jefes militares y los gobernadores que juzgaban "colaboracionista" el trabajo docente de los maestros con sus antecesores en el poder. Otras veces, los jefes y gobernadores no cubrían los sueldos adeudados por sus predecesores, y en este caso, los maestros se veían obligados a renunciar o a emigrar a otras partes del país.

Guerra también destaca la influencia rebsamenista en la revolución. Sugiere incluso una especie de geografía revolucionaria del rebsamenismo. Sin embargo, varias de las dificultades para precisar los contornos geográficos del rebsamenismo, son las mismas que nos impiden precisar la participación del conjunto del magisterio en la revolución:

- Los rebsamenianos estuvieron en casi todo el país, incluso en el D.F. y en algunas regiones en las que no hubo revolución o llegó muy tarde.

- Existen varios contraejemplos de distinguidos rebsamenianos que, en diversas coyunturas, jugaron un papel ajeno a la política o lo jugaron en bandos considerados entonces o después como conservadores y, a veces, reaccionarios.

- El propio Rébsamen (liberal) dejó el estado de Veracruz por la malquerencia de un gobernador liberal -antipositivista- y en los últimos años de su vida se refugió en la ciudad de México, bajo la protección del presidente Díaz y el subsecretario de Instrucción, Justo Sierra.

Probablemente, la influencia liberal del rebsamenismo fue mayor en la primera etapa de la revolución (la antirreeleccionista/maderista) que en la segunda (la constitucionalista y sonorenses), en la que tuvieron una mayor presencia los normalistas del D.F. y del norte (sobre todo de Coahuila). En esta etapa, como veremos, los rebsamenistas fueron excluidos de la dirección educativa de la capital por considerárseles conservadores o reaccionarios, opuestos o, al menos, reacios a colaborar con la política educativa de la revolución.⁷

Un fenómeno distinto ocurrió en el D.F. En 1915, varios maestros siguieron al primer jefe a Veracruz, ante el avance de los ejércitos de la Convención. Sin embargo, por el modo como se sumaron al constitucionalismo, los maestros obedecieron más que a una decisión propia -individual o colectiva- a una especie de disposición administrativa de Palavicini, encargado del despacho de la SIPBA, y al temor a las represalias del grupo con mayores probabilidades de triunfo.

La participación del magisterio del norte, aparte de corresponder al fenómeno más general de adhesión o subordinación al gobierno revolucionario en turno, fue el resultado de otro

⁷Años después, algunos de los veracruzanos incluso se agruparon en torno a G.F.Avilés, uno de los discípulos predilectos de Rébsamen, en el Liga Nacional de Maestros (LNM). El principal dirigente de esta liga se opuso a la escuela rural de Vasconcelos, a la de "la acción" de Sáenz, y especialmente a la escuela socialista de los años de Cárdenas. Por otra parte, la ENV y los maestros veracruzanos continuaron siendo uno de los principales bastiones de resistencia contra los sucesivos proyectos de federalización o centralización de la enseñanza.

fenómeno: como el conjunto de la sociedad nortea, los maestros normalistas formaban parte de una especie de sociedad nómada o seminómada, integrados por migrantes del resto del país y con un intenso intercambio físico y de información con la sociedad fronteriza de los Estados Unidos.

Con muy contadas excepciones, los maestros primarios estaban acostumbrados a padecer las fluctuaciones políticas de los ayuntamientos, de los cuales dependía la mayoría de las escuelas primarias del país.

Para muchos de ellos la revolución fue como uno más de los frecuentes cambios provocados por la fluctuante política municipal.

Otros padecieron la suspensión o el retraso en el pago de sus sueldos porque las arcas municipales y estatales fueron vaciadas por el saqueo y los gastos de la guerra.

Otros maestros siguieron en las mismas circunstancias porque trabajaban en regiones en las cuales no hubo revolución o ésta llegó mucho después.

¿Quiénes y cuándo fueron a la revolución?

- Los maestros se aunaron a la revolución primero en los estados y ayuntamientos que primero se fueron a la oposición o que fueron dominados por los primeros grupos opositores al gobierno de Díaz.

- Muchos de ellos siguieron trabajando o colaborando con los gobiernos y ayuntamientos opositores del mismo modo que lo estaban haciendo con las autoridades -que en algunas partes siguieron siendo literalmente las mismas- antes de que se convirtieran en opositores al régimen.

- Al principio fueron muy pocos los maestros que por decisión personal se enrolaron en alguno de los grupos "alzados" o "levantados" en una región distinta y distante al lugar donde desempeñaban su función docente.

El enrolamiento masivo del magisterio ocurrió después, cuando realmente empieza la revolución, es decir, cuando empieza la lucha armada contra el gobierno de Huerta. Fue hasta entonces cuando los

maestros -de mal o de buen grado- se sumaron a los grupos armados que dominaban la región donde trabajaban.

Fue hasta entonces cuando un mayor número de maestros, por decisión personal, se incorporaron a algún grupo armado distante del lugar donde trabajaban antes de la revolución, o bien al gobierno constituido o grupo armado que dominaba temporalmente esa región.

También fue hasta el golpe de Huerta cuando los maestros de regiones más amplias del país comenzaron a padecer, con mayor intensidad y frecuencia, las consecuencias de la revolución. Y esto se dió así porque la lucha armada contra Huerta (y, a la derrota de éste, la guerra de facciones) fue mucho más violenta, fluctuante y azarosa, y cubrió una mayor extensión del territorio nacional.

La situación del magisterio en el D.F. era peculiar. En términos generales los maestros gozaban de una mayor estabilidad en el empleo y en el pago de sus sueldos que el resto del magisterio del país. Hasta 1896 dependieron de los ayuntamientos del D.F. y, desde entonces pasaron a la dependencia del gobierno federal.

Su primera sacudida la recibieron en 1911, cuando el ministro de Instrucción, Justo Sierra, se vio obligado a renunciar por un reajuste del gabinete, previo a la caída de Díaz. La segunda, la padecen cuando Díaz dimite y es reemplazado por León de la Barra, y designa como secretario de Instrucción a Vázquez Gómez, uno de los políticos más radicales del bloque antirreeleccionista.

El segundo de estos cambios fue el que más afectó la marcha de la dirección educativa en el D.F., porque Vázquez Gómez removi6 a varios de los directivos medios que se habían mantenido en sus cargos desde los primeros años del siglo, junto con Sierra, Chávez y Martínez en los cargos de secretario, subsecretario y director de Instrucción Primaria respectivamente.

El tercero de los cambios en la instrucción pública estuvo determinado por el arribo a la presidencia de Francisco I. Madero. En su primer encuentro con Madero, en diciembre de 1911, los maestros del D.F. le expusieron -a través del profesor Julio S. Hernández:

"no fuimos a la revolución pero contribuimos a ella en el desempeño de nuestra función docente; no nos castigue, acuérdesse de nosotros y contará con los maestros como factor de rden para consolidar su gobierno y la paz en la república.

Al arribo de Huerta al poder casi todos los maestros del D.F. continuaron en el servicio. Posteriormente, un grupo de alumnos de la Normal abandonó la ciudad de México y se sumó a algunos grupos revolucionarios, particularmente al encabezado por Alvaro Obregón. Fueron pocos los maestros del D.F. que se sumaron a la rebelión maderista y muy pocos los que cuestionaron el régimen de Huerta o se rebelaron contra él. Casi todos los maestros de la ciudad de México continuaron prestando sus servicios hasta los últimos días del gobierno de Huerta.

Los cambios más radicales en el magisterio del D.F. ocurrieron después de la caída de Huerta, cuando los convencionistas y los constitucionalistas disputan entre sí el triunfo revolucionario y ocupan sucesivamente la ciudad de México. Fue entonces cuando los maestros capitalinos se vieron sometidos a las mayores presiones políticas y, en cierto sentido, obligados a tomar partido entre las diversas facciones.

La mayoría de los maestros del D.F. entraron a la revolución hasta después, al arribo de Huerta al poder y, sobre todo, a partir de su derrota, durante la guerra de facciones.

En realidad, la mayoría de los maestros de la capital de la república no fueron a la revolución. En estricto sentido fue la revolución la que llegó a la ciudad de México, ocupada sucesivamente por cada uno de los grupos armados que se disputaban el triunfo revolucionario.

3. Los maestros revolucionarios y los catedráticos conservadores

Los normalistas siempre quisieron ser distintos y ser como los universitarios. Querían constituir un grupo profesional diferente al resto de los profesionistas -con su propio campo de actividad,

sus propias funciones y normas de ingreso, permanencia y movilidad profesional- y, al mismo tiempo, gozar del mismo status que los universitarios.

Los normalistas querían desplazar a los médicos, abogados e ingenieros de los órganos colegiados y las oficinas de instrucción pública y de las cátedras de las escuelas normales. Posiciones que los normalistas consideraban suyas y que progresivamente habían ido ocupando.

En el debate del proyecto de Ley Orgánica para constituir la Universidad, en el Consejo Superior de Educación Pública (CSEP), los normalistas quisieron incorporar la Normal a la nueva Universidad con el mismo rango que las otras escuelas superiores. Así lo propusieron el Director General de Instrucción Primaria del D.F. y el director de la ENM. Justo Sierra rechazó la propuesta, señalando que no debía olvidarse que la enseñanza normal era un asunto de directa incumbencia del Estado, crucial para el cumplimiento del precepto de instrucción obligatoria, y, por tanto, no podía pasar a formar parte de una Universidad que, para realizar su cometido, requería de un considerable margen de autonomía en sus asuntos internos.

Desde entonces quedaron claramente deslindados los campos: la enseñanza normal o la formación de profesores de primaria era asunto de Estado; en cambio, la educación superior y la investigación científica, aunque interesaban al Estado, sólo podrían desarrollarse cabalmente si gozaban de un amplio margen de libertad en su organización y funcionamiento.

Tanto la Normal como la Universidad tenían una vocación nacional y un papel que jugar en el proceso de integración nacional. Sólo que cada una de ellas tenía que realizar su función por medios distintos.

La Normal tenía que difundir la lengua nacional, la historia patria y los valores cívicos contemplados en el programa de educación obligatoria. Su tarea era, pues, difundir en el país la formación básica de los mexicanos, conforme a un programa definido

por el Estado a través de sus órganos de dirección y consulta educativa.

La Universidad, en cambio, tenía que contribuir a forjar el "alma nacional" mediante la investigación y la reflexión filosófica sobre la realidad del país; actividades que, para realizarse requieren de un régimen de libertades absolutas.

La Universidad y la Normal también coincidían en la tarea de formar profesionistas, pero diferían en cuanto al tipo de profesionistas que debían formar.

La Normal se abocaba a formar profesores de educación primaria elemental y superior. La Universidad, en cambio, sólo contemplaba la formación de profesores universitarios para sus propias escuelas superiores y la Nacional Preparatoria.

El papel central de la Universidad era, en principio, la formación de profesionistas liberales. Incluso la formación de sus propios maestros exigía como requisito que fuesen profesionistas egresados de sus escuelas y facultades. Esta era otra de sus diferencias con la Normal, cuyos estudiantes no eran egresados de otras profesiones, sino egresados de primaria elemental y/o superior que querían obtener como título profesional, el de profesores de educación primaria elemental o superior.

Los profesores universitarios y preparatorianos eran profesionistas habilitados para la docencia. Los normalistas, en cambio, eran formados como profesionistas para la enseñanza de educación primaria.

Aquí encontramos otra de las diferencias entre los normalistas y los universitarios. Los normalistas eran profesionistas prácticamente condenados a trabajar para el Estado, debido a la creciente intervención estatal directa en la instrucción primaria obligatoria; incluso los profesores primarios que se desempeñaban en la docencia privada estaban obligados a seguir los programas oficiales en la enseñanza de algunas materias.

Los profesores universitarios, en cambio, eran profesionistas libres, que podían o no ingresar al servicio público. Además, generalmente no vivían de la cátedra en la Universidad, sino del

ejercicio libre de su profesión (el abogado en el despacho, el médico en el consultorio y el contador en su bufete) o de un empleo en la administración pública. Aún el profesor universitario de tiempo completo, que vivía de y para la docencia, gozaba de un amplio margen de libertad en el desempeño de su labor en una institución que lo tenía frente al Estado y la sociedad.

En cierto sentido, el profesor de primaria era más un profesionista de la educación que el profesor universitario, por diversas razones. La más obvia era la proporción en la que sobrepasaban los maestros primarios de tiempo completo a los maestros universitarios. En otras palabras, era mayor la proporción de maestros primarios que vivían de y para la docencia. Otra razón era que los contenidos propiamente educativos recibían mayor énfasis en la educación primaria (disciplina, higiene, civismo e historia patria, ética) que en la educación superior (donde predominaban las materias relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de los conocimientos y habilidades propios de cada profesión.

La enseñanza normal nació estrechamente asociada al crecimiento de la intervención del Estado en la instrucción primaria obligatoria. Surgió como una institución del Estado para formar a los maestros que iban a realizar una actividad cada vez más estatal: la formación de los ciudadanos que dieran carne a las instituciones liberales. Las normales también nacieron para alfabetizar e integrar a la nación a los grupos marginados del desarrollo nacional.

En cambio, la Universidad -como la Nacional Preparatoria y las escuelas que la precedieron en la enseñanza superior- nació para formar una élite: la de los profesionistas, investigadores y humanistas que requería el desarrollo de una sociedad integrada por una mayoría de analfabetos y marginados.

Por varias décadas, los egresados de las normales constituyeron un grupo muy reducido, una "elite" no sólo del conjunto de la sociedad, sino también del conjunto del magisterio; se trataba de un grupo mucho más reducido que el resto de los profesionistas egresados de las escuelas superiores. Sin embargo, salvo al

anterior de su profesión, los normalistas fueron vistos como un grupo profesional mucho menos restringido o elitista que el de los universitarios.

La distinción entre normalistas populares y universitarios elitistas fue muy resaltada por los jefes revolucionarios para exaltar a los maestros de escuela y fustigar a los universitarios. Los propios universitarios y normalistas se sirvieron de esas diferencias en su guerra de posiciones dentro de la administración pública revolucionaria y posrevolucionaria.

La revolución reprochó su elitismo a la universidad para someterla. Los universitarios, por su parte, se apoyaron o refugiaron en la libertad y autonomía relativa de la Universidad para resistir a las directrices oficiales, ponerse a salvo de la revolución y, a veces, para enfrentarla.

Los normalistas le reprochaban a la Universidad y a los universitarios su conservadurismo y elitismo, y a través de este reproche buscaban alcanzar una mejor posición en el nuevo orden posrevolucionario, en la sociedad, la política, en la administración pública y particularmente en la dirección educativa nacional o de los estados.

La educación media: un territorio movedizo y disputado entre los universitarios y los normalistas. No cabía la menor duda de que la educación elemental era un territorio normalista y la educación superior un territorio universitario. Pero ¿de quién era ese territorio indeciso que quedaba entre la educación elemental y la superior? ¿quién iba a dirigirlo? ¿la Universidad? ¿la Secretaría de Instrucción a través de la Dirección General de Instrucción Primaria o, a partir de 1917, la Dirección General de Educación Pública? Además, ¿Dónde se iban a formar los profesores de educación media? ¿en la Universidad? ¿en la Normal? Por eso, algunas de las escaramuzas más sonadas entre los normalistas y los universitarios ocurrieron en torno a la educación media.

La disputa por la educación media se planteó por primera vez en el seno de la Junta Superior de Instrucción Pública, creada por el primer gobierno de Juárez. La Junta era un órgano colegiado

presidido por el secretario del ramo e integrado con las autoridades y representantes de las diversas oficinas e instituciones escolares oficiales, desde las de educación elemental hasta las de educación superior. En 1896 los asuntos de educación primaria se desprendieron de la Junta Superior y pasaron a la dependencia directa de la Dirección General de Instrucción Primaria, de la que en lo sucesivo dependerían todas las escuelas primarias que hasta entonces fueron municipales. Se dijo entonces que la Junta Superior ya no podía seguir atendiendo los asuntos de la enseñanza primaria, porque se hallaba muy ocupada y "distruida" en atender los correspondientes a las escuelas superiores y a la Escuela Nacional Preparatoria.

Diez años después resurge el conflicto, al debatirse el proyecto de la Universidad Nacional. La pregunta que se hacían los normalistas era ¿Por qué las otras escuelas nacionales, incluida la preparatoria, pasarían a formar parte de la Universidad y no la Normal? Ya vimos las razones que adujo Sierra para que así fuera: la Normal era un asunto de incumbencia directa del Estado; la Universidad, en cambio, era de interés nacional, interesaba al Estado, pero requería para desarrollar sus actividades de un amplio margen de autonomía en su organización interna.

La caída del régimen porfiriano trajo consigo otra de las diferencias entre la Preparatoria y la Normal: a aquella se le identificó con el antiguo régimen y a ésta, con la revolución.

Al triunfo de los constitucionalistas, por breve tiempo, la Nacional Preparatoria fue separada de la Universidad y pasó a la dependencia de la Dirección General de Educación Primaria, Técnica, Preparatoria y Normal, que se hizo cargo de las escuelas de este tipo en el D.F. En ese período, el titular de esta Dirección General fue un profesor normalista, lo mismo que el director de la Nacional Preparatoria, Moisés Sáenz.

Los preparatorianos se consideraban a sí mismos universitarios. El gobierno constitucionalista los devaluó al llevarlos de la dependencia de la Universidad a la de la Dirección General, por eso sufrieron como una afrenta los casi tres años en que la

Preparatoria estuvo bajo la dirección de los normalistas y separada de la Universidad.

Esa contradicción en torno a la inserción de la educación media, también la encontramos en algunos estados de la república. A veces la disyuntiva era si las normales debían formar parte de las universidades y de los institutos y de ciencias y artes. Otras veces, se debatía si los estudios normalistas eran inferiores, equivalentes o superiores a los preparatorianos, y por tanto, si los egresados de las normales podían ingresar o no a las escuelas superiores de los ICA o las universidades de los estados.

Algunas instituciones de educación superior cedieron -de buena o mala gana- a las presiones políticas del momento y aceptaron la integración de las escuelas normales, y el título de profesor de educación primaria como equivalente al de los estudios secundarios o preparatorios.

En esta pugna encontramos que los universitarios -incluidos los preparatorianos- quieren seguir siendo eso, universitarios. En cambio, las aspiraciones de los normalista, a veces llevan la marca de una aparente ambigüedad: quieren ser distintos a los universitarios, pero ser como los universitarios. Los normalistas quieren ser como los universitarios -a veces, simplemente universitarios- pero al mismo tiempo, quieren forjar su propia identidad, distinguiéndose de éstos e incluso desplazándolos de los espacios que consideran suyos.

Cuando buscan mejorar su status, los normalistas quieren que se les reconozca el mismo rango social que a los universitarios y -algunos de ellos- incluso quieren convertirse en universitarios.

En cambio, cuando buscan afirmar su identidad profesional, los normalistas no quieren que se les confunda con los universitarios; cuando quieren monopolizar los cargos de dirección educativa, los normalistas aparecen como los verdaderos profesionales de la educación y critican a los universitarios, y quieren desplazarlos, incluso a aquellos que han hecho de la educación su carrera profesional.

En su lucha por su identidad profesional durante la revolución, los maestros enfrentaron una doble desventaja: la crisis de las escuelas normales heredadas del porfiriato y la politización del reclutamiento. Sin embargo, también contaron con una doble ventaja: la expansión de la profesión docente y la tensión existente entre los gobiernos revolucionarios y la Universidad.

Además en este período los normalistas obtuvieron algunos logros en cuanto al reconocimiento de algunas posiciones directivas y docentes. El gobierno de Madero -y particularmente el secretario Pino Suarez- concedió a los maestros normalistas un lugar relativamente privilegiado frente a los universitarios, y el gobierno de la Convención lo hizo aún con mayor énfasis: el último de sus gobiernos llevó al ministerio a un profesor de educación primaria que privilegió a los normalistas frente a los universitarios en los cargos del ramo. El gobierno de Carranza adoptó una postura mucho más moderada al respecto, pero también otorgó algunas concesiones a los normalistas: la Nacional Preparatoria fue separada de la Universidad y dirigida por un profesor normalista, bajo la misma dependencia administrativa que las escuelas primarias y la escuela normal; la Dirección General de Educación Pública, además dictó un acuerdo para que en lo sucesivo las cátedras de la ENM sólo pudieran ser impartidas por los profesores normalistas.

4. La profesión docente transformada por la revolución

Al margen de las consideraciones respecto al papel de los maestros en la revolución (como protagonistas, espectadores y/o víctimas) la profesión docente sufrió una serie de modificaciones en sus características esenciales, como son su formación, su reclutamiento, los estilos de dirección técnica, administrativa y escolar.

La revolución provocó una mayor inestabilidad en las condiciones de trabajo: en el empleo (suspensiones, ceses y despidos provocados por razones políticas o económicas), la irregularidad en

el pago de los sueldos (también por razones económicas y políticas), la politización del reclutamiento y la movilidad del magisterio en el servicio...

La revolución transformó las formas de designación y la composición de los órganos de dirección y consulta en el ramo. En algunas entidades federativas se introdujeron sistemas electivos o semielectivos en el nombramiento de las autoridades educativas y escolares, y aumentó la participación directa de los maestros, directores e inspectores escolares en la integración y en la toma de decisiones de los órganos colegiados. Estos cambios fueron mucho más perceptibles en el D.F., Veracruz y Yucatán. En este último estado encontramos el proyecto más radical, el de la Liga de Profesores Racionalistas, que plantean la necesidad de instaurar un sistema consejal, electivo y rotatorio en la designación de las autoridades, desde el director de la escuela hasta el director General de Instrucción Pública en el estado.

Otro cambio notable fue la creciente intromisión política en la dirección educativa y escolar, tanto en la definición de los proyectos más generales como en las decisiones administrativas y técnicas como son el reclutamiento, la estabilidad laboral y la movilidad en el servicio.

Al mismo tiempo, la difusión escolar aparece de un modo más visible, ya no sólo como una obligación del Estado, sino como una oferta político-electoral de los candidatos a ocupar los cargos ejecutivos y de representación popular. Esto da cuenta, no sólo de una nueva intencionalidad político electoral, sino también del acrecentamiento del valor y la demanda social por educación.

La revolución también estimuló -directa e indirectamente- la formación de asociaciones magisteriales, ya no sólo de carácter pedagógico y mutualista, sino con fines sindicales y políticos más o menos explícitos. Estas formas de asociación fueron estimuladas por la inestabilidad política, económica, administrativa y laboral, la difusión del sindicalismo y el laborismo en otros segmentos de trabajadores, y una política y legislación revolucionaria pro sindicalista.

Algunas veces las nuevas sociedades de maestros contaron con la simpatía de los jefes revolucionarios, que buscaban ensanchar sus bases sociales de apoyo en otros grupos sociales -obreros y campesinos- y en el propio magisterio. Ya no veían en los maestros sólo un agente educador, sino también su potencial político individual y colectivo.

A mediados del período se funda el primer sindicato de maestros en el D.F., los congresos pedagógicos recogieron demandas profesionales y laborales, y se realizan las primeras huelgas magisteriales en Monterrey (1915), y en el D.F. (1915 o 1916 y 1919) y en Veracruz (1919).

En estos años, los maestros comenzaron a cumplir de un modo mucho más explícito funciones de orden político. Las más notables fueron las actividades de propaganda constitucionalista que varios maestros realizaron dentro y fuera del país.

Finalmente, la revolución creó para el magisterio mayores oportunidades de arribar a posiciones políticas que prácticamente les estuvieron vedadas hasta 1910. La revolución abrió al magisterio la compuerta de acceso a los puestos gubernamentales y de representación popular. Las rutas de acceso a la élite se ensancharon y diversificaron, al mismo tiempo que las bases sociales de apoyo de los gobiernos revolucionarios y posrevolucionarios. Encontramos un mayor número de maestros en las cámaras de diputados, los ayuntamientos, las gubernaturas y la administración pública. Notamos una mayor presencia de maestros en estos cargos desde la primera legislatura maderista, pero sobre todo a partir de la derrota de Huerta, en la Convención y el gobierno constitucionalista. Inicialmente y por varios años, el arribo de los maestros a esas posiciones políticas serán el resultado, más que de su papel como dirigentes gremiales, de sus vínculos individuales con los diversos personajes y grupos políticos revolucionarios, independientemente de sus prendas como dirigentes gremiales. Incluso muchos de ellos, habían dejado el

servicio docente desde mucho antes de arribar a tales puestos políticos.⁸

La mayoría de los maestros arribaron a esos puestos, no como maestros, sino como miembros del nuevo grupo gobernante en formación. La mayoría de ellos venía, no de la cátedra, ni de la dirección de una escuela, ni de las oficinas educativas, ni de las organizaciones profesionales del magisterio, sino de los grupos políticos y militares a los que se habían incorporado tiempo atrás.

En suma, uno de sus legados más inmediatos a la revolución fue el ensanchamiento de oportunidades políticas para el magisterio. Esto fue producto, en parte, de la filiación revolucionaria de los maestros y, en parte, del relajamiento en los canales de movilidad política, accesibles por la caída del antiguo régimen y la búsqueda de bases de poder mucho más amplias por parte de los revolucionarios triunfantes.⁹

⁸Confrontar cuadros estadísticos sobre la participación del magisterio en cada uno de los momentos prerrevolucionarios, revolucionarios y pos revolucionarios. Entre los pre revolucionarios: Partido Liberal Mexicano, magonistas, reyistas y antirreleccionistas. Entre los revolucionarios: maderistas y antihuertistas (villistas y zapatistas, y convencionalistas y constitucionalistas). Y confrontarlos con los cuadros de Peter Smith para los gobiernos constituidos de las cohortes pre, revolucionarias y posrevolucionarias

⁹Calles -uno de los ejemplos más conocidos del exmaestro con éxito político- declaró durante su campaña presidencial haber tenido que abandonar el magisterio, una profesión falta de carácter, poco menos que pusilánime. Como Calles hubo otros como Monzón, Vadillo, Cienfuegos...

Otros más, mantendrán un pie en el magisterio y sus organizaciones gremiales, o en los puestos de dirección o supervisión educativa, y el otro en el medio político ajeno al magisterio y a la instrucción pública, como fue el caso de Berrueto en Coahuila.

Varias décadas después, los dirigentes del magisterio habrán de desprenderse, a veces por completo, de su actividad y de su nicho gremial y sindical, con el fin de ensanchar su red de relaciones y aspirar con alguna probabilidad de éxito a ocupar mejores posiciones políticas en el sistema.

Hasta los setenta, con excepción de una o dos posiciones en cada legislatura federal, la mayoría de los profesores normalistas obtendrán sus curules en la Cámara o el Senado, no por el apoyo del SNTE, sino como resultado de una carrera política personal, en el sector popular o en el campesino o como hombres del presidente o el gobernador en turno.

En los años de Vanguardia Revolucionaria, aumentan las posiciones políticas federales y locales para el SNTE; además, se acrecienta el control que la dirección nacional formal y real tiene sobre la distribución de esas posiciones entre sus dirigentes. El hombre fuerte del SNTE interviene impulsando tales o cuales candidaturas para los dirigentes magisteriales como parte de una cuota nacional, estatal o municipal para el sindicato en cada uno de esos niveles de gobierno.

En el D.F. la revolución tuvo algunos efectos peculiares. Muchos de los maestros que fueron expulsados de sus estados de origen por el movimiento armado se refugiaron en la ciudad de México. De ese modo se engrosaron en el D.F. las filas de los maestros con licencia no normalista y los normalistas egresados de las normales de los estados. Con una mayor concentración en el D.F. y en una coyuntura de inestabilidad política, los normalistas estatales y los no normalistas no desperdiciaron la oportunidad de conseguir facilidades para equiparar sus credenciales con los egresados de la Normal de Profesores del Distrito Federal y, con el mismo fin, ¿la fundación de la Normal Nocturna para los maestros no titulados en servicio?

Los maestros normalistas estatales y los maestros sin título fueron privilegiados por el último gobierno convencionista y de sus filas también salieron varios de los que se pusieron a las órdenes de Carranza, durante su refugio en Veracruz. Al triunfo de los constitucionalistas, ese grupo consiguió del gobierno preconstitucional de Carranza un trato igual y, a veces, mejor que el que se dio a algunos de los egresados de la Normal del D.F., como fue el caso de los egresados de las normales de Coahuila y Veracruz.

A partir de la disolución de Vanguardia se produce una especie de retorno al esquema prevanguardista. Ya no será la dirección nacional, ni su mujer fuerte, quien decidirá la asignación individual de las posiciones políticas partidarias correspondientes al magisterio. Los maestros que lleguen lo harán mucho más por sus relaciones políticas personales y sobre todo por su relación con las instancias de poder local.

III. LOS MAESTROS Y LAS NORMALES DE LOS GOBIERNOS REVOLUCIONARIOS (1920-1943)

1. La edad de oro de los maestros rurales (1920-1928)

A tres años de haberse suprimido la SIPBA, se estableció en 1921 la Secretaría de Educación Pública (SEP) con jurisdicción en todo el país. De ese modo se reanudó la política centralizadora de la enseñanza primaria interrumpida por la revolución, que el antiguo régimen no había podido sacar adelante por la oposición de los gobiernos locales.

Continuó la resistencia local al centralismo educativo, especialmente en los estados que contaban con sistemas escolares más antiguos y mejor organizados, y en los que había surgido un influyente grupo de maestros normalistas egresados de la escuela normal del estado.

La resistencia local convirtió la política centralizadora en una política de expansión centralizadora de la educación primaria. La centralización avanzó por la expansión del sistema educativo federal, sin absorber los sistemas escolares de los estados y municipios. (C:8-10)

La nueva política educativa no contempló inicialmente ninguna reforma en el sistema de formación de maestros, pero algunos de sus principales aspectos, como la difusión de la escuela rural, se realizaron a contrapelo del normalismo heredado del antiguo régimen.

Considerando urgente extender la educación a todo el país, el nuevo régimen estableció en poco tiempo numerosas escuelas rurales

en las distintas entidades federativas. El reclutamiento de maestros rurales privilegió, por sobre los de mayor escolaridad, a quienes conocieran la región y tuvieran capacidad de liderazgo en las comunidades donde se establecerían las escuelas. La mayoría de estos maestros habían estudiado sólo la educación primaria elemental de cuatro años. Este esquema de reclutamiento obedeció, no sólo a la escasez y la resistencia de los normalistas a incorporarse al sistema federal de enseñanza rural, sino también al criterio oficial de que los pedagogos no eran los docentes más apropiados para la enseñanza popular.

Los profesores normalistas, por lo tanto, siguieron concentrados en las capitales de la república y de los estados. Desde ahí, muchos normalistas se opusieron a las reformas que el nuevo régimen intentaba introducir a la enseñanza primaria. Los más conservadores de ellos vieron con alarma la multiplicación de las escuelas rurales, por las consecuencias que ello traería para la educación y la profesión docente. Decían que el reclutamiento de maestros rurales sin ninguna formación pedagógica llevaría al fracaso de la educación pública y desprestigiaría aún más a la profesión docente, acentuándose el menosprecio de los maestros por la sociedad, el estado y los universitarios.

En estos años el normalismo fue visto por algunos como "una reliquia digna de ser jubilada". Pero tiempo después el normalismo resurgirá, bajo nuevas formas, alentado por la expansión del sistema de enseñanza normal y el desarrollo de programas masivos de formación, capacitación y mejoramiento profesional para el magisterio.

En la década de los veinte, el normalismo decimonónico fue desplazado por el magisterio rural. En la siguiente década, el magisterio rural se transformará en el normalismo posrevolucionario, conforme fueron egresando los estudiantes de las normales rurales y las regionales campesinas y de los diversos programas dispuestos por las autoridades federales y locales para la "profesionalización", normalización y nivelación laboral del magisterio en servicio.

Con el fin de asegurar una mayor unidad en la orientación de la enseñanza primaria y de mejorar la formación de los maestros en servicio y de los aspirantes a serlo, la SEP funda en 1922 la primera de más de diez escuelas normales rurales que habría a finales de la década.

En 1925 se reorganiza la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal: adopta el nombre de Escuela Nacional de Maestros (ENM) y en ella se funden las tres normales federales de la capital (la de Profesores, la de Profesoras y la Nocturna), con un plan de estudios más a tono con la nueva orientación de la política educativa. En este mismo año, los misioneros culturales, que tenían la función de fundar escuelas y reclutar y orientar a los maestros rurales en servicio, fueron substituidos por inspectores y las misiones culturales. A las misiones se les encomienda la capacitación de los maestros rurales, y a los inspectores, el reclutamiento y la supervisión del trabajo de los maestros rurales.

Entre los maestros urbanos y los rurales había grandes diferencias. Aquéllos eran, en su mayoría, maestros normalistas, mientras que la mayor parte de los rurales apenas había terminado sus estudios de primaria. Los maestros urbanos eran identificados como conservadores o reaccionarios, verbalistas, inflexibles y reacios a la introducción de nuevos métodos de enseñanza; a los maestros rurales, en cambio, se les identificaba como revolucionarios, partidarios de la escuela popular y, por tanto, aliados de la obra educativa del nuevo régimen.

La suerte ocupacional de los maestros urbanos se mantiene vinculada -si bien en menor grado que en el pasado- a las

escuelas normales donde habían realizado sus estudios y donde habían establecido sus relaciones personales y profesionales más perdurables. La suerte de los maestros rurales, en cambio, dependía de su relación con las autoridades educativas federales en los estados y con los políticos y autoridades locales.

Los políticos locales tuvieron durante este período, una considerable ingerencia en el establecimiento de escuelas y en el reclutamiento de maestros rurales, pero habrán de compartirla cada vez más con los directores e inspectores de educación federal en los estados.¹⁰ Los políticos locales tenían una considerable influencia en el reclutamiento de los maestros, pero la permanencia y movilidad de los maestros en servicio dependería en mayor medida de las autoridades educativas federales en los estados. A mediados de los años veinte, los maestros urbanos gozaban de una mayor estabilidad y, por tanto, antigüedad en el servicio que los maestros rurales. Existía una intensa rotación de los maestros rurales en servicio. Los frecuentes cambios en el magisterio rural se debían a la rapidez y el carácter masivo del reclutamiento, a los bajos sueldos de los maestros, el medio adverso en el que trabajaban y a la influencia política externa. Muchos maestros comenzaban a trabajar en lugares a los que nunca antes había llegado ninguna otra agencia gubernamental, ni local, ni federal. A finales de los veinte, cada año se reemplazaba alrededor del 50% de los maestros rurales en servicio.

El medio institucional y social en el que se desempeñaban, marcaba otras diferencias entre los maestros urbanos y los maestros rurales. La mayoría de los primeros trabajaba en escuelas primarias de más de dos grupos y grados, sometidos al cercano control del director de la escuela, del inspector de zona y de las altas autoridades educativas, en un medio social donde debían compartir su status y su presencia como profesionales con un mayor número de

¹⁰ No sabemos con certeza hasta dónde llegaba la influencia de éstos últimos pero, en 1925, el secretario Puig Casaurano informa al presidente Calles que el mapa escolar de la enseñanza rural federal era el mismo mapa de la influencia política de los diputados de la XXX Legislación Federal.

profesionistas de otras disciplinas.

Los maestros rurales, en cambio, casi se confundían con la escuela -generalmente unitaria- y tenían una mayor libertad de acción que los normalistas, debido a su aislamiento geográfico y a la incomunicación con los supervisores y directores de educación federal en los estados. Por otra parte, el trabajo de los maestros rurales tenía un carácter secundariamente docente -enseñar a leer, escribir y contar- y predominantemente social y político: incorporar a los campesinos e indígenas a la vida nacional y contribuir a organizar a la comunidad para mejorar su higiene, las formas de producción y comercialización de sus productos, sus sistemas de comunicación y transporte, etc. Aunque con frecuencia entraron en conflicto con la comunidad o sus dirigentes tradicionales, los maestros rurales, cuando tenían éxito en su desempeño, alcanzaban un mejor status que los urbanos, status que se expresaba en su liderazgo sobre las comunidades. Se puede afirmar que los normalistas tienden a ser dirigidos y subvaluados por la ciudad, mientras que los rurales tienden a dirigir y a tener un mayor prestigio en las comunidades donde realizan su labor.¹¹

La expansión centralizada de la enseñanza primaria trajo consigo otras consecuencias sobre la profesión magisterial:

i) Los maestros rurales crecen en presencia numérica, y sus directivos ganan influencia en la dirección educativa del país a costa de la que habían alcanzado los normalistas a finales del porfiriato.

ii) Las escuelas normales tienden a perder el control del reclutamiento de los docentes, en beneficio de los políticos y de las autoridades educativas.

¹¹Esta afirmación debe tomarse con toda las reservas del caso, puesto que la realidad era muy compleja. Había diferencias notables no sólo de escuela a escuela y de comunidad a comunidad, sino de una región a otra. Por ejemplo, en el centro y sur del país los maestros encontraban una mayor cooperación de las comunidades en la obra educativa, no obstante que en algunas partes de estas regiones encontramos con frecuencia algunos conflictos entre los maestros y las comunidades, sus dirigentes o caciques; en cambio, en el norte, los pueblos mostraban una menor cooperación con la escuela, aunque en estos pueblos el conflicto entre la comunidad y los maestros tiende a ser menos frecuente.

iii) La mayor presencia de maestros no normalistas y la creación de las escuelas normales rurales debilitan a las escuelas normales urbanas como centros de identidad y confluencia de sus egresados.

iv) Al expandirse el número de maestros bajo la dependencia de la SEP, se avanza rápidamente hacia la unidad patronal del magisterio del país.

v) La estratificación interna del profesorado se hace más compleja. En la provincia, a los estratos heredados del porfiriato se agrega el de los maestros rurales y urbanos federales y el personal de las escuelas normales rurales y de las misiones culturales.

En los veinte se forman varias y pequeñas sociedades magisteriales sindicatos de maestros en algunas entidades de la república. En el Distrito Federal dos agrupaciones pretendieron un carácter nacional. En 1920 se funda la Liga Nacional de Maestros (LNM), promovida y dirigida por un grupo de antiguos maestros egresados de la Escuela Normal Veracruzana. Los dirigentes de la Liga rechazaban la idea de que los maestros fuesen "trabajadores de la educación" y, por lo tanto, también la de que debían agruparse en sindicatos. Por eso, la Liga adopta un carácter predominantemente pedagógico y mutualista, y define varios requisitos para la aceptación de nuevos miembros, entre otros el de que fueran maestros titulados en alguna escuela normal.

La otra organización magisterial fue promovida por un grupo de maestros egresados de la Escuela Nacional de Maestros, que primero se agrupó en una pequeña Liga de Profesores del Distrito Federal, a la que pertenecían maestros de las escuelas primaria, preparatoria y superiores de la ciudad de México. Esta liga será el punto de partida para la formación de la Federación Nacional de Maestros (FNM), en 1926, que contará con el apoyo de la poderosa Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM).

Se podría decir que el carácter "nacional" de la Federación era más bien nominal, puesto que la relación que su comité directivo mantenía con las pequeñas y poquísimas agrupaciones de maestros de provincia, era realmente endeble. No obstante, sus

dirigentes mantendrían por varios años una considerable influencia sobre los maestros del Distrito Federal, y, desde aquí, alentarán, condicionarán y sabotearán varios de los proyectos de formación de una organización nacional del magisterio.

2. Años de incertidumbre (1929-1934)

La expansión centralizadora del sistema federal de enseñanza primaria continúa durante los años treinta, favorecida ahora por la contracción y/o estancamiento de los sistemas locales. El sistema escolar federal se había expandido sobre todo en los centros de población a los que no había llegado la acción educativa de los estados y los municipios. Sin embargo, estos espacios libres para la acción educativa federal serán cada vez más estrechos y, en consecuencia, el contacto entre ambos sistemas será cada vez más frecuente y en ocasiones conflictivo.

Se ahondan las diferencias entre maestros urbanos y rurales. En los estados tales diferencias adquieren un mayor énfasis debido a que la mayoría de los maestros urbanos dependen de los gobiernos estatales y municipales, que sostienen políticas educativas generalmente más conservadoras que las del gobierno federal, del que dependen la mayoría de los maestros rurales.

La presencia lograda por el sistema escolar de la SEP en los estados produce varios fenómenos:

i) la deserción de maestros estatales y municipales -generalmente los mejores- y su incorporación al servicio federal, que les ofrecía mayores sueldos y pagos más oportunos que los gobiernos locales;

ii) conflictos de carácter político en algunos estados -sobre todo en el centro y occidente del país- debido a la orientación ideológica y a la acción política y social de los maestros federales en las comunidades;

iii) los directivos y el personal de la SEP compiten con las autoridades locales por el control sindical del magisterio y/o promueven la formación de sindicatos de maestros estatales y municipales.

En los estados surgen algunos conflictos entre las propias autoridades y el personal de la Secretaría de Educación. El más notable de estos conflictos fue el que se entabló entre los directores e inspectores de educación federal, y los directores y el personal de las escuelas normales rurales y las misiones culturales, quienes se disputaron primero el control técnico y administrativo de los maestros rurales, y después el control sindical del magisterio.¹²

Para 1930 el personal docente del gobierno federal era ya numeroso y constituía una fuente potencial de poder político, por lo que que distintas autoridades educativas y gubernamentales, así como grupos políticos, trataron de organizarlos sindicalmente bajo su control. La formación de sindicatos magisteriales en este período fue alentada también por la crisis de la administración pública federal y el reacomodo de las fuerzas políticas, producidas por la muerte del presidente de la república electo.

A mediados de los veinte se había reformado la estructura de la SEP, atendiendo al tamaño y a la complejidad alcanzados por el sistema escolar federal. En 1925 se suprime el Departamento Escolar, del que dependían tanto los maestros foráneos como los del Distrito Federal, y se establecen la Dirección General de Educación Primaria y Normal, y el Departamento de Enseñanza Rural, de los que pasan a depender respectivamente los maestros federales del D.F. y los maestros federales de los estados.

Las diferencias patentes entre el personal docente urbano y rural, entre las distintas áreas de la SEP, y entre los maestros federales y locales en cada estado, ahora se expresan también en el

¹² Las misiones culturales y las escuelas normales rurales habían pasado a depender de una oficina de nueva creación -el Departamento de Misiones Culturales y Enseñanza Normal Rural-, quedando a cargo de la dirección y supervisión del sistema foráneo -rural y urbano- el Departamento de Enseñanza Rural. Se trataba, pues, de un conflicto entre agentes educativos federales con facultades y funciones concurrentes sobre el magisterio foráneo de la SEP: las autoridades encargadas de dirigir y supervisar (directores federales de Educación e inspectores de Zona) el trabajo de los maestros rurales, y el personal de las instituciones que tenían a su cargo la formación, capacitación y mejoramiento profesional de los mismos (Escuelas Normales Rurales y misiones culturales).

terreno sindical.

Ya desde los años veinte, los maestros del Distrito Federal contaban con sus propias organizaciones, de modo que a principios de los treinta, la disputa por el control sindical del magisterio va a encontrar en provincia su arena principal.

En medio de la crisis política del país, la FNM viene a menos con el "desmoronamiento" de la CROM, pero sus dirigentes se salvan e incluso se fortalecen como representantes de los maestros capitalinos.

Con base en los criterios establecidos por la SEP "para el reconocimiento oficial de las organizaciones magisteriales en el D.F.", se constituye en 1929 la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (CNOM). Bajo el control de los antiguos dirigentes de la FNM, la CNOM agrupa a un sinnúmero de sociedades magisteriales de la capital de la República.

El breve período del interinato de Emilio Portes Gil fue pródigo en disposiciones jurídicas que alentaron la formación de agrupaciones magisteriales y su inserción en las instancias claves para la definición de la política y la dirección educativa, el control sobre algunos aspectos claves de la profesión docente, como son el ingreso, la permanencia (la "inamovilidad") y la movilidad dentro del servicio (el escalafón).

Unos días antes de entregar el poder al presidente Pascual Ortíz Rubio, Portes Gil decreta la creación del Consejo Técnico de la Educación, en el que la CNOM alcanzará una representación hegemónica, y desde ahí logra una notable influencia en la aplicación de la Ley de Escalafón y la Ley de Inamovilidad del Magisterio, promulgadas también en la víspera de la transmisión del poder, en febrero de 1930. Como veremos, la legislación portesgilista crea rápidamente una red de intereses y una estructura de relación entre la SEP y la representación gremial del magisterio. La herencia portesgilista se convierte en una especie

de jurisprudencia que, como veremos, será muy difícil de revertir.¹³

De 1930 a 1934 pasan por la SEP cuatro titulares. La inestabilidad en el alto mando estimuló a los directivos intermedios de la Secretaría, primero a asociarse ellos mismos y luego a promover, bajo su dirección, la organización del magisterio foráneo de la Secretaría. Con ello pretendían, quizá, evitar o contrarrestar la intromisión de agentes externos a sus respectivas áreas o a la SEP y, además, basar sus cargos en algo más firme que la confianza del presidente de la república o del secretario del ramo en turno.

Los Directores Federales de Educación y los Inspectores Generales y de Zona se agrupan primero en la Unión de Directores e Inspectores Federales de Educación (UDIFE) en 1930, y después fundan y dirigen la primera organización sindical de los maestros rurales federales: la Confederación Mexicana de Maestros (CMM) en 1932.

En los estados se forman varios sindicatos de maestros, promovidos por las autoridades educativas federales y las diversas organizaciones que se disputan entre sí el control del magisterio nacional, así como por las autoridades y grupos políticos locales que buscan neutralizar la influencia externa y constituir una base propia de apoyo político en el magisterio organizado.

En este período, dos secretarios de Educación, Aarón Sáenz y Narciso Bassols, intentaron infructuosamente afrontar algunos problemas surgidos en el desarrollo de la organización y acción educativa federal, así como de las leyes expedidas en el período de Portes Gil.

Casi de inmediato Sáenz marca su distancia frente a la herencia de Portes Gil, especialmente con respecto al Consejo de

¹³Las disposiciones legislativas y reglamentarias más importantes del gobierno de Portes Gil fueron elaboradas de común acuerdo entre los directivos del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal y los dirigentes de la Unión de Profesores y Empleados del mismo Departamento. De prolongadas reuniones entre éstos surgieron las siguientes iniciativas: la construcción de la Casa del Maestro, la Ley de Escalafón, la Ley de Inamovilidad del Magisterio y la Ley del Consejo de Educación Primaria del D.F. (que sustituyera el actual cuerpo de inspectores). SEP, **Memoria 1929**, TGN, 1929, p. 18.

Educación del D.F.

Posteriormente, Sáenz intenta reorientar el sentido de la política educativa seguida desde principios de los años veinte. Ha llegado la hora -decía Sáenz, en 1930- de "sustituir el criterio cuantitativo por el cualitativo" en la educación nacional, definiendo con toda precisión las orientaciones básicas del programa educativo y mejorando la condición económica y moral del profesorado, los funcionarios y los servidores públicos y, al mismo tiempo, exigiéndoles "un mayor rendimiento de colaboración".¹⁴

El antiguo régimen -según Sáenz- sostuvo un programa de cultura intensiva, como corolario de todo régimen de clases privilegiadas, que a la larga, pero muy a la larga, se traduciría en una generalización de la cultura. En cambio -agrega- la educación posrevolucionaria invirtió el sistema:

...impuso como preferente, como urgentísima la cultura extensiva, respondiendo al clamor de las masas populares, [las cuales] exigieron antes que el perfeccionamiento mayor de la aristocracia intelectual, la democratización de una cultura de nivel no muy alto si se quiere, pero uniforme en todo el país.¹⁵

La educación posrevolucionaria -además de extensiva, igualitaria y nacionalista- pretendió también ser más utilitaria y menos abstracta que la del antiguo régimen.

La reorganización general del sistema se haría -según Aarón Sáenz- sin abandonar su carácter extensivo y utilitario.¹⁶

También se había llegado el tiempo -según Sáenz- de rectificar "los errores cometidos" en el reclutamiento de los maestros rurales. Aun cuando la selección de maestros había sido acertada -de acuerdo al propio Sáenz-, la premura en el establecimiento de las escuelas y las condiciones económicas de la Federación y de los estados, habían "obligado a ser un poco

¹⁴Aarón Sáenz, en la presentación al Congreso de la Unión de SEP, **Memoria 1930**, TGN, 1930, p. VII.

¹⁵Ibid., pp. VII-VIII

¹⁶Ibid., p. IX.

tolerantes al reclutar maestros". Pero había llegado la hora de la depuración del personal docente, particularmente en las escuelas rurales,

...eliminando a todos aquellos elementos que, por su escasa preparación, por su conducta moral poco edificante, por su poco espíritu de servicio no presten las garantías suficientes para promover el progreso y el bienestar de las comunidades rurales.¹⁷

Una vez hecha esta selección -agrega Aarón Sáenz-, se trataría de consolidar la situación de los maestros rurales y llevarla a las mejores condiciones económicas posibles.¹⁸

Sáenz prácticamente no pudo realizar ninguno de los cambios que se propuso, pues apenas tuvo tiempo de reunir un Congreso Nacional de Educación y definir su proyecto de reformas.

A Sáenz sucede en el cargo José Ma. Puig Cassauranc, que ya había sido secretario de Educación en el período presidencial de Calles. Puig recibe la SEP en una situación crítica; así lo informa a menos de un mes de alejarse de nuevo del cargo:

...las circunstancias de ambiente y trabajo que prevalecían en diciembre [de 1930] eran [...] las siguientes:

- a) Una penosa situación de apartamiento material y moral, respecto del Gobierno, de casi todo el profesorado, como consecuencias de prolongadas luchas intergremiales y gremiales, por motivos de preferencias, de escalafón, sueldos, categorías, y, en general, de presupuesto.
- b) Un estado de indisciplina orgánica, consecuencia de la falta de estímulo, de la pérdida de fe en la estabilidad de las posiciones relativas, y de incertidumbre en todos los órdenes, administrativos y técnicos.
- c) Un doloroso olvido o falta de reconocimiento de lo que la Educación Pública debe a la Revolución Mexicana, olvido que estaba llevando cada día más al debilitamiento o menoscabo o desprecio de la ideología de la Revolución, y hasta de la consideración y del respeto que, en opinión nuestra, merecen todas aquellas figuras, ya de

¹⁷Aarón Sáenz, "Discurso pronunciado por..., secretario de Educación Pública ante la Asamblea Nacional de Educación (11 de agosto de 1930)", en SEP, Memoria 1930, TGN, 1930, pp. LXVII-LXVIII.

¹⁸Ibid., p. LXVIII.

carácter histórico, que han sido los pilares maestros de nuestra revolución social mexicana.

En resumen: las circunstancias anteriormente señaladas, y otras que resulta inútil precisar, habían llevado, concretamente, a producir: desorientación en el profesorado, distanciamiento de él y de la población escolar, retardo en la intensidad o ineficiencia en la calidad de la obra educativa, en la capital y en el resto de la República, y falta de aprecio, hasta llegar a calificarse de fracaso, de la obra de la Revolución, en el campo de la acción educativa.¹⁹

Bassols

A Puig Cassauranc sucede Narciso Bassols. La SEP se encontraba en medio de un desorden generalizado en casi todas sus áreas. Uno de los colaboradores de Bassols recuerda:

...el mecanismo meramente burocrático, pero que, por lo mismo, en México significa un lastre que grava todo esfuerzo, de los intereses creados -sueldos y jerarquías- con los que tuvo que luchar, y muy hábilmente, como paso preliminar de la gestión educativa, y el problema -doloroso en general- de la incapacidad y falta de cumplimiento en el trabajo.²⁰

Años después, Samuel Ramos, colaborador de Bassols, recuerda que éste había luchado contra "el liderismo magisterial" que, a costa de la debilidad de los propios secretarios de Educación, había adquirido "una fuerza extraordinaria" hasta constituirse en "un poder superior a veces al de las autoridades".²¹

Bassols quiso restablecer el orden y la disciplina en la SEP, sobre todo restaurar la autoridad del secretario. En su intento se enfrentó con antiguos funcionarios del ramo y, sobre todo, con los dirigentes de las diversas agrupaciones magisteriales, sobre todo de las capitalinas. Bassols en la SEP -recuerda Silva Herzog- tenía que golpear con una mano y construir con la otra.

¹⁹SEP, Memoria 1931, TGN, agosto de 1931.

²⁰Antonio Luna Arroyo, "Estudio preliminar" en Antonio Luna Arroyo (Comp.), La obra educativa de Narciso Bassols, Patria, México, 1934, p. XVII.

²¹Samuel Ramos, "Veinte años de educación en México (1939)", Obras completas, t. II, UNAM, México, 1976, p. 85.

Bassols quería rescatar para el alto mando de la Secretaría el control sobre sus directivos y el resto del personal, mediante la clarificación y el fortalecimiento de la jerarquía técnica y administrativa del organismo, frente a la representación gremial del magisterio.

Bassols lastimó de palabra y obra principalmente a los dirigentes magisteriales que se habían ido consolidando en el control técnico y administrativo de distintas áreas de la SEP: por un lado a la CNOM en las escuelas primarias del D.F. a través del CTEDF (la Comisión de Escalafón y las inspecciones escolares de la capital de la República); y por el otro, a la CMM en las escuelas foráneas, a través de los directores e inspectores de Educación Federal en los estados.

También lastimó a otros grupos con pequeñas e incipientes organizaciones, como el personal docente de las escuelas secundarias y técnicas; y a otros que, aunque entonces no contaban con ninguna asociación formal, funcionaban de hecho como agrupaciones en otras áreas de la SEP. Este fue el caso de las Misiones Culturales y las Escuelas Normales Rurales.

Reforma del Consejo de Educación Primaria. Las agrupaciones sindicales del magisterio habían llegado a dominar el Consejo de Educación Primaria, establecido en 1929, y, desde él, la política educativa y la aplicación de la Ley de Escalafón y la Ley de Inamovilidad del magisterio. El Consejo -decía un análisis del Departamento de Enseñanza Primaria- tenía facultades "extrañas", una autoridad y soberanía extralimitadas y un número excesivo de miembros y con retribuciones muy altas, además de ser un órgano que ofrecía peligrosas oportunidades de ejercer política gremial.²²

Las principales características del Consejo -según Bassols- eran las siguientes:

Por una parte, era una asamblea constituida totalmente por virtud de elección, y en la que los maestros tenían una representación gremial preponderante; la representación era,

²²El Universal, 20 y 21 de octubre de 1932, en Ernesto Meneses, *Tendencias educativas... 1911-1934*, Op. cit., p. 653.

antes que otra cosa, manifestación de las actividades gremiales en las asociaciones constituidas por los maestros. En segundo término, el número de miembros que constituía la asamblea era, por un lado, abundante, y por el otro, susceptible de un crecimiento continuo mediante la multiplicación indefinida de las asociaciones magisteriales que podían hacerse representar en el Consejo. En tercer término, la naturaleza de las funciones encomendadas al cuerpo era doble, mixta, heterogénea: en primer lugar el cuerpo tenía facultades para estudiar [...] cuestiones de orden educativo relacionadas con la Escuela Primaria, y en segundo lugar, también se le asignaban funciones de carácter gremial, facultándolo para avocarse el conocimiento de asuntos que interesen en lo personal a los maestros, como individuos o como agrupaciones.²³

El 11 de noviembre de 1932 el secretario Bassols expone al CEPDF su proyecto de reformas a este organismo. La reforma intentaba -según Bassols- principalmente deslindar dos aspectos fundamentales de la educación: de un lado, la definición de "sus ideales y rumbos" y el estudio de "los problemas técnicos de carácter general que la realización de la obra educativa plantea"; y del otro, la definición y defensa de "los derechos y condiciones como trabajadores". Se trataba, pues, de eliminar

...el peligro de incurrir en una confusión a todas luces perjudicial, entre los propósitos y objetivos de las agrupaciones destinadas a proteger intereses de gremio, por un lado, y por el otro, los propósitos y objetivos relacionados con la organización técnica interior de las labores encomendadas por la división del trabajo social de los mismos grupos organizados corporativamente.²⁴

Ese deslinde se haría convirtiendo el Consejo en un "cuerpo consultivo" de la SEP, sin atribuciones administrativas y ejecutivas de ninguna especie, encargado sólo de "fijar las tendencias generales a que se quiera ajustar la acción concreta de los administradores [...] y para fijar a los maestros los métodos

²³Narciso Bassols "Discurso al inaugurar el nuevo Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal (28 de abril de 1933)", en Antonio Luna Arroyo (Comp.), *op. cit.* pp. 251-252.

²⁴Narciso Bassols "Exposición justificativa de la reforma del Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal (11 de noviembre de 1932)", en Antonio Luna Arroyo (Comp.), *op. cit.*, pp. 208-209.

y sistemas que deben observar".²⁵

La reforma del Consejo, en esos términos, implicaba no sólo el acotamiento de sus facultades -a los asuntos estrictamente técnicos-, sino también un cambio radical de su integración. A este respecto Bassols planteaba la reducción del número de consejeros -de un número prácticamente indefinido a diecisiete- y la modificación del sistema de elección de los mismos -transfiriéndolo de las organizaciones magisteriales a un "mecanismo de elección indiferenciada", hecho por los mismos maestros.²⁶

Los cambios en la composición del Consejo eran justificados por Bassols con estas palabras:

...el Consejo no es -como no debe ser- una asamblea de carácter gremial, y no es -como tampoco debe ser- un lugar apropiado para que el magisterio trate de afianzar sus derechos personales, porque éstos tienen otros sitios más valiosos para defenderse y otros más eficaces medios para conquistarse...²⁷

Reforma de la Ley de Escalafón. Bassols también reformó la Ley de Escalafón del Magisterio, promulgada por Portes Gil, en enero de 1930. Esta Ley creaba una Comisión de Escalafón con el carácter de cuerpo consultivo de la SEP y del Consejo de Enseñanza Primaria del D.F., que tendría la función de vigilar y anotar las hojas de servicio, clasificar al magisterio y atender las inconformidades de los maestros con respecto a su clasificación.²⁸

La Comisión de Escalafón se integraría con diez miembros, todos elegidos por el Consejo de Educación Primaria -que como vimos, llegó a ser dominado por la representación gremial del magisterio- con excepción de los dos que fungirían como representantes de la SEP y otros que serían elegidos por los

²⁵Ibid., p. 211.

²⁶Ibid., p. 215.

²⁷Ibid., p. 213.

²⁸Ley de Escalafón del Magisterio de las Escuelas Primarias y de los Jardines de Niños, dependientes de la SEP (14 de enero de 1930), en SEP, Memoria 1930, TGN, 1930, p. 223.

propios maestros.²⁹

Los cargos docentes comprendidos en esta Ley -es decir, los cargos escalafonarios- contemplaban desde maestros de escuela rural hasta maestros de las escuelas tipo, y desde maestro director de escuela rural hasta inspector de escuela semiurbana y urbana. Para decirlo de otro modo, incluía algunos puestos que no podían ser sino puesto de confianza de las autoridades superiores de la SEP.³⁰

El puesto escalafonario más alto era el de maestro inspector. Pero la Ley respectiva también consideró también como "inamovibles" otros puestos administrativos y técnicos, tales como los de inspector General y de director de Educación Federal.

El escalafón de Bassols. Fue largo el proceso de redacción, discusión y reformas que antecedió la expedición de la Ley de

²⁹La Ley también disponía la creación de una Subcomisión de Escalafón en cada estado o territorio, integrada por el director de Educación y dos maestros elegidos directamente por los profesores primarios y rurales federales de la Zona Escolar que comprendiera la capital de cada estado. Los representantes de los maestros se renovarían cada año.

³⁰Los puestos de la carrera escalafonaria de los docentes federales eran la siguientes, en orden ascendente:

En los estados y territorios.

1. Enseñanza rural:

- a) Maestro de escuela rural.
- b) Maestro director de escuela rural.
- c) Maestro encargado de escuela de demostración.

2. Enseñanza semiurbana y urbana:

- a) Maestro de escuela semiurbana y urbana.
- b) Maestro director de escuela semiurbana y urbana.

3. Escuelas tipo e inspectores instructores:

- a) Maestro de escuela tipo.
- b) Maestro director de escuela tipo.
- c) Maestro inspector instructor.

En el D.F.

1. Enseñanza primaria diurna:

- a) Maestro de escuela semiurbana y urbana.
- b) Maestro director de escuela semiurbana y urbana.
- c) Maestro inspector de escuelas semiurbanas y urbanas.

2. Enseñanza primaria para adultos:

- a) Maestro de grupo.
- b) Maestro director de escuela.
- c) Maestro inspector.

Los maestros no titulados con cinco años consecutivos en la SEP serán clasificados en grupos por separado. Y los no titulados que no cumplieran con ese requisito se integrarán en un grupo de "no clasificados", con un registro especial en el que se anoten los estudios que vayan cursando y su tiempo de servicios. En todo caso los maestros sin título "gozarán de las garantías que esta Ley [de Escalafón] concede y estarán también sujetos a las reglamentaciones especiales" que la SEP expida.

Escalafón (25 de julio de 1933). La discusión de ese proyecto coincidió por algunos meses con el escándalo que produjo en el magisterio capitalino el proyecto de reorganización del Consejo de Educación Primaria (presentado al propio Consejo por el secretario de Educación el 11 de noviembre de 1932).

El 6 de enero de 1933 el Congreso de la Unión concedió al Ejecutivo facultades extraordinarias para promulgar la Ley de Escalafón del Magisterio de Educación Primaria Federal (que derogaba la del 14 de enero de 1930). La nueva Ley -según la exposición de motivos de la iniciativa- atendía a i) la necesidad de armonizar la Ley de Escalafón con el sistema de escalafón económico implantado por el presupuesto de egresos para ese año; ii) hacer posible el reconocimiento de los servicios prestados por los profesores federales foráneos y iii) definir y precisar las funciones de la Comisión de Escalafón del D.F. y crear otra para catalogar a los maestros rurales.³¹

El 3 de junio de 1933, la SEP turnó el Proyecto de Ley de Escalafón a todas las agrupaciones magisteriales y a los funcionarios. Antes y después de su promulgación puso en movimiento, como vimos, a los principales actores individuales y colectivos del magisterio federal en el país. Participaron las agrupaciones de los maestros federales de del país y, de ese modo, su gestación y promulgación constituyen un barómetro del nivel alcanzado por la organización del magisterio primario del país, así como sus inquietudes en torno a sus condiciones de trabajo.

Veamos algunas de las críticas y propuestas de reforma recibidas por el proyecto de Ley y las respuestas dadas a las mismas por la SEP, publicadas en la **Memoria de la Secretaría**, correspondiente al año de 1933. A pesar de su extensión las recogemos casi íntegras, porque revelan muy bien el carácter de los participantes y los intereses y puntos de vista que cada uno de ellos esgrimió.

³¹En SEP **Memoria 1933**, t. II. **Documentos**, TGN, 1933, p. 326.

a) En torno a los grupos y categorías escalafonarias (Artículo 2o.):

-La CMM y una asamblea de maestros del D.F. y el estado de México propusieron que a los dos grupos escalafonarios previstos en el proyecto -Del D.F. y De los Estados- se adicionara un tercer grupo: el "De las escuelas e instituciones accesorias de la enseñanza", que comprendería al personal de las misiones culturales, ECAs, ENRs, la ENM y las escuelas posprimarias, secundarias y técnicas.³²

La SEP rechazó esta propuesta aduciendo que, a diferencia de la educación primaria, los servicios educativos que se proponían para el tercer grupo escalafonario no "tenían lineamientos bien marcados [...] en todos los aspectos" y, por tanto, se hallaban "sujetos a las modificaciones impuestas por su proceso evolutivo, hasta lograr en todas ellas una etapa de sólidos caracteres definitivos" -señalaba en especial a las ECAs y las ENRs.

- La Sociedad de Inspectores y el Consejo de Educación Primaria del D.F. propusieron que se agregaran al grupo escalafonario "Del D.F." las clases de Subdirector y Director del Centro Escolar y de Inspectores Generales Jefes de Sector.

La SEP rechazó las clases de subdirector y director de Centro Escolar, porque consideró que este tipo de establecimientos se hallaba "en formación, no han sido organizados en forma definida y concreta". También rechazó la clase de jefe de Sector, por considerar que sus funciones "son fundamentalmente las de coordinar y dirigir la educación primaria", las cuales corresponden al Departamento de Enseñanza Primaria y Normal como organismo directivo superior y, por tanto, no debían ser inamovibles. Pero la SEP cede parcialmente, señalando que los jefes de Sector serían designados de entre los inspectores sí incluidos en el escalafón.

- La CMM también propuso que la más alta clase de maestro rural ("C") se sustituyera por la de maestro director de escuela rural. La SEP la rechazó aduciendo la imposibilidad presupuestal

³²SEP Memoria 1933, t. II. Documentos, TGN, 1933, pp. 335-336.

inmediata.

- b) En torno a los maestros normalistas que desempeñan, en instituciones distintas a las primarias, funciones semejantes a los maestros de primaria (Artículo 30.):

- El director de la ENM, el Consejo de Educación Primaria, la Sociedad de Inspectores del D.F. y la Sociedad de Educadoras Mexicanas señalaron la omisión de la situación escalafonaria del personal docente de la escuela primaria y del jardín de niños anexos a la ENM. La SEP resolvió conceder a los maestros de estas escuelas la categoría inmediata superior a la de los maestros de las escuelas primarias.

- Las mismas organizaciones demandaron que se definieran equivalencias para otros grupos del personal de la SEP, algunos funcionarios, profesores y agrupaciones, como la Unión de Profesores de Escuelas Técnicas, Industriales y Comerciales.

La SEP aceptó sólo la propuesta que se refiere a los maestros normalistas que prestan sus servicios "de carácter técnico pedagógico relacionados con la educación primaria", no sólo en instituciones docentes, sino también en oficinas e instituciones.

- Las mismas agrupaciones impugnaron las tablas de equivalencia entre los maestros de la federales del Distrito Federal y los de los estados los estados. Los argumentos aducidos fueron los siguientes:

i) La dificultad de establecer una equivalencia que responda estrictamente a la preparación y experiencia profesional de cada grupo.

ii) El temor de que los ascensos de los maestros de los estados sean el resultado de la acción arbitraria de las autoridades políticas locales.

iii) Tal equivalencia originaría "la concentración de profesionistas y maestros en la capital de la República".

iv) la falta de reciprocidad para los maestros del D.F., por las condiciones en que se encuentra el ramo en la mayoría de los estados.

- Por el contrario, una Asamblea de maestros proponía que las equivalencias entre maestros federales y locales no quedara sujeta a convenios, sino al Reglamento de la Ley de Escalafón. Fue rechazada por la SEP con el argumento de la diversidad de condiciones de los estados, que hacía inviable una reglamentación similar para todos ellos.

c) Sobre los sueldos para cada clase y el escalafón económico (Artículos 5o. 6o. y 7o.):

- Las mismas agrupaciones de maestros y algunos otros representantes de los maestros de Chiapas y Colima propusieron que el sueldo correspondiente a cada clase, en vez de depender del presupuesto anual de egresos, se asociara a algún otro criterio: unos proponían una proporción del que corresponde al escalafón económico, otros un monto absoluto, etc. También propusieron un aumento en las cuotas previstas por el escalafón económico.

Todas estas propuestas fueron rechazados por la SEP.

d) Sobre los requisitos para el ingreso al servicio (Artículo 11o):

- El director de Educación Federal en Sonora propuso que, entre otros requisitos, se exigiera "ser de conducta honorable" y "sustentar la ideología revolucionaria mexicana". Propuesta que fue rechazada por la SEP por considerar que ni las comisiones de escalafón ni la SEP podían convertirse en jueces y arriesgarse a emitir un fallo injusto, "baldando a un maestro **a priori**, con el estigma de inmoral o de enemigo de las ideas que sostiene el régimen político nacido de la revolución".

e) Sobre la escala de preferencias (Artículo 14o):

- Un inspector, una comisión de maestros de Colima y el director de Educación Federal en Guerrero propusieron que se suprimiera cualquier preferencia entre normalistas de la ENM y normalistas de los estados para el ingreso al servicio federal.

- En cambio, la Sociedad de Educadoras Mexicanas solicitó que se estableciera una escala de preferencia proporcional: diez

vacantes para los egresados de la ENM por una para los egresados de las normales de los estados.

- La CMM propuso que la preferencia proporcional entre los normalistas del D.F. y los de los estados se estableciera en el reglamento de la Ley y que se dictaran disposiciones tendientes a evitar el predominio de alguno de los sexos en el magisterio.

- El Consejo de Educación Primaria, la Sociedad de Inspectores y los inspectores de primaria del D.F. y el inspector General de la Segunda Zona, y la Sociedad de Educadoras Mexicanas, propusieron que en ningún caso se eliminara la preferencia en el ingreso para los egresados de la ENM.

- El director de Educación Federal de Chiapas propuso que en la Ley se incluyera "un cuadro inicial de equivalencias" de estudios hechos en la ENM y en las normales estatales, en vez de dejarlo todo a cada convenio bipartita de equivalencia entre la Federación y los gobiernos de los estados.

La SEP sostuvo el contenido del Artículo 14o. de su proyecto, que i) remite al Reglamento de la Ley el asunto de la preferencia en el ingreso al servicio federal de los normalistas del D.F. y los de los estados, ii) fija sólo una limitación: que no se podrá traspasar el límite de cinco maestros capitalinos por uno de los estados, y iii) una excepción: no habría ninguna preferencia para los egresados de la ENM con respecto a los egresados de las normales estatales, cuando así se estipulara en un "convenio de equivalencia" que la SEP hubiera firmado con el gobierno del estado.

En cuanto a la cuestión sexual, reconoció "los inconvenientes que para la educación primaria entraña la feminización excesiva del magisterio"; por ello decidió agregar un párrafo al Artículo 16o. para limitar la proporción de mujeres dentro del magisterio.

- El inspector de San Cristobal de Las Casas, Chiapas, propuso que para lograr la reciprocidad, cinco de cada seis vacantes en las primarias locales deberían ser para los normalistas estatales y una para los del D.F. La SEP rechazó la propuesta, señalando que esa facultad correspondía a los gobiernos locales y que, de cualquier

forma, en los convenios podían fijarse las bases justas de reciprocidad.

f) Sobre una excepción al impedimento de ascender a una clase escalafonaria sin haber pasado por la inmediata inferior (Artículo 16o.):

- Las mismas agrupaciones propusieron que se suprimiera el párrafo que exceptuaba a los profesores con "méritos relevantes expresamente reconocidos por el secretario de Educación, previo estudio [de] la Comisión de Escalafón y el jefe del Departamento respectivo". Expresaron su temor de que el secretario de Educación abusara de esa facultad.

La propuesta fue rechazada por la SEP, aduciendo que era suficiente garantía contra el abuso, el hecho de que interviniera la Comisión de Escalafón y no -como en la Ley de 1930- el Consejo de Educación Primaria.

g) En torno a la intervención del jefe del Departamento y del secretario en las quejas y la revisión de los fallos impugnados a la Comisión de Escalafón (Artículo 19o.):

Las mismas agrupaciones demandaron la supresión de esa facultad. La SEP rechazó la propuesta.

h) En torno a la composición de la Comisión de Escalafón del D.F.: cinco representantes de la SEP (designados de entre los maestros en servicio) y cuatro de los maestros del D.F. (elegidos en forma indirecta por los maestros de cada una de las modalidades educativas) (Artículo 22o.):

- Las mismas agrupaciones objetaron que la SEP tuviera más representantes que el magisterio en la Comisión de Escalafón y propusieron igual número de representantes de ambas partes. La CMM fue más radical: proponía que la SEP tuviera en la Comisión sólo dos representantes, frente a los cuatro elegidos por los profesores.

La SEP rechazó esas propuestas, señalando que no buscaba una preponderancia numérica que ya tenía en los procedimientos, como era la facultad de resolver en última instancia las inconformidades contra los fallos de la Comisión.

La verdadera razón -agrega la SEP- por la que se mantiene un mayor número de representantes de la Secretaría consiste en que éstos equilibren el criterio de la Comisión de Escalafón que al ser dominada por los representantes de elección del magisterio, vinculada a alguno de los grupos magisteriales, podría dictar fallos en contra de los profesores ajenos al grupo dominante en la Comisión, por su número mayor de representantes.

El propósito de la Secretaría es, por consiguiente, el de proteger a los propios maestros contra injustificados fallos de la Comisión de Escalafón, dictados por los mismos representantes magisteriales, ya que desgraciadamente los maestros no están unificados y sucede que las luchas intermagisteriales son llevadas a las Comisiones de Escalafón, haciendo sufrir a los maestros enemigos del grupo que gana las elecciones, duras represalias que aparte de ser injustas, perjudican el servicio de educación primaria al deprimir a maestros competentes sólo por ser enemigos, como lo perjudican al elevar a quienes se apoyan no más que en la amistad y los intereses gremiales para conseguirlo. Una de las mayores preocupaciones de la Secretaría, en provecho de los propios maestros, es llegar a desligar el escalafón magisterial de los pequeños intereses de las personas, garantizando en cambio los intereses impersonales de la escuela.

i) En torno a la integración de la Comisión de Escalafón de los Estados: cinco representantes de la SEP (designados entre los maestros en servicio) y cuatro de los maestros (insaculados de entre los maestros que presten sus servicios en los estados de Hidalgo, México, Morelos o Tlaxcala, uno de escuela rural o semiurbana, otro de escuela tipo, un inspector y un director de Educación Federal) (Artículo 23o.):

- El Consejo de Educación Primaria solicitó que la Comisión de Escalafón de los Estados se integrara sólo con cuatro representantes de la SEP y cuatro maestros, sin que la insaculación de éstos se hiciera exclusivamente de entre los que prestaban sus servicios en los cuatro estados señalados. Esta propuesta fue rechazada por la SEP.

- j) En torno a los los plazos que se concedían para titularse a maestros urbanos y rurales no titulados:

Los maestros sin título permanecieron en las mismas condiciones en que estuvieran desde 1930, conforme a las leyes de Inamovilidad y de Escalafón. Lo único que se hizo fue separar a los maestros no titulados del D.F. de los no titulados en los estados. Para los primeros eran suficientes cinco años de servicios continuos para alcanzar la "inamoviliad", pero mientras no obtuvieran su título no tendrían derecho a ascensos escalafonarios. En cambio, los maestros rurales no adquirirían el derecho de "inamovilidad" por el mero transcurso de cinco años de servicios contínuos; adicionalmente, deberían haber sido clasificados y comprobar "su tendencia de mejoramiento en el desempeño de su cargo". A los maestros rurales se les concedía un plazo de sólo tres años para titularse.

Esta distinción fue justificada por la SEP, aduciendo que los maestros del D.F. que se hallaban en esa situación, además de ser pocos, tenían un incentivo negativo (la inmovilidad escalafonaria) parra titularse.

La situación de los maestros rurales era muy distinta:

...asumiría proporciones verdaderamente graves el hecho de inamovilizar a todos los maestros no titulados con más de cinco años de servicios. Quedarían en esta situación más de dos mil cuatrocientos maestros carentes de preparacion profesional y que han demostrado no poseey la "tendencia de mejoramiento en el desempeño de su cargo" [...], ya que no se han provisto del diploma de maestro rural, a pesar de los largos años que para ello han tenido y a pesar también, de que son breves los estudios que para obtener tal diploma se exigen.

- La CMM y la asamblea de maestros propusieron que los maestros no titulados ni diplomados con menos de cinco años de servicios formaran una categoría provisional, que duraría seis años, para que en ese plazo sus miembros pudieran obtener el título mediante exámenes a título de suficiencia. También propusieron que los maestros del D.F. con más de diez años de servicios y los de los estados con más de cinco años, aún sin tener título ni diploma,

deberían recibir de la SEP un certificado de aptitud destinada a adquirir su inamovilidad.

Otros funcionarios también pidieron una ampliación a seis años del plazo para la titulación de maestros rurales o, al menos, conceder a estos maestros los mismos derechos que a los maestros no titulados del D.F.

La SEP rechazó todas esas propuestas; preservó el trato diferenciado para los maestros sin título del D.F. y los de los estados. Además, recordemos que antes de someter a discusión su anteproyecto de Ley de Escalafón, la SEP ya había dado algunos pasos tendientes a la "depuración" de los maestros rurales sin título, que estuvo a cargo de los inspectores y directores de Educación Federal en los estados. De las dos clases que había en la Ley de 1930 -maestros y maestros directores de escuela rural- la nueva Ley suprime la de maestro director y establece tres categorías de maestro de Escuela. Las dos categorías que había para las escuelas semiurbanas -maestro y maestro director-, la Ley de 1933 las convierte en cuatro: dos para cada una de las anteriores. Y por último: la nueva Ley preserva las dos categorías de las escuelas tipo -maestro y maestro director- y la de maestro inspector (que corresponde a la anterior de "maestro inspector instructor"); pero incorpora al escalafón, como uno de los cambios más importantes, las clases de director de Educación Federal y la de Inspector General.³³

En resumen de los cambios más notables introducidos por la Ley de Escalafón de 1933: i) creación de una Comisión de Escalafón para los maestros federales "De los estados"; ii) mayoría de

³³Esta depuración, como vimos, pretendía que quedaran en el servicio rural sólo los maestros que tuvieran una preparación mínima de sexto año de primaria y, conforme a las instrucciones oficiales, los directores debían realizarla en un plazo que terminaba el 15 de enero de 1933, "aún cuando lesione intereses personales". Recordemos que la orden de esa depuración se emite cuando se iniciaba la redacción y discusión de la Ley de Escalafón y se hallaba en su apogeo el conflicto en torno a la reorganización del Consejo de Educación Primaria del D.F. [Véase "Circular Número IV-27-250" del Jefe de Departamento de Escuelas Rurales a los directores de Educación" (del 28 de diciembre de 1932), en SEP, *Memoria 1933*, t. II. *Documentos*, TGN, 1933, pp. 13-17]

representantes de la SEP en las Comisiones y subcomisiones de Escalafón; iii) aumento en el número de categorías para los maestros federales en los estados; iv) incorporación al escalafón de los directores de Educación y los inspectores generales; v) en adelante sólo podrían ingresar al servicio de las escuelas semiurbanas y tipo de la SEP los maestros que tuvieran título profesional. Y en lo que respecta a las escuelas rurales, se establecía que, cuando no hubiera maestros normalistas titulados o diplomados, podrían ingresar al servicio quienes al menos hubiesen terminado la educación primaria y demostraran, a juicio de los directores de Educación, "la capacidad necesaria para el desempeño del magisterio".

La nueva Ley exigía título profesional o diploma para la ocupación de algunas plazas, pero se decidió no exigirlo a los maestros en servicio. Estos sólo podrían permanecer en su puesto actual y no tendrían derecho a ninguna promoción, mientras no obtuvieran su título o diploma, para lo cual se les concedía un plazo de tres años, a cuyo término, de no cumplir con ese requisito, podrían ser sustituidos por otros maestros.³⁴

Eran notables, pues, las diferencias entre la Ley de Escalafón de 1930 y la de 1933. Pero había otras, por ejemplo, en la definición misma de las categorías escalafonarias, ninguna novedad notable en la escala del magisterio del D.F., pero sí en la definición y en el número de categorías o clases del grupo de los maestros federales de los estados y territorios.³⁵

³⁴SEP, *Memoria 1934*, TGN, 1934, p. 67.

³⁵Para el grupo escalafonario del D.F. se mantuvieron las mismas clases de maestros -de grupo, directores e inspectores-, reagrupadas, ahora, en tres secciones: de jardines de niños, primarias diurnas y primarias nocturnas. Para los maestros de los estados, el nuevo grupo, el "de los Estados", se hallaba dividido en dos secciones: una para los maestros de escuelas rurales y semiurbanas y otra para los maestros de escuela tipo, inspectores, directores de Educación Federal e inspectores generales. La primera sección, a su vez, se hallaba dividida en las siguientes clases: Tres clases de maestros de Escuela Rural ("A", "B" y "C"), dos de maestros de Escuela Semiurbana ("A", "B" y "C"), y dos de maestros directores de Escuela Semiurbana ("A" y "B"). Y en la segunda Sección de los estados había cuatro clases: maestros de escuela tipo, directores de Escuelas tipo, maestros inspectores y maestros inspectores generales. [Ley de

En la definición de las categorías o clases escalafonarias hallamos, pues, dos cambios importantes: una mayor estratificación escalafonaria en los primeros puestos (los correspondientes a las escuelas rurales y semiurbanas) y la incorporación al escalafón de los puestos de director de Educación y de inspector General. Estos cambios marcan también algunas de las diferencias más notables con el grupo de los maestros primarios del D.F., donde hallamos un menor número de puestos en la escala (maestro de grupo, director e inspector) y donde, además, los puestos escalafonados no van más arriba del inspector de Zona.

La derrota política de Bassols en la SEP

Bassols realizó las reformas que era preciso hacer para rescatar la autoridad educativa de la SEP y deslindar los asuntos educativos de los intereses gremiales del magisterio. Sin embargo, pronto tuvo que dejar el cargo de secretario en las manos más conciliadoras de Eduardo Vasconcelos. Antes de irse de la SEP a la Secretaría de Gobernación, Bassols pronunció un discurso con un fuerte olor a despedida, fracaso y advertencia. Fueron palabras que -según el propio Bassols- podrían ser falsas o verdaderas, admisibles o no, pero tenían al menos una virtud:

...dejar asentado en la historia de la Secretaría de Educación Pública, cómo enfocamos un problema que la perturba, qué alcance le damos a la situación del momento y cómo no hubo imprevisión ni desconocimiento de las características íntimas -aún no reveladas, aún no visibles- de esa situación.³⁶

Al asumir el cargo en 1931 -dijo Bassols- encontró en las escuelas primarias del D.F. algunos "síntomas psicológicos y morales" que estaban bloqueando la obra educativa. Eran -agregó- los mismos síntomas que se habían agudizado en los últimos seis meses. Afortunadamente -señaló- esa situación no afectaba a una parte

Escalafón del Magisterio de Educación Primaria Federal (25 de julio de 1933) en SEP, *Memoria 1933*, t. II. *Documentos*, TGN, 1933, p. 364.]

³⁶Narciso Bassols, "Palabras al cuerpo de inspectores de escuelas primarias del Distrito Federal (16 de febrero de 1934)", en Antonio Luna Arroyo (Comp.), *La obra educativa de Narciso Bassols*, Patria, México, 1934, p. 287.

considerable del magisterio.

En cierto sentido es, pues, más aparente que real el problema, pero tiene, sin embargo un peligro indudable: el de que mine el organismo sano, se convierta en un mal crónico y alcance los caracteres de una deficiencia constitucional del magisterio mexicano.³⁷

Había que frenar -dijo Bassols- una serie de actos que, de persistir, generarían en la masa de maestros "actitudes de desconfianza y sorda hostilidad frente al Estado".

Crear entre los maestros y los gobernantes una actitud análoga a la que, en ciertos momentos se creó entre los universitarios mexicanos y el Gobierno, sería un mal mucho más grave que cualquiera de los que hasta hoy hemos podido presenciar en nuestra atormentada y dolorosa vida social. No creo que pudiera acontecer otro hecho tan preñado de influencias para la desintegración de México, como el de convertir a los maestros -que deben ser agentes de coordinación, de organización de la vida social, de aglutinación- en sordos, solapados y vergonzantes enemigos del Poder Público. Tendrían que ser enemigos vergonzantes, porque no son un núcleo de combate político, porque no pueden serlo como agrupación de maestros, ni pueden llegar a constituir una clase social definida que se lanzara en actitud de rebelión militante en contra del Poder del Estado. Convertir a los maestros en hombres que con una mano cobran una retribución del Poder Público, y con la otra, solapada y cautelosamente tratan de herirlo y minar su poder, es, lisa y llanamente, una insensatez, y los maestros deben entenderlo así. [...] ¿Qué instrumento tendría en el futuro nuestra nacionalidad en formación, si los maestros cooperan a disolver nuestra nacionalidad, convirtiéndose en ocultos roedores del edificio social que estamos tratando de construir? ¿Qué esperanzas habría de llegar a formar una robusta nacionalidad en tales condiciones?³⁸

Si no se contrarrestaba esa tendencia,

...la SEP habrá fracasado y con ella fracasaría el país entero, cumpliéndose sólo un propósito: el de hundir a los propios maestros con el barco en que navegan. Creo que tardará algún tiempo el magisterio en reconocer este peligro, que es la lenta obra de unificación ideológica en un plano que no es personalista y mezquino, pero que debe alcanzarse para que la

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.

SEP marche con éxito.³⁹

Se desnaturalizaría el régimen de garantías constituido por las leyes de Escalafón e Inamovilidad: de estatuto protector del magisterio podrían convertirse en obstáculo para la marcha de la Secretaría. Bassols convocaba al magisterio a impedir

...que las disposiciones dadas por el Estado para protegerlo contra la arbitrariedad, el despotismo, el capricho, o las variaciones inciertas de la política personal -de garantías que són- se conviertan en trinchera en la que se afortine el enemigo para lanzar proyectiles contra el Gobierno del país.⁴⁰

En el gobierno de México -como en toda agrupación- coexistían diversidad de valores y de actitudes; pero

...los maestros están obligados a un análisis de conjunto, a una valorización global, porque sólo así pueden tomarse actitudes en la vida contemporánea y estar con un bando en contra de él. Quienes no quieran ser maestros del Estado mexicano, deben decidirse a no serlo, pero no continuar empeñados en envenenar y corromper el aire limpio de la Secretaría de Educación.⁴¹

Quieren enfrentar al magisterio con el Estado -agrega Bassols- convenciéndolos de que el gobierno desdeña sus servicios y no intenta siquiera mejorar su retribución y su condición social, y de que se ha retrocedido en su obra educativa, deteniéndose el ímpetu revolucionario de la llamada "edad de oro" de la educación pública (que se identificaba entonces con los años de 1921 a 1923).⁴²

Bassols hizo un abigarrado análisis de la evolución del gasto educativo federal y del personal docente del D.F., para demostrar que el esfuerzo educativo de la SEP en vez de aminorar, había aumentado sensiblemente, en comparación con su propio pasado y con otras áreas de la administración pública. Bassols muestra también que ese esfuerzo seguía fuertemente concentrado en el D.F. y que, por ello, se había traducido en una aparente disminución en la

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

carga de trabajo de los inspectores, directores y maestros de preescolar y primaria.⁴³

En la carta de renuncia al cargo de secretario, dirigida al presidente Abelardo L. Rodríguez, Bassols se refirió a su conflicto con los líderes magisteriales del D.F. Bassols insistió:

Siguiendo una política que debe calificarse de verdadero chantaje, los líderes han tratado de subastar su fuerza aparente, a cambio del mantenimiento de sus privilegios. Se consideraban intermediarios forzosos entre el Gobierno y los maestros, amenazando al primero con la fuerza de los segundos, y a éstos con los ataques del Gobierno, cuya línea de conducta decían inspirar y determinar para beneficio del magisterio. Su política de chantaje reclamaba indispensablemente atemorizar al Gobierno y atemorizar a los maestros. Sin ellos no habría mejoramiento económico, aumento en las oportunidades de trabajo, organización eficaz del servicio, sino represión sistemática y menosprecio injusto y creciente para los educadores. Sin su celestinaje tampoco podría el Gobierno apaciguar las ansias de rebeldía de los maestros, sus protestas airadas, su agresión inminente. Tal era el doble juego que garantizaba la subsistencia de un poder que, por no derivar de la masa, tenía que fincarse en la amenaza y la transacción.⁴⁴

En suma, en este período el sindicalismo magisterial se difunde y se multiplican los actores políticos interesados en controlar al profesorado. Funcionarios públicos de los gobiernos federal y de los estados, grupos políticos nacionales y locales, dirigentes de organizaciones obreras y campesinas, intervienen cada vez más en los asuntos educativos y sindicales del profesorado y, por ende, también se multiplican los conflictos entre estos actores.

La educación socialista

Unos cuantos días después de asumir el cargo de secretario de Educación Pública, durante el interinato presidencial de Emilio Portes Gil, Ezequiel Padilla dice que:

⁴³Ibid.

⁴⁴Narciso Bassols, "Carta de... al presidente Abelardo L. Rodríguez (9 de mayo de 1934)", en Antonio Luna Arroyo (Comp.), *La obra educativa de Narciso Bassols*, op. cit., pp. 332-333.

...es imposible precisar orientaciones. Vive [¿la educación? ¿México? ¿el mundo?] en estos momentos, en un terreno indefinido; busca algo definitivo; pero todavía no lo encuentra...⁴⁵

A finales de 1934 se reforma el artículo tercero constitucional sustituyéndose la educación laica por la "socialista". En medio de la incertidumbre, fue un intento por precisar orientaciones ideológicas a la política educativa, con implicaciones más allá del ámbito estrictamente educativo. Esto introduce una nueva fuente de conflicto en el medio político y, específicamente, en el educativo. La educación socialista será combatida por la Iglesia, las sociedades de padres de familia y otros grupos de dentro y fuera de la clase política y del propio magisterio.

El 10. de agosto de 1934 Calles se reúne con los diputados Bremauntz y Coria, los más activos promotores de la reforma del Artículo 3o.. Les dijo que el estado mexicano tenía "perfecto derecho de dar una orientación (la educación) de acuerdo con las doctrinas y principios que sustenta", como en su tiempo lo había hecho el clero y como entonces lo estaban haciendo Rusia, Alemania e Italia. La reforma -les dijo Calles- debe hacerse en noviembre con el fin de que sea el general Cárdenas "el que libre esta batalla contra la reacción al asumir el poder".⁴⁶

La reforma de la escuela primaria -agrega Calles- tenía que comenzar por la derogación de la Ley de Inamovilidad del Magisterio, "pues la mayoría de los actuales maestros no podrían impartir la enseñanza socialista por ser elementos de ideas contrarias a la revolución".⁴⁷

⁴⁵Ezequiel Padilla, "Discurso pronunciado ante una asamblea estudiantil el 23 de diciembre de 1928", *La educación del pueblo. Discursos*, México, Herrero, sf, pp. 16-17.

⁴⁶Bermúdez y Véjar, *No dejes crecer la hierba*, Costa-Amic, México, 1969, p. 96.

⁴⁷*Ibid.*, p. 96.

De la oposición del magisterio a la educación socialista, había varios signos. El propio candidato a la presidencia, Lázaro Cárdenas, había recibido un informe confidencial de un maestro de su entera confianza en marzo 1934. Conforme a ese informe, la mayor parte de los maestros de la república, sobre todo de los egresados de las escuelas normales urbanas, se oponía a la educación socialista; lo mismo que la mayoría de los padres de familia, las autoridades locales y, desde luego, la Iglesia. Un año después, Molina Betancourt -ya en el cargo de oficial Mayor de la SEP- ratifica la percepción anterior y recomienda al presidente Cárdenas que continúe apoyando la depuración del magisterio federal enemigo de la educación socialista. Planteaba, además, la necesidad de definir con mayor claridad las bases filosóficas y las características de la escuela socialista, a fin de que los maestros pudieran "contrarrestar con éxito la campaña de calumnias [...] en contra de la reforma del artículo tercero constitucional".⁴⁸

3. Una profesión federal y sindicalizada (1935-1943)

En este período la educación primaria y, por ende, el magisterio, fueron sometidos a mayores presiones políticas. No hay parte del sistema educativo federal y de la mayoría de los sistemas locales que permanezca al margen del "marathón de proselitismo sindical" y del conflicto en torno a la orientación ideológica de la educación primaria del país.

Se disputan el control sindical de los maestros cuatro principales grupos: En términos generales, estos grupos correspondían a cada una de las áreas administrativas de la SEP y a cada uno de los perfiles profesionales de los maestros en servicio.

El primero de ellos era el de los profesores primarios federales de la capital de la república, bajo la dependencia técnica y administrativa de la Dirección de Educación Primaria del D.F. Su

⁴⁸Informe entregado al general Cárdenas, candidato a la presidencia de la república, el 11 de marzo de 1934, Rafael Molina Betancourt, citado por Mora Forero, , Tesis del Centro de Estudios Históricos de El colegio de México, 1979, p. 133ss.

dirigente más connotado, David Vilchis, había reanudado su antigua relación con Vicente Lombardo Toledano, exCROMista y ahora promotor y dirigente durante casi todo este período de la poderosa Confederación de Trabajadores de México (CTM). Como ya se apuntó, este grupo estaba conformado por el profesorado más antiguo, con más alto grado de escolaridad y con más presencia de los normalistas. Aunque fue uno de los más beligerantes en los últimos años del período anterior, el grupo de Vilchis aparece con una orientación ideológica de centro y con una impronta pragmática que lo coloca en los años radicales como el grupo más conservador del magisterio federal.

El segundo grupo lo formaban los maestros rurales dependientes del Departamento de Enseñanza Rural (después Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios). La mayoría de ellos pertenecía a la CMM, fundada y dirigida inicialmente por los directores e inspectores federales de educación en los estados. La orientación ideológica y programática de este grupo era de centro-izquierda, muy cercana a los intereses y al discurso ideológico del régimen. Los directores e inspectores perdieron, a finales del período anterior, la dirección formal y, a principios de éste, el control real de la Confederación. Esto último fue el resultado de la renuncia -y destitución- de las autoridades de la Secretaría que los apoyaban, la renuncia y cambios de adscripción de varios de los directores e inspectores de educación que la dirigieron y apoyaron, así como de la penetración de los maestros rurales por otras autoridades y grupos magisteriales. De hecho, en 1936, en la víspera de su disolución, la CMM se había deslizado hacia la izquierda.

En el tercer grupo estaba el personal de las Misiones Culturales y las Escuelas Normales Rurales y Regionales Campesinas. Era el personal encargado de orientar, capacitar y formar a los maestros rurales. Diversos factores hicieron de este grupo el más radical del magisterio federal. Eran los mejor pagados de la SEP, trabajaban colectivamente y convivían en las misiones y en los internados de las normales rurales; generalmente estaban lejos de

los centros de dirección administrativa y técnica de la SEP; y casi todos ellos eran originarios de lugares distintos y distantes de aquél donde trabajaban -los misioneros lo hacían en distintas regiones en un mismo año-. Todo eso generó en ellos un espíritu de cuerpo y, al mismo tiempo, les dio un considerable margen de autonomía en el desempeño de sus funciones -al menos, mayor que el de los maestros rurales- frente a las comunidades, los factores de poder regional o local y frente a las propias autoridades educativas centrales ubicadas en los estados.

El personal de las misiones y de las normales rurales, en sus respectivas áreas de influencia, llegó a tener con los maestros rurales una relación más estrecha y a veces más prolongada que los inspectores y directores federales de educación.

En 1935 los misioneros y normalistas rurales fundan el Sindicato Unico de Educación Superior Campesina (SUTESC). Es el grupo que más golpea y lesiona la autoridad de los directores e inspectores de educación entre los maestros rurales y promueve la participación de éstos en la reforma agraria cardenista. El SUTESC actuaría como un "verdadero grupo de choque" radical en el período de mayores conflictos intergremiales del magisterio.

Inicialmente el SUTESC, aliado a Vilchis, compite por el control del magisterio con la Unión Nacional de Encauzadores Técnicos de la Educación (UNETE, que agrupa a los directores e inspectores federales de educación), dentro y fuera de la CMM. Una vez desplazados y debilitados los inspectores y directores en la CMM el SUTESC, con el apoyo de los comunistas, se enfrenta al grupo de Vilchis (CTM) por el control de la organización nacional del magisterio.

En un intento por terminar con el conflicto intergremial, el presidente Cárdenas concede a los dirigentes de cada uno de los grupos los puestos más altos de la SEP -exceptuando la Secretaría, la Subsecretaría y la Oficialía Mayor, en los que son designadas personas "ajenas al conflicto". En vez de resolverse, el problema se ahonda y se inicia una de las etapas más críticas de la SEP y del magisterio.

El panorama se complicó aun más con los conflictos que se producen en torno a la educación socialista. En el corto plazo la educación socialista fortaleció a los dirigentes más radicales del magisterio y alentó una mayor participación de los maestros como asesores y agentes organizadores de los campesinos en el contexto de una reforma agraria radical promovida desde el poder público.

En el plano nacional, los maestros se disputaban el control o reclamaban su cuota de poder en la organización del magisterio, las centrales obrera (CTM), campesina (CCM y CNC) y de trabajadores al servicio del estado (AOTSE, FNTE y FSTSE), el Partido Comunista (PC), el gabinete presidencial, etc. Con frecuencia esos intereses nacionales entraron en conflicto con los de carácter local, que reclamaban para sí el control de los maestros estatales y municipales.

El "marathón de proselitismo" -sindical, partidario e ideológico- relajó la autoridad de los funcionarios de la Secretaría y sometió al magisterio a intensas presiones políticas e ideológicas, ceses y cambios injustificados. Se interfirieron las labores en varias partes del sistema. En el magisterio hubo confusión en torno a la orientación práctica que se debía imprimir al trabajo docente. Se acentuó el conflicto entre los maestros federales y los locales, y se multiplicaron los enfrentamientos del magisterio federal con las autoridades educativas y políticas de los estados, los caciques, la Iglesia y las comunidades donde trabajaban, por razones religiosas, ideológicas y políticas, y por la agitación agraria que realizaban. Decenas de maestros fueron heridos, mutilados o asesinados por grupos reaccionarios y conservadores locales.

En este período los maestros federales recibieron sólo un aumento salarial, en 1935, que les permitió mejorar levemente sus salarios reales, reforzados por la estabilidad de su poder adquisitivo hasta 1939, año en el que comenzó la caída de sus salarios reales. (C:55-61 y G:1-3)

En estos años, el magisterio, y en general los trabajadores al servicio del estado, recibieron el beneficio de varias dispo-

siciones jurídicas que les aseguraban mayores probabilidades de inamovilidad en el empleo, así como una reglamentación escalafonaria que les ofrecía mejores condiciones jurídicas para su movilidad ascendente y los cambios de adscripción en el servicio. Sin embargo, las reformas introducidas por Bassols al escalafón fueron eliminadas y se le reconoció a la representación sindical una mayor intervención en el sistema de reclutamiento, permanencia y movilidad dentro del servicio. Con nuevos bríos -y estimulada por la designación de representantes sindicales en los puestos más altos de la SEP- el sindicalismo volvía al esquema heredado por el gobierno interino de Emilio Portes Gil. Aún reformada la Ley de escalafón, fue anulada temporalmente por el conflicto intergremial y se convertirá en la base para la posterior consolidación del control sindical sobre el sistema escalafonario.⁴⁹

En las escuelas normales rurales y urbanas del país, incluida la Escuela Nacional de Maestros, disminuyeron las inscripciones de nuevo ingreso y aumentaron las tasas de deserción de sus alumnos. La mayoría de las normales rurales pasaron por distintos conflictos internos y con las autoridades educativas federales y locales. Algunas de las normales de los estados fueron cerradas.

En este periodo, la mayoría de los maestros rurales y una parte de los urbanos siguen reclutándose principalmente entre los aspirantes al magisterio que no habían realizado estudios norma-

⁴⁹ En una asamblea sindical de 1939 se denuncia a dirigentes del sindicato y autoridades educativas por corrupción y violación a la Ley de Escalafón y se crea una Comisión Investigadora con el objeto de "depurar los cargos y castigar a los responsables", y hacer recomendaciones con el fin de evitar que se repitan tales abusos. Un año después, los dirigentes del Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM) informan que todavía no se había adoptado ninguna resolución práctica al respecto, reconociendo que, en efecto, "al amparo de las pugnas intergremiales se cometieron y se siguen cometiendo muchas injusticias en contra de compañeros con suficientes derechos, que a la fecha, aún están postergados, debido a la falta de nuevas plazas". Aunque por otra parte asentaba que se había logrado "disminuir, en una gran proporción, la política de favoritismo que por mucho tiempo imperó en la SEP y en los organismos sindicales del magisterio, mediante la cual los funcionarios otorgaban plazas y vacantes, en muchas ocasiones, a elementos sin méritos suficientes". Para poner el ejemplo, los miembros del CEN encabezado por Campos Salas resolvieron poner a disposición de la Comisión Nacional de Escalafón las plazas más altas que por acuerdo del propio CEN disfrutaron durante su ejercicio, y aceptar las que les fuesen adjudicadas conforme a la Ley de escalafón.

listas.

Los sistemas educativos locales crecen en forma más lenta, se estancan o retraen, mientras el sistema educativo federal sigue expandiéndose. Uno de los resultados de este fenómeno es que, para 1940, la SEP ya tenía bajo su dependencia más de la mitad del sistema escolar, del personal docente y del gasto público de la educación primaria urbana y rural del país.

En los últimos años del sexenio de Cárdenas se intensifican los intentos fallidos por "federalizar la instrucción primaria", entendida como centralización o absorción técnica y administrativa de los sistemas locales por el Ejecutivo Federal. Paradójicamente, no se realiza el antiguo proyecto centralizador de la enseñanza primaria pero, en menos de veinte años, la acción educativa de la SEP en los estados llegó a superar con creces la magnitud del sistema que se hubiera formado mediante la mera absorción de los sistemas locales. (C:8-10)

De ese modo, el magisterio se consolida como una profesión "de Estado", pasa a ser un grupo profesional predominantemente al servicio del gobierno federal y, lo que es más novedoso, permeado por el sindicalismo magisterial. En adelante, la suerte laboral, económica y profesional del magisterio quedará estrechamente ligada a la del sindicalismo magisterial. Por eso decimos que en estos años el magisterio adquirió el carácter de una profesión, no sólo "de Estado" y al servicio del gobierno federal, sino también "sindical".

En los años de Cárdenas, las tareas sociales y políticas que se les encomiendan al magisterio y las actividades sindicales, desplazan hasta casi acallar el discurso profesional, enarbolado por el magisterio desde sus más remotos tiempos y aún muy notable en la década de los veinte.

El antiguo discurso de los gremios, los colegios, las asociaciones y sociedades magisteriales fue ocultado y, en cierta forma, marginado, pero no fue acallado por completo. Mejor sería decir que fue subordinado al discurso político e ideológico de la educación socialista y el sindicalismo magisterial de estos años.

Quizá habría que decir que el antiguo discurso profesional fue primero silenciado y luego incorporado de un modo subordinado o subsidiario al discurso político y sindical del cardenismo.

1938 fue culminante y, por tanto, de significado ambiguo: ese año se adopta una de las medidas más radicales del régimen, la expropiación petrolera, cristalizándose dos de las principales herencias institucionales del cardenismo, se constituye la CNC, se expide Estatuto Jurídico y se funda la FSTSE; y, al mismo tiempo se moderan los tres principales frentes del reformismo cardenista: la política agraria, la laboral y la educativa.

Así se inicia el denominado período de la unidad nacional, como lo ha demostrado Luis Medina, desde antes de terminar el sexenio de Cárdenas.

En el marco de esta nueva política se disuelven las misiones culturales y la mayor parte de su personal se transfiere al Departamento de Asuntos Indígenas, dejando fuera de la SEP al grupo más radical del magisterio.

El Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión establece un régimen especial para los trabajadores al servicio del estado, que, al mismo tiempo que reconoce a los empleados públicos el derecho de agruparse en sindicatos, impone considerables restricciones en el ejercicio del derecho de huelga, obliga a constituir sólo un sindicato en cada unidad burocrática y establece que estos sindicatos sólo podrían pertenecer a la FSTSE, prohibiéndoles cualquier vínculo orgánico con central obrera o campesina alguna.

El Estatuto crea también un órgano jurisdiccional en cada unidad burocrática, que deberá resolver los conflictos laborales y sindicales de los trabajadores de cada unidad; y un Tribunal General que podría revisar y resolver en definitiva las resoluciones adoptadas por cada uno de los tribunales .

El Estatuto se reforma en 1942. Se suprimen los tribunales de las unidades burocráticas y centraliza sus funciones en el Tribunal Federal de Trabajadores al Servicio del Estado, como instancia única para resolver los conflictos laborales. Y aumenta el número

de puestos "de confianza" -o sea, puestos no escalafonados cuyos titulares no tendrían derecho a integrarse a los sindicatos de su respectiva dependencia.

En 1942 también se expide una nueva Ley Orgánica de Educación que modera la orientación socialista de la educación.

Al cambio de gobierno, la reorientación política general del régimen afecta la vida sindical del magisterio. Después de un período de cierta continuidad con el anterior sexenio, se inicia una política educativa contraria a la educación socialista y al cardenismo, el lombardismo y el comunismo en la SEP.

Un nuevo secretario de Educación más conservador despide de sus cargos a varios funcionarios izquierdistas de la Secretaría. A veces se les despide por la mera sospecha de que eran militantes o simpatizantes del PC. Miles de maestros fueron cesados o cambiados de adscripción por motivos de filiación política, sindical o ideológica. Muchos de éstos tenían en su contra, además, la carencia de título profesional.

En suma, en el primer trienio del sexenio avilacamachista, el magisterio se mueve al son de distintas presiones. Unas provenían de los frecuentes reacomodos, alianzas y contra-alianzas sindicales; otras, de los sucesivos intentos gubernamentales por lograr la unidad sindical del magisterio con una dirección confiable, y finalmente las derivadas de los frecuentes cambios de funcionarios y programas en la Secretaría.

IV. LA UNIDAD NACIONAL Y EL CRECIMIENTO ESTABILIZADOR DEL MAGISTERIO (1943-1970)

1. La "normal más grande del mundo" y el "embotellamiento escalafonario" (1944-1958)

En diciembre de 1943 se inicia un nuevo período con el nombramiento de Jaime Torres Bodet como secretario de Educación, y la formación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Torres Bodet emprenderá una política educativa tendiente a lograr dos objetivos básicos: El primero era el de imprimir a la educación pública una orientación ideológica moderada, mediante la supresión de la educación socialista -primero del discurso y después del texto constitucional-, la reforma de los planes y programas de estudio de enseñanza primaria y normal, y la incorporación del profesorado a una campaña alfabetizadora, definida como una empresa de carácter nacional, por encima de las facciones político-sindicales y de las divergencias ideológicas del magisterio.

El segundo objetivo, estrechamente vinculado al anterior, era el de normalizar la relación política y laboral de la SEP con los maestros y su representación sindical. Para ello, el gobierno de la república reconoció la representación legal del SNTE en el Tribunal Federal de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión; expide un nuevo Reglamento de Escalafón que reorganiza y redistribuye las áreas de influencia del sindicato y la Secretaría en las distintas dependencias administrativas y regionales y los niveles y modalidades del sistema educativo federal.

La SEP, además, deja sin efecto el despido y los cambios de adscripción de miles de maestros dictados por el secretario anterior, y repone en los puestos intermedios de la Secretaría a varios de los profesores que habían sido desplazados durante los años de la educación socialista y los años contrarios a ésta.

Regresan al primer plano de la SEP algunos de los directores e inspectores federales de educación que a principios de los treinta habían promovido y dirigido la CMM.

Los objetivos de moderar la política educativa y normalizar la relación con el personal y el sindicato, fueron también apoyados por la política de formación, capacitación y mejoramiento profesional del magisterio.

Se modera el contenido ideológico de los planes y programas de estudio de las escuelas normales federales, y el plan de estudios de las Normales Rurales se uniforma con el de las Normales Urbanas federales.⁵⁰

No obstante lo anterior, el plan de estudio de las normales (sobre todo las rurales) mantiene una orientación ideológica más cargada hacia la izquierda que el de educación primaria.

⁵⁰ El plan de las normales rurales aumenta de cuatro a seis años, igualándose a las urbanas, y se reforma el contenido, de tal modo que sus planes sólo se diferencian en las materias relacionadas con las actividades tecnológicas. Los argumentos para unificar los planes de estudio de las escuelas normales urbanas y rurales fueron, entre otros, la política de unidad nacional y la idea de que con ello se iba a poner fin a los privilegios de los maestros primarios egresados de la ENM. Desde 1940, una reunión de los directores de las escuelas normales regionales había intentado homogeneizar los planes de estudio de éstas con la Nacional de Maestros; precisamente el director de ésta dijo entonces que debía acabarse con la "discriminación" de las regionales: "todos los estudiantes normalistas del país tenían derecho a recibir la misma preparación que los alumnos de la ENM" y a encontrar acomodo en "el medio ciudadano".

En estos años, también los planes de estudio de enseñanza primaria rural y urbana moderan sus contenidos ideológicos, y avanzan hacia la uniformidad. Los cambios afectan especialmente el trabajo de los maestros rurales, que reducen drásticamente las actividades extraescolares que los vinculaban estrechamente con las comunidades.⁵¹

Por distintos medios, la SEP reorienta el trabajo de los maestros: el acento socio-político que se le dio en la segunda mitad de los treinta es sustituido por un mayor énfasis en los contenidos clásicos de la educación, como la lectoescritura, el cálculo y la historia cívica.

Los maestros rurales, decíamos, sufrieron una transformación radical en el carácter de su trabajo. Esto no se debió sólo a la "urbanización" y moderación ideológica del plan y los programas de educación primaria y normal rurales, sino además, al hecho de que tenían que cumplir su función docente en un nuevo contexto político nacional y, a veces, local.

El régimen moderó su política de reforma agraria, en la que habían participado intensamente los maestros rurales durante los años radicales del cardenismo. La acción social de la escuela rural se vió restringida por la multiplicación de agencias gubernamentales y organizaciones oficiales y semioficiales en el campo.

⁵¹ En el nuevo contexto político, las escuelas normales rurales siguen siendo un reducto de la izquierda magisterial, desplazada de otros ámbitos del aparato burocrático y del sistema educativo federal. Esto obedeció tanto a la herencia del radicalismo de los treinta como al mayor margen de autonomía que las normales rurales tuvieron desde su origen. Los directivos y maestros de esas escuelas basaban su autonomía en el aislamiento, la distancia del centro y la clientela renovable -y, hasta cierto punto, cautiva- que tenían en los alumnos, reforzada por la existencia del régimen de internados.

En extensas regiones del país, los maestros fueron los primeros y por mucho tiempo casi los únicos agentes gubernamentales que tuvieron contacto con los campesinos y los habitantes de las aldeas, rancherías, pueblos y ciudades pequeñas. Contribuyeron a abrir caminos, establecer oficinas de correos y telégrafos, organizar a los campesinos y jornaleros e integrarlos a la CNC o a la CTM, y a gestionar la intervención de los organismos encargados del control de la propiedad y la tenencia de la tierra, de la extensión técnica y organismos de crédito. Sin embargo, a la vuelta de los años, vemos a los maestros compartiendo su presencia en el campo con una compleja red de intereses gubernamentales y paragubernamentales.

En los cuarenta, en suma, los maestros rurales comparten su trabajo en las comunidades con una infinidad de agencias políticas y gubernamentales de todo tipo y, al mismo tiempo, realizan una actividad mucho más orientada a las funciones clásicas de la educación.

La demanda más persistente de los trabajadores al servicio del estado fue la de inamovilidad y, al entrar en vigor el Estatuto Jurídico, la "basificación" de los empleados públicos. El magisterio demandaba especialmente la "basificación" de los maestros sin título, que constituían el segmento más numeroso del personal docente federal.

Para normalizar su relación con los maestros y el sindicato, la SEP debía resolver el problema profesional y laboral de 18 mil maestros federales (la mayoría de ellos rurales) que carecían de

título de profesor de educación primaria y, por lo tanto, también de definitividad en el empleo y derechos escalafonarios.⁵²

La inamovilidad del magisterio no titulado se impuso en los hechos, no sólo por la defensa sindical del personal docente, sino también por la necesidad de asegurar la continuidad de los servicios educativos.

La Secretaría no podía deshacerse de ese ejército de maestros sin disminuir en más del cincuenta por ciento la cobertura de educación primaria en el país; tampoco estaba en condiciones de sustituirlos a mediano plazo. El costo político y social de la reducción era incalculable, y el costo económico del reemplazo -de haberse podido realizar- era una carga que el gobierno federal difícilmente hubiese podido solventar.

La opción de reemplazar en poco tiempo a los maestros sin título, hubiese tenido que realizarse a través de la ejecución de un plan de expansión acelerada de la enseñanza normal en el país. Aparte del costo directo del ensanchamiento del sistema de enseñanza normal, éste no hubiese podido realizarse sin estimular el crecimiento del número de aspirantes a la carrera normalista, mediante una buena dotación de becas y una política salarial que hiciera más atractiva económicamente la carrera magisterial.

⁵² Los 18 mil maestros se hallaban distribuidos en las siguientes categorías: 9 mil con estudios de educación primaria; 3 mil con uno y dos años de educación secundaria; 4 mil graduados en las escuelas normales rurales, y 2 mil con estudios incompletos en las escuelas normales urbanas. En 1940 los 11,552 maestros rurales de categoría "A" recibían un sueldo mensual de 80 pesos; los 2,087 de la "B", 90 pesos, y los 1,967 de la "C", 100 pesos. Entre los urbanos, los 3,862 maestros normalistas tenían un sueldo de 194 pesos; los 305 maestros rurales titulados 160 pesos, y los 207 no titulados 116 pesos.

La SEP descarta ambas alternativas, la del recorte y la del reemplazo, y se decide por una tercera: la fundación en 1944 del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). Se esperaba que el Instituto regularizara en el transcurso de seis años la condición profesional de los maestros sin título, a través de las dos agencias que lo integraban: la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral.⁵³

Los cursos del Instituto se vinculan a un sistema de movilidad escalafonaria y aumento progresivo de sueldos a sus alumnos, hasta igualarlos a la categoría y el sueldo correspondiente a un profesor de educación primaria titulado.⁵⁴

Se dijo entonces que el IFCM era la escuela normal "más grande del mundo" y en verdad lo llegaría a ser. Pero era algo más en el sistema educativo mexicano. El IFCM desplaza a las Misiones Culturales⁵⁵ en el cumplimiento de sus funciones de capacitación y mejoramiento profesional del magisterio federal, y centraliza los cursos intensivos para los maestros sin título de las escuelas normales rurales y la Escuela Nacional de Maestros. Con esto termina por anularse -o al menos reducirse drásticamente- la

⁵³ Los maestros en servicio tenían un plazo de seis años para terminar sus estudios de enseñanza normal, y se exceptuaba de dicha obligación a quienes tenían más de ___ años de edad o más de ___ años de antigüedad en el servicio.

⁵⁴ Se pensó en incrementar de seis a ocho o nueve grados el plan de estudios de enseñanza normal, pero la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes y Programas de la SEP "no se creyó con derecho a menospreciar el valor de la realidad" de más de 17 mil maestros primarios federales sin título y, por ello, se optó por la creación del Instituto.

⁵⁵ Las misiones también son sustituidas por los inspectores federales de educación en la organización y dirección de los Centros de Cooperación Pedagógica, que desde 1945 se realizarán en cada una de las cabeceras de las zonas escolares o en las comunidades rurales.

relación de las misiones y de las normales urbanas y rurales con los maestros en servicio. Así, el Instituto surge como un novedoso medio de comunicación de las altas autoridades de la SEP con los maestros alumnos y los maestros profesores de las escuelas Oral y por Correspondencia.⁵⁶

El conjunto del magisterio en servicio recibe el influjo del IFCM. Los primeros beneficiarios fueron los maestros liberados de la obligación de completar sus estudios normalistas, por su antigüedad en el servicio o por su edad, en los términos previstos por la Ley Orgánica del IFCM. Luego siguieron los maestros en servicio sin título de la zona de influencia de la Escuela Oral del D.F. y los estados aledaños. Finalmente la acción del Instituto se extenderá a todo el país, a través de la Escuela Por Correspondencia y las agencias descentralizadas de la misma, a cuyos cursos se incorporaron decenas de miles de maestros.(C:22 y G:14-15)

En este período tiende a producirse una mayor homogeneidad del profesorado de educación primaria de la SEP en algunas de sus principales características. La fuerte estratificación que existía en el profesorado a principios de los años cuarentas tiende a reducirse en algunos aspectos y a cambiar cualitativamente en otros.

Por ejemplo, pierde peso la adscripción institucional de los docentes y su formación profesional en beneficio de la zona so-

⁵⁶ Este fenómeno es todavía más novedoso, si recordamos que conforme al decreto que lo creó, el personal docente y administrativo del Instituto era de confianza, es decir, no sindicalizable, y el secretario de Educación tenía absoluta libertad para designarlo y removerlo, lo mismo que a los redactores de los libros de texto para las escuelas orales y por correspondencia.

cio-demográfica en que laboran, la antigüedad en el servicio y el grado escolar y/o nivel educativo en el que prestan sus servicios.

Este cambio es producto de las sucesivas y persistentes demandas sindicales de "nivelación" de la pirámide salarial y escalafonaria del profesorado en servicio, demandas que se presentan con base en dos argumentos centrales: el constitucional según el cual "a igual trabajo corresponde igual remuneración" y el que aducía la equivalencia curricular de los estudios realizados en diversos centros de formación de maestros, con distintos planes y modalidades de enseñanza (ENR, ENM, IFCM, etc.).

La federalización de la enseñanza primaria -la nivelación más vasta- precede, alienta, apoya y casi se confunde con la formación del sindicalismo magisterial. Con ello se pretendía, entre otras cosas, integrar a los maestros locales a la SEP con el fin, no sólo de imprimir unidad al sistema educativo nacional, sino también con el de mejorar las condiciones de trabajo, las prestaciones y los sueldos de los maestros locales, la mayoría de ellos en desventaja frente a los maestros federales.

Al constituirse el SNTE, se diversifican las demandas niveladoras. Como vimos, la primera de ellas dio origen a la fundación del IFCM. La acción del Instituto homologa a los maestros rurales y urbanos en distintas formas: titula a los sin título, "basifica" a los sin base, escalafona a los sin escalafón y posibilita que varios años después se atribuya a los títulos expedidos por el IFCM el mismo valor curricular y escalafonario que a los de las otras escuelas normales.

A principios los años cincuenta continúan las nivelaciones: se nivelan los sueldos de los maestros de primaria del D.F. con los de los maestros de los Centros Escolares, y los sueldos de los maestros federalizados de los estados de Tamaulipas, Hidalgo y Oaxaca con los de los maestros federales, así como los sobresueldos por concepto de vida cara que pagaba la SEP con la cuota máxima que recibían los empleados de otras dependencias federales, y se generalizó el 10% de sobresueldo a todos los maestros federales del estado de Chihuahua.

Por otra parte, hasta hacía muy poco la escuela secundaria mexicana era casi exclusivamente un colegio preparatorio, clásico en alto grado, una institución a la que asistía solamente un grupo reducido y selecto de estudiantes. De la misma manera, la educación superior seguía el antiguo modelo humanista y conducía a las profesiones de prestigio tradicional. Pero desde hacía un cuarto de siglo las cosas habían comenzado a cambiar. En la educación superior existe una "tendencia definida (...) a equilibrar la educación humanista con los estudios realistas en sus programas". Más recientemente se produce un aumento en el número de escuelas vocacionales y en los centros educativos y especiales con proyectos patrocinados por el gobierno, se estaba concediendo mayor atención a la investigación científica y técnica y a los estudios económicos. Y finalmente:

Las escuelas secundarias están siendo consideradas cada vez más como colegios del pueblo y no como meros colegios

preparatorios para las instituciones superiores.⁵⁷

También ese tipo de instituciones habían quedado bajo la órbita sindical y, en el caso de las secundarias, se habían convertido en una opción de movilidad ascendente de los maestros primarios en servicio.

La profesión docente ya no era un asunto de una asociación profesional, sino del estado y del sindicato de maestros. Esto, sin embargo, no fue siempre así. Como hemos visto, la profesión docente fue primero, como todo, un asunto de nadie, después un asunto de los particulares, luego pasó a ser un asunto de los empleadores y de las corporaciones civiles y, finalmente, un asunto del estado, pasando progresivamente del municipio al estado y al gobierno federal. Inclusive, en un momento dado, estuvo a punto de ser un asunto que competía sólo a este último.

Desde su origen, las primeras organizaciones nacionales del magisterio (FMTE, STERM) y sobre todo el SNTE pugnaron por hacer de la docencia una "profesión de Estado", lo que significaba una profesión que fuera monopolio del gobierno federal a través de la SEP, de la misma manera que la educación básica.

La demanda de federalización de la enseñanza primaria y de la normal atendía al antiguo imperativo de imprimir unidad al servicio y el mejoramiento de los sueldos y las condiciones de trabajo de los maestros municipales y estatales. La federalización también atendía a los intereses propios del sindicato: expandir su membresía a lo largo y ancho del país y aumentar su influencia en el sistema de formación de maestros. Era más o menos obvio que lo que llegara a ser controlado por la SEP, era factible de ser controlado también por el sindicato, debido a la presencia que éste había alcanzado desde sus orígenes frente y dentro de aquella.

El sindicato ya intervenía en el reclutamiento, en los cambios de adscripción y en la movilidad escalafonaria de los docentes, también quería aumentar su influencia sobre el sistema de formación

⁵⁷George I. Sánchez, "Los problemas fundamentales de la educación en México", *Educación Nacional*, SEP, I/1, febrero de 1944, p. 60.

de los maestros.

En 1925, el secretario de Educación de entonces señaló que la localización de las escuelas rurales de la SEP integraba el mapa de la influencia política de los diputados de la Legislatura en ejercicio. Es probable que ésta sea una caricatura, pero nos revela que en el comienzo las escuelas federales en los estados se hallaban permeadas por factores políticos externos al sistema educativo en formación, particularmente a la burocracia de éste.

Al expandirse el aparato burocrático de la SEP y el sindicalismo magisterial, la educación primaria federal en los estados pasaría a ser progresivamente un asunto que competía de modo principal a la Secretaría y al Sindicato, constituyéndose un aparato burocrático-sindical con un considerable grado de autonomía frente a los actores externos.

Este fenómeno se acentuó con la expedición de un nuevo Reglamento de Escalafón (1947), que ratifica como máxima autoridad a la Comisión Nacional de Escalafón (CNME), integrada por dos representantes de la Secretaría, dos del SNTE y un presidente árbitro nombrado de común acuerdo por los representantes de la SEP y el SNTE. La CNME se divide para su operación en cuatro grupos:

Grupo I. Está a cargo de un delegado sindical y atiende los asuntos relacionados con los maestros, directores, inspectores primarios y directores de Educación Federal de los estados y territorios de la república, maestros federalizados de Hidalgo, Oaxaca, Tamaulipas y territorios Norte y Sur de Baja California. Total: 25,000 maestros.

Grupo II. A cargo de un delegado oficial y atiende los asuntos del personal docente de las escuelas primarias del D.F., de los jardines de niños de éste y los estados, de los internados de enseñanza primaria y de las escuelas particulares incorporadas. Total: 9,380 maestros.

Grupo III. A cargo de un delegado oficial y cubre los asuntos relacionados con el personal docente técnico y especializado del INBA, IPN, ENM, ENEF, Enseñanza Agrícola, Misiones Culturales, secundarias, escuelas normales foráneas, asuntos indígenas,

enseñanzas especiales, Departamento de Prensa y Propaganda, etc. Total: 38,000 personas.

Grupo IV. A cargo de un delegado sindical y atiende los asuntos relacionados con el personal administrativo manual, obrero y servidumbre. Total: 9,000 empleados.⁵⁸

Esta distribución de los grupos entre delegados escalafonarios de la SEP y del SNTE, era en cierto grado una distribución de los ámbitos de influencia escalafonaria entre ambas instituciones. Con muy pocas variaciones, es el esquema que se mantiene hasta nuestros días. A groso modo podríamos decir que la representación sindical quería para sí a los 25 mil maestros, directores, inspectores primarios y directores de Educación Federal de los estados y territorios de la república; y los 9 mil miembros del personal administrativo, manual, obrero y servidumbre. En cambio la SEP quería para sí a 9,380 maestros, directores y supervisores de las escuelas primarias del D.F., de los jardines de niños de éste y los estados, de los internados de enseñanza primaria y de las escuelas particulares incorporadas; y los 38 mil miembros del personal docente técnico y especializado del INBA, IPN, ENM, ENEF, Enseñanza Agrícola, Misiones Culturales, secundarias, escuelas normales foráneas, asuntos indígenas, enseñanzas especiales, Departamento de Prensa y Propaganda, etc.

En los años cincuenta se intensifican las actividades del IFCM y después de prorrogar su existencia más allá del sexenio previsto en su fundación, el gobierno resuelve que el Instituto exista mientras halla un maestro en servicio sin título.(C:22 y G:14-15)

Los últimos años de este período son particularmente críticos en el sector educativo. Los alumnos de la Escuela Normal Superior y de la Escuela Nacional de Maestros demandan a la SEP mejores condiciones iniciales de trabajo. La demanda central era que los pasantes de estas escuelas realizaran su servicio social en el Distrito Federal y que los egresados de la ENSM lo hicieran con un mínimo inicial de 12 horas-semana-mes. En apoyo de sus demandas los

⁵⁸SEP, Memoria, 1947-1948, SEP, 1947, pp. 568-567.

estudiantes paralizan las actividades de estas escuelas en diversas ocasiones, pero el conflicto no se resolvería sino hasta el período siguiente.

Entre 1944 y 1947 se aumentan los sueldos de los maestros federales y mejoran algunas de las prestaciones laborales. El salario real se recupera parcialmente, sin alcanzar el que existía hacia finales de los treinta, pero luego se inicia una caída que se prolonga hasta principios de los años cincuenta.

En términos relativos, la caída de los sueldos es mayor para los maestros urbanos y directivos escalafonados de la SEP que para los maestros rurales. Además, en la década de los cincuenta los sueldos de los maestros rurales comienzan a recuperarse antes y más rápido que los de los maestros urbanos.

De ese modo, en estos años, se mantiene pero tiende a acortarse la brecha salarial entre maestros urbanos y rurales en beneficio de estos últimos.(C:56-61 y G:1-2)

De 1955 a 1958 el SNTE apoya los emplazamientos de huelga de los maestros de aproximadamente diecisiete entidades federativas con el fin de obtener aumentos salariales y otras prestaciones. La mayoría de estas huelgas fueron emplazadas o estalladas por secciones locales que demandaban la nivelación de los sueldos estatales con los federales.

En 1956 se inicia un conflicto en la sección IX del SNTE, que agrupa a los maestros de educación primaria del Distrito Federal. En el origen de este conflicto hubo divergencias entre el exsecretario General del sindicato, identificado con el grupo político del expresidente Miguel Alemán (1946-1952), y el recién electo secretario General del sindicato, que contaba con el apoyo del presidente Ruiz Cortines (1952-1958) y el secretario de Educación. El exsecretario General promueve en la sección IX -de la que también había sido secretario General- una demanda de aumento salarial y un conjunto de acciones para respaldarla. Tiene tal éxito en ello que provoca un movimiento magisterial que se sale del control de la dirección nacional y de sus propios promotores iniciales.

La rebelión magisterial de los maestros capitalinos pronto se

convierte en un problema político de primer orden en el país. Los maestros rebeldes se dan su propia representación sindical y a partir de 1957 demandan el reconocimiento formal de su representatividad a la dirección nacional, a la SEP y a los tribunales laborales. También este conflicto se resolvió hasta el siguiente período.

Con poquísimas excepciones, el personal docente y administrativo del resto de las secciones del país -incluidas la X y la XI del Distrito Federal- se mantuvieron al margen del conflicto y, de ese modo, evitaron que se afectase el conjunto de la estructura del SNTE. La marginalidad del resto de las secciones obedeció a diversas razones. Una era la debilidad orgánica de las secciones provincianas y su mayor dependencia de la dirección nacional del SNTE, así como el hecho de que en los últimos años, los maestros foráneos habían sido los principales beneficiarios de la gestión sindical: aumentos salariales, expansión de las actividades del Instituto hacia los maestros rurales, especialmente desde 1955. En suma: los maestros foráneos, no sólo eran más débiles en el orden sindical, sino, también, más dependientes de la dirección nacional, de cuya gestión dependían sus salarios y, lo que es más importante, su definitividad en el empleo.⁵⁹

A mediados de la década una Junta Nacional de Educación Normal hizo una severa crítica a la organización del sistema de formación de maestros. En 1954 existían en México siete tipos de instituciones encargadas de formar maestros: escuelas normales de educadoras, primarias, superiores, de especialización, de educación física, de educación musical, y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

⁵⁹ De los 65 mil maestros primarios del país, en 1950, eran titulados sólo 22 mil y no titulados 43 mil. Entre 1950 y 1958 obtienen su título profesional en el IFCM más de 15 mil maestros en servicio, casi todos ellos por medio de la Escuela por Correspondencia. El aumento de titulados fue el resultado, por una parte, de la expansión y mayor flexibilidad de los programas del Instituto a partir del año de 1955, y de los estudios acumulados en los primeros seis años de actividad del Instituto, en los que sólo habían egresado 428 maestros. En 1950 había inscritos en los cursos por correspondencia casi 10 mil maestros, y en el período de 1951-1953 egresaron de esos cursos 6,572 maestros alumnos.

En general, entre esas instituciones había muy pocos vínculos, y sobre ellas se ejercía un control técnico y administrativo muy diferenciado: la SEP, los gobiernos estatales y los particulares. Aun dentro de un mismo sistema, como el federal, las instituciones estaban incomunicadas entre sí y bajo el control de diferentes dependencias.

Las escuelas normales primarias (urbanas) de la SEP y las particulares incorporadas a la misma, estaban unidas por su dependencia una misma Dirección General y porque seguían el mismo plan y programa de enseñanza. Pero no había coordinación alguna entre estas normales y las normales rurales de la propia SEP y las normales estatales o incorporadas a los gobiernos de los estados. Lo mismo ocurría con las normales de educadoras, y entre éstas y las primarias, aun cuando ambas dependían de la misma Dirección General de la SEP.⁶⁰

Tampoco el IFCM tenía relación alguna con las normales federales. Pero éste era un caso aparte, porque el Instituto

...ha venido sosteniendo una lucha constante por mantenerse dentro de una cierta autonomía, como la que vivió en los primeros años que siguieron a su creación, razón por la cual el control que debiera haber ejercido la actual Dirección General de Enseñanza Normal no ha sido factible en todas sus partes.⁶¹

Y agregaba:

En lugar de un sistema aparecen funcionando varias entidades educativas incoordinadas, sin vínculos orgánicos, sin comunidad de ideales, sin objetivos semejantes y sin puntos de vista acordes para el enfoque de problemas análogos.

⁶⁰Manuel Boneta M. et. al., "Estructura del sistema nacional de educación normal", en SEP, **Junta Nacional de Educación Normal**, t. II, SEP, México, 1954, pp. 14-15. Esta falta de coordinación entre las distintas instituciones de enseñanza existía también en el resto de los tipos de enseñanza normal, con el agravante de que se hallaban adscritas a diversas dependencias -privado, estatal y federal-, aun dentro de la propia Secretaría de Educación. Por ejemplo, la Escuela Nacional de Educación Física, hasta 1949 dependió de la Dirección General de Enseñanza Normal y pasó a depender de la Dirección General de Educación Física; la Sección Normal de la Escuela Superior de Música depende del INBA; la Escuela Normal de Especialización depende de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica. (*Ibid.*, pp. 15-16)

⁶¹*Ibid.*, p. 15.

Por lo que juzgaban necesario

...organizar la Educación Normal sobre la base de un sistema nacional. Entendemos por sistema en este caso, no la centralización administrativa bajo el mando de una sola dependencia, esto sería superficial, aunque significaría un indudable alivio a la actual situación, sino que por tal entendemos la estructuración de la Educación Normal sobre las bases orgánicas que nacen de aceptar los mismos ideales, los mismos objetivos, los mismos criterios, y los mismos principios, como normas fundamentales y rectoras de la vida de instituciones que tienen funciones similares. Esto independientemente de su situación administrativa o de otra índole. Lo importante no es uniformar en lo exterior sino unificar en lo que es básico y fundamental: en la doctrina y en la función de la Educación Normal, sin desconocer, de cada una de las instituciones, la misión que desempeña, sus derechos legales y su soberanía legalmente consignada.⁶²

Las escuelas normales -decían- estaban formando profesionistas cuyo rendimiento estaba "a varios años de distancia" de las necesidades sociales.⁶³ En 1954 las normales y el IFCM eran las dos principales instituciones en la formación de maestros de primaria.

Por su campo de trabajo, los maestros primarios se distinguían en rurales y urbanos. Los citados maestros consideraban inconveniente darles a ambos una misma preparación profesional, como se venía haciendo desde principios de los años cuarenta, cuando el plan de estudios de las escuelas normales rurales fue homologado al de las normales urbanas. Proponían por ello la introducción de algunas diferencias entre la formación de maestros rurales y la de los urbanos, sin olvidar que la formación de todo maestro debe ser sustancialmente la misma.⁶⁴

Los maestros post-primarios se forman en instituciones educativas de muy diverso tipo y nivel: la Escuela Normal Superior de México, dos escuelas normales superiores particulares, incorporadas a la SEP (D.F. y Guadalajara), dos normales estatales (Guadalajara y Puebla), el IPN, el Conservatorio Nacional de

⁶²Ibid., p. 25.

⁶³Ibid., pp. 29-31.

⁶⁴Ibid., pp. 31-32.

Música, la Facultad de Filosofía y Letras, el Instituto Nacional de Biología y otras escuelas de la UNAM, y un sinnúmero de instituciones públicas y privadas, estatales y federales.⁶⁵

Los maestros postprimarios generalmente provienen del campo de la educación primaria. Los autores proponían que a los de este y otros orígenes profesionales se les concediera la oportunidad de hacer estudios de postgrado que los especialicen en algún aspecto de la docencia. No obstante, consideran que estos maestros -sobre todo los de segunda enseñanza- se debían preparar para atender "campos de especialización en aspectos panorámicos, sin llegar a la especialización lineal y sistematizada que puede ser conveniente en escuelas profesionales de ciclos superiores".⁶⁶

El campo de trabajo de los maestros postprimarios era muy diverso. Comprendía los distintos niveles y modalidades de la segunda enseñanza, la enseñanza vocacional, la subprofesional, la preparatoria y la normal.⁶⁷

Muchos maestros se fugaban de la profesión docente hacia otros campos de trabajo; fuga que tenía su origen en los incentivos de otras ocupaciones o profesiones, pero que la mayoría de las veces estaba "predeterminada desde el ingreso de los estudiantes a las Escuelas Normales, que son tomadas como escuelas de tránsito".⁶⁸

En muchos lugares, para lo jóvenes la escuela normal era la única oportunidad de educación posprimaria y, por tanto, ingresaban a la normal, aunque tuvieran planes de estudiar después una profesión distinta a la del magisterio. En las normales, además, generalmente encontraban algunas prestaciones como el internado, la alimentación, el vestido, las becas, etc.; con la ventaja adicional

⁶⁵Manuel Boneta M. et. al., "Estructura del sistema nacional de educación normal", en SEP, **Junta Nacional de Educación Normal**, t. II, SEP, México, 1954, p. 33.

⁶⁶Ibid., p. 34.

⁶⁷Ibidem.

⁶⁸Ibid., p. 60.

de que los requisitos de admisión a estas escuelas eran "mínimos y ninguno de carácter profesional", los cuales se abatían aún más por la intervención de las sociedades de alumnos en los asuntos administrativos y técnicos de las escuelas normales.⁶⁹

Una de las consecuencias del fenómeno anterior era que

...el interés de un buen número de estudiantes normalistas no está dirigido hacia el logro de una eficaz preparación profesional, se exige por ellos una mayor simplicidad en el desarrollo de sus cursos, lo cual ha dado como resultado que la carrera de maestro sea ahora una de las menos difíciles de seguir. Esto es el resultado de la poca profundidad de los estudios, del esfuerzo mínimo que se requiere para seguirlos, y de las múltiples facilidades que para todo ello se dan.⁷⁰

Esa era una de las causas por las que la profesión de maestro tenía "poco crédito social" y una insuficiente remuneración económica.

Con base en lo anterior, los citados profesores proponían a la Junta Nacional de Educación Normal lo siguiente:

- i. Que la educación normal afirme su carácter profesional y que, por lo tanto, se diferencie por sus propósitos y métodos de la educación secundaria, a la que se encontraba ligada.⁷¹
- ii. Que la segunda enseñanza pase ser un ciclo independiente y antecedente necesario para ingresar a las escuelas normales.
- iii. Que la enseñanza normal se divida en dos ciclos profesionales: uno de carácter general y otro especializado.
- iv. Ofrecer a los egresados de las escuelas normales estudios de posgrado, es decir, "oportunidades de mejoramiento profesional promovidas y organizadas por el propio sistema de educación normal".⁷²

⁶⁹Ibidem.

⁷⁰Manuel Boneta M. et. al., "Estructura del sistema nacional de educación normal", en SEP, **Junta Nacional de Educación Normal**, t. II, SEP, México, 1954, p. 61.

⁷¹En muchos lugares la enseñanza secundaria y la normal formaban una sola unidad administrativa: dependían del mismo director, eran servidas por el mismo personal y ocupaban un mismo edificio.

⁷²En el posgrado se formarían los técnicos especializados en organización y administración de sistemas educativos y supervisión escolar, en psicología escolar, en higiene mental y en orientación escolar, vocacional y profesional; así como los maestros de segunda enseñanza, enseñanza media, subprofesional, preparatoria y normal. Hasta entonces, los estudios de postgrado se impartían en

Algunas de las propuestas aprobadas por la Junta Nacional de Educación Normal eran contradictorias con algunas arrojadas por una Mesa Redonda organizada por la ENSM, que se reunió casi al mismo tiempo que aquella. La Junta proponía la integración de todos los niveles y modalidades de enseñanza normal, especialmente la superior, a la Dirección General de Enseñanza Normal; la Mesa, en cambio, proponía que la ENSM fuese elevada al rango de "institución orientadora de la educación nacional, sirviendo de laboratorio de investigación, experimentación y difusión de doctrinas, problemas, métodos pedagógicos y procedimientos de organización, supervisión y apreciación de resultados, relativos a los diversos grados y aspectos de la enseñanza en el país.

La Junta proponía que las escuelas normales superiores ofrecieran especialidades más generales que las que entonces ofrecía la ENSM; en cambio, la Mesa Redonda organizada por esta última institución defendía las especialidades comprendidas en su plan de estudios.⁷³

Otro ponente ante la Junta Nacional de Educación Normal agregaba otros elementos de diagnóstico sobre el sistema de formación y la profesión docente. A la cuenta de la deserción del magisterio -decía- debe agregarse la deserción escolar de las normales. Había tres tipos de deserción de los alumnos de las normales: el puro y simple abandono de los estudios normalistas, el abandono para inscribirse en otra normal y el abandono de la normal

la ENSM y otras escuelas normales superiores de los estados, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y en la Escuela Normal de Especialización. Con excepción de esta última, ninguna de ellas tenía alguna liga con la Dirección General de Educación Normal. La Desde 1942, la LOEP previó la implantación del doctorado en pedagogía, pero es hasta 1954 que comenzó a ofrecerse en la ENSM. (Ibid., p. 72.

⁷³En *Ibid.*, p. 74. La ENSM ofrecía como especialidades historia, educación cívica y social, idiomas, geografía, ciencias biológicas, lengua y literatura españolas, matemáticas, física y química, artes plásticas, y pedagogía con opción a psicología y orientación vocacional o teoría y técnica de la educación. En cambio, la Junta proponía que se ofrecieran especialidades más generales (Ciencias físico-químicas y matemáticas, Ciencias sociales, y Educación estética) y se incluyeran algunas que entonces no se ofrecían (Organización y administración de sistemas educativos y supervisión escolar). (*Ibid.*, pp. 76-77, 80-81)

para continuar en alguna escuela superior no normalista.⁷⁴

El cambio de una normal a otra era también una deserción completa de los estudios normalistas, puesto que se trataba de la interrupción de sus estudios en alguna escuela normal de provincia -particular u oficial, federal o estatal, urbana o rural- para inscribirse "con intención desertora" en la Escuela Nacional de Maestros. Los propios alumnos de provincia reconocían que venían a la capital de la república porque aquí contaban con mayores posibilidades de cursar profesiones más ventajosas que el magisterio.⁷⁵

La deserción escolar en las escuelas normales federales había sido sencillamente pavorosa", en la generación de 1949 a 1954: el 73% de los alumnos de las normales urbanas federales (sin contar a los de la ENM) y el 75% de los alumnos de las normales rurales federales.⁷⁶

La matrícula de la última generación egresada del Departamento de varones de la ENM había sufrido una caída del 30% del primero al sexto año (a pesar de ser la institución que absorbía una proporción importante de los desertores de las normales provincianas). Muchos de los desertores de la ENM se habían incorporado a la vida del trabajo y otros habían ingresado a la Escuela Nacional Preparatoria o al Instituto Politécnico

⁷⁴Santiago Hernández Ruiz, "El problema de la deserción escolar", en SEP, **Junta Nacional de Educación Normal**, t. II, SEP, México, 1954, pp. 181-182.

⁷⁵*Ibidem.*

⁷⁶*Ibid.*, pp. 182-183. La tasa de deserción promedio de las escuelas normales urbanas federales era del 73%, con grandes diferencias entre ellas: 30% en el Departamento de Varones de la ENM, 70% en la Escuela Normal de Morelia, 70% en la de Oaxaca, 84% en la de Pachuca, 82% en la de La Paz, 86% en la de Mexicali, 89% en la de Ciudad Victoria. El promedio de deserción en las escuelas normales rurales federales era del 75%: 70 % en la de Atequiza, 75% en la de Cañada Honda, 73% en la de San Marcos, 91% en la de Comitancillo, 78% en la de El Mexe, 67% en la de Huamantla, 70% en la de Hueyapan, 94% en la de Palmira, 75% en la de Flores Magón, 83% en la de Salaices, 90% en la de Tamazulápam, 60% en la de Tenería, 89% en la de Tiripetío, 67% en la de Galeana, 57% en la de Hecelchakán, 78% en la de Jalisco, 77% en la de Tamatán, 50% en la de San Diego Tekax. (*Ibidem.*)

Nacional.⁷⁷

En suma, el promedio de deserción, sin contar a la ENM, era prácticamente el mismo en los subsistemas federales de enseñanza normal urbana (73%) y rural (75%); mucho menor era en cambio la deserción en la ENM (30%). Esto confirmaba la hipótesis de que muchas escuelas normales eran "secundarias enmascaradas" y que una de las principales rutas de la deserción era la que se expresaba como fuga de estudiantes y egresados de las escuelas normales de provincia hacia la Nacional de Maestros o a otras instituciones de educación superior de la capital de la República.⁷⁸

Entre las causas de la deserción escolar en la enseñanza normal se encontraban: i) el movimiento demográfico general hacia las grandes capitales; ii) "el mecanismo de las relaciones económicas de la familia con sus miembros jóvenes"; iii) "la nula atracción económica, moral y social del magisterio"; iv) "el régimen de provisión de destinos, y dentro de él, la situación privilegiada de los alumnos de la Escuela Nacional de Maestros"; v) las facilidades que existen para desertar, y vi) "el desorden, la imprevisión y los vicios del régimen de selección y manutención de los alumnos".⁷⁹

Finalmente, el profesor Hernández Ruiz proponía a la Junta Nacional de Educación Normal una serie de medidas para combatir la deserción de los alumnos normalistas. Unas eran de carácter preventivo, referidas al sistema de enseñanza normal, y otras tenían como objetivo estimular la "carrera magisterial". Entre las

⁷⁷Ibid., pp. 182-183.

⁷⁸Ibidem.. Otro signo sobre este sentido de la deserción era el hecho de que dos de las tasas más altas de deserción eran las de la Escuela Normal de Pachuca (84%) y en la Escuela Normal Rural de Palmira (94%), ambas cercanas a la capital de la república. El profesor Hernández apuntaba que "las escuelas normales no deben ser nidos llenos de polluelos de urraca. Todo el presupuesto nacional destinado al servicio de la enseñanza normal se necesita para proveer de maestros a las escuelas primarias del sistema federal, y por lo tanto, no puede honestamente distraerse la mitad del mismo para incubar profesionistas de ramos en los que el mecanismo natural de las aspiraciones individuales satisface con creces las respectivas necesidades sociales". (Ibidem.)

⁷⁹Ibid., pp. 185-186.

primeras se encontraban las siguientes propuestas:

i. Una revisión radical de la política de becas. Señalaba que las becas para el estudio de la carrera de maestro de enseñanza primaria eran

...becas de reclutamiento de personal para un servicio que carece normalmente de aspirantes espontáneos, dispuestos a costearse por sí mismos la vida durante el período de estudios e incluso los gastos que éstos reporten. No son becas de selección, destinadas a ganar para la sociedad los elementos superdotados, que no pueden alcanzar por su cuenta la posición social que permite el máximo aprovechamiento de sus actividades profesionales.

Esto -agrega- no excluye la selección de los aspirantes, aun dentro de límites muy estrechos, y la necesidad de evitar que esas becas, concedidas para cursar una profesión "socialmente deficitaria", fuesen transferidas a otras escuelas subprofesionales o profesionales no deficitarias. Esto se podría lograr, en cierto grado, haciendo obligatorio que los alumnos becados terminasen sus estudios en la escuela donde los iniciaron, y que los egresados ejercieran la profesión por un plazo mínimo de diez años o restituyan las cantidades que el estado había invertido en ellos.

ii. La instauración de un plan de estudios específico de enseñanza normal. Si con la medida anterior se pretendía reducir el éxodo de los estudiantes normalistas de provincia al D.F., con ésta se pretendía terminar con las normales que eran "secundarias enmascaradas". Había llegado la hora -se decía- de instaurar un régimen específico de enseñanza normal, sobre la base de que "vale más un plan específico bueno, que uno malo con pujos universitarios, como el que tenemos".

iii. Garantizar las inscripciones de los primeros años. Para conseguirlo debía ponerse fin al influyentismo, informar a los alcaldes y maestros que las escuelas normales son instituciones educativas, no de beneficencia. De ese modo se reduciría el número de alumnos inscritos con vocación desertora, tradicionalmente enviados por sus padres a las normales para quitarse "bocas de la casa" y luego, cuando alcanzan la edad, retirarlos de las escuelas antes del término de sus estudios para que les ayuden en los

trabajos y los gastos familiares.

Por otra parte, entre las medidas propuestas para estimular la carrera magisterial se encontraban:

i) La creación de "un régimen económico racional para el magisterio primario". Un régimen de sueldo casi único, como el existente, decía, nulificaría cualquier esfuerzo que se hiciera para resolver el problema de la deserción y la falta de aspirantes al magisterio.

El sueldo único paraliza todos los resortes psicológicos del ser humano y es la negación de toda buena doctrina económica, porque es una versión del destajo, sin el poder estimulativo de éste. Es necesario hacer un escalafón auténtico con un número de escalas que permita ascensos periódicos no demasiado distanciados. Nadie permite quedar varado en una remuneración inconvencional, cualquiera que ésta sea, por toda su vida.⁸⁰

ii) La creación de "un régimen regular de provisión de destinos", mediante la unificación del sistema de deberes y derechos de los estudiantes normalistas y sus expectativas profesionales; convocar a "concursos regulares de traslado"; otorgar las plazas del D.F. por medio de este tipo de concursos y por oposición; y obligar a los egresados de todas las normales a prestar sus servicios iniciales en escuelas rurales por lo menos durante dos años. En suma, proponía acabar con el privilegio de la ENM, "que no es nacional porque sus alumnos han elevado a derecho el vicio de ser colocados invariablemente en el Distrito Federal, para evitar que las normales de provincia sigan siendo "desmanteladas".⁸¹

A finales del sexenio del presidente Adolfo Ruiz Cortínez, los funcionarios de la SEP, dirigentes políticos, los pedagogos, los líderes sindicales del magisterio y la prensa nacional declaran a la educación nacional "en situación de desastre", o al menos se

⁸⁰Ibid., p. 188.

⁸¹Ibidem.

referían a "la crisis de la educación" y, dentro de ésta, la crisis de la profesión docente y los conflictos surgidos en las escuelas normales, el IPN y la sección IX del SNTE, en el Distrito Federal.⁸²

La crisis de la profesión aparecía tanto en el sistema de formación de maestros -que ya hemos descrito- como en las condiciones de trabajo del magisterio en servicio.

Uno de los rasgos de esta crisis era el llamado "embotellamiento escalafonario" producido por los siguientes fenómenos:

i) la disminución de la distancia entre las distintas categorías escalafonarias;

ii) la concentración del personal en servicio en los puestos intermedios y el congelamiento de los puestos más altos;

iii) la baja movilidad por reemplazo en los puestos más altos, debido al poco interés que los maestros de mayor antigüedad tenían en jubilarse.

El embotellamiento en los puestos más altos lo encontramos, por ejemplo, en la composición del cuerpo de directores e inspectores de educación federal. Un estudio sobre 524 inspectores generales, directores federales e inspectores de zona, en 1953, nos revela que éstos tenían una edad media de 49 años, el 27% del total tenía más de 56 años edad y el 65% más de 46; el 67% tenía más de 26 años de servicios, y el 63% más de 10 años en cargos de dirección supervisión (el 52% del total tenían más de 15 años y el 18% más de 20).

Otro de los signos de la crisis de la profesión era la caída del salario real de los maestros urbanos, de 1947 a 1955. (C:56-61 y G:1-3)

El embotellamiento escalafonario y la caída del salario real, junto con otros factores, provocaron una caída en la demanda de inscripción en el sistema de enseñanza normal del país y el aumento

⁸² Esta declaración era respaldada por otros datos referidos a la baja cobertura del sistema, las altas tasas de deserción de los alumnos de primaria, el abandono de las instalaciones escolares, "la crisis de la escuela rural", etc.

de la deserción de los estudiantes normalistas y de los maestros en servicio.

2. La edad de oro del magisterio normalista (1958-1970)

Los problemas heredados del sexenio anterior por el gobierno del presidente López Mateos (1958-1964) fueron varios y algunos de ellos difíciles de resolver. Una de las decisiones claves para enfrentarlos fue la ejecución del Plan de Expansión y Mejoramiento de la educación primaria (Plan de Once Años).⁸³

La parte medular del Plan comprendió un programa de expansión de las escuelas primarias federales. Al inaugurar la Junta Nacional de Educación Primaria, el 9 de enero de 1959, Torres Bodet dijo lo siguiente:

Vamos a tratar de enmendar [...] el pesimismo de quienes temen que nuestro sistema educativo esté condenado a una lamentable parálisis progresiva. [...] Y no será (tarea) fácil porque estamos experimentando, en materia educativa, una crisis de desaliento.

Queremos crecer de prisa [...] pero debemos percatarnos a tiempo de que crecer sin madurar no sería crecer de veras.

Será menester renovar programas, organizar la formación pedagógica de muchos millares de profesores, perfeccionar la capacitación de los que ahora no tienen título, redistribuir algunas de las funciones de promoción e inspección administrativa, concebir fórmulas regionales conciliables con las modalidades de cada localidad y, sobre todo, integrar en el esfuerzo común a todos los sectores de la República, asociando así el trabajo de la Federación y de los gobiernos de los Estados, de los Territorios y de los Municipios, la cooperación de la iniciativa privada.⁸⁴

Además de los problemas coyunturales, Torres Bodet tenía que

⁸³La política educativa de este sexenio fue mucho más que lo que recuperaremos aquí. Por ejemplo, muy poco nos detendremos a analizar los cambios cuantitativos y cualitativos que se realizaron en niveles y modalidades distintos al de educación primaria. Inclusive en éste último se adoptaron medidas tan importantes como la edición masiva de los libros de texto gratuitos y la adopción de nuevos planes y programas de estudio, las cuales afectaron sensiblemente el trabajo docente.

⁸⁴En Isidro Castillo, **México: sus revoluciones sociales y la educación**, t. 4, Gobierno del estado de Michoacán, México, 1976, pp. 130-132.

afrontar otros de carácter más estructural, producidos por el desarrollo histórico de la SEP:

Los gobiernos creían que los maestros acataban fielmente sus planes -que, a menudo, ni siquiera leían. Entre las razones de Estado, que exponen los funcionarios, y la forma en que muchos de los educadores interpretan tales razones media un abismo. En 1921, Vasconcelos pugnó por federalizar la enseñanza. En 1943, imaginé candorosamente que la firme unidad sindical de los profesores contribuiría a mejorar la federalización ideada por Vasconcelos. Pero, en 1958, me daba cuenta de que, desde el punto de vista administrativo, la federalización no era recomendable en los términos concebidos por el autor de **El monismo estético**. Por otra parte, la unificación sindical no parecía favorecer de manera muy positiva a la calidad del trabajo docente de los maestros. Habíamos perdido contacto con la realidad de millares de escuelas sostenidas por el gobierno, desde Sonora hasta Chiapas y desde la frontera de Tamaulipas hasta las playas de Yucatán. Nuestros informantes directos eran inspectores que, como socios activos del sindicato, encubrían a tiempo las faltas y las ausencias de los maestros, pues no ignoraban que la gratitud de sus subalternos les sería, a la larga, más provechosa que la estimación de sus superiores.

Llamé a varios de los maestros que pertenecían a la que estimaba mi "vieja guardia". Los encontré indecisos, aterrados ante los jóvenes. ¿Qué había ocurrido durante mi ausencia? Ni los programas de 1944 dieron los frutos que supusimos, ni los nuevos egresados de las Normales querían oír hablar de "apostolados" o de "misiones". Advertían que, en nombre del progreso económico, el país estaba acostumbrándose a desmentir los ideales de la Revolución.⁸⁵

Otros distinguidos maestros de entonces compartían la opinión de Torres Bodet y plantearon la urgencia de adoptar "medidas revalorativas de la profesión magisterial" para contrarrestar el impacto de

...la crisis social que está dando paso a la desesperanza y al pesimismo, a la inconformidad y a la subestimación de su propia importancia, actitudes que señalan un peligro nacional.⁸⁶

El Plan de Once Años reanimó temporalmente a la profesión

⁸⁵Ibid.

⁸⁶Rafael Ramírez, Celerino Cano, Luis Alvarez Barret y otros, **El problema educativo nacional**, Academia Mexicana de Educación, p. 20.

docente: sobre todo de inmediato aumentó sus expectativas de ascenso en el servicio, como resultado de la mera expansión del sistema escolar y de otras medidas adoptadas para mejorar las condiciones de trabajo y los sueldos de los maestros en servicio.

El Plan de Once Años tenía como principal objetivo la ampliación de la cobertura de la educación primaria. El gobierno del presidente López Mateos fundó 6,760 nuevas escuelas (con lo cual pasaron de 30,816 a 37,576 en total) y para atenderlas se expidieron 50,772 nuevos nombramientos de maestros (91,191 a 141,963.⁸⁷ La mayoría de las nuevas escuelas se crearon en las zonas rurales, pero la mayoría de las nuevas plazas docentes se adscribieron a centros de población semiurbanos y urbanos. Casi todo el programa fue sostenido por las finanzas del gobierno federal.(C:11)

La expansión significó para los maestros la ampliación de su mercado ocupacional y, lo que es más importante, un aumento de sus probabilidades de movilidad horizontal (por ejemplo, del campo a la ciudad) y vertical: escalafonaria (por ejemplo, de maestro de banquillo a director de escuela a inspector de zona), de estatus dentro del mismo cargo (de maestro de primer grado a maestro de los grados superiores de enseñanza primaria y/o la transformación de su centro de trabajo, de escuela unitaria en una de cobertura incompleta o completa).

La expansión federal también significó para los maestros en servicio un aumento de la probabilidad de cambiar su adscripción de una región o estado a otro y/o de un subsistema a otro (por ejemplo, del estatal o particular al federal).

El impacto de la expansión fue muy diferenciado sobre los maestros en servicio, según fuesen sus características profesionales, su puntaje escalafonario, la región, el tipo de escuela y el subsistema (particular, estatal, federal) al que

⁸⁷De 1958 a 1964 se crearon 65,705 nuevas plazas presupuestarias en la SEP. En total, la Secretaría aumentó de 100 mil plazas numerarias y 6,297 supernumerarias a 161,990 y 10,184 respectivamente.

estuvieran adscritos. La expansión benefició a los maestros rurales y a los urbanos, pero quizá en mayor medida a estos últimos.

También se expandió el sistema escolar de educación secundaria de la SEP. El número de maestros secundarios creció en un 235% de 1958 a 1964; este último año ya sumaban más de 15 mil catedráticos federales de secundaria. En el mismo período, la plaza inicial y mínima de los maestros secundarios pasó de 9 a 12 horas semana mes.

Para los maestros primarios urbanos -sobre todo del D.F.- la expansión de la secundaria se tradujo en una mayor probabilidad de mejorar sus ingresos, combinando su trabajo en las escuelas primarias con el de las posprimarias o pasando de uno a otro nivel.

El "embotellamiento escalafonario" heredado del pasado se intentó resolver por distintas vías. Una fue la reforma del sistema escalafonario y del catálogo de puestos con el fin de aumentar la distancia entre las categorías e imprimir una mayor agilidad a los movimientos. Otra, el establecimiento del "escalafón económico" o sistema de "quinquenos", que consiste en asignar una compensación salarial por cada cinco años de servicios.⁸⁸ Y por último, la reforma de la Ley de Pensiones para alentar el retiro del servicio de los maestros mediante el aumento de la cuota por concepto de jubilación.

A partir de enero de 1959 todos los maestros federales recibieron un aumento de sus sueldos. Después, los sueldos de los maestros federales foráneos fueron nivelados con los de los federales del Distrito Federal. Además, el SNTE firmó convenios de nivelación (de sueldos, condiciones de trabajo y algunas prestaciones) con casi todos los gobiernos estados.

Los maestros de educación primaria federal de la capital de la república también recibieron aumentos en sus salarios y prestaciones y gozaron de altas tasas de movilidad escalafonaria y por reemplazo. Además siguieron gozando de la mayoría de las ventajas comparadas de siempre con respecto al resto de los

⁸⁸Los cambios de categoría por "quinquenos" beneficiaron a alrededor de 43 mil plazas.

maestros del país, a saber: las oportunidades de continuar sus estudios de especialización en la normal superior o en otras instituciones de educación superior, la cercanía de las autoridades educativas centrales y una mayor diversidad de opciones laborales.

Además, los maestros primarios del Distrito Federal siguieron siendo el principal punto de referencia para nivelar las condiciones laborales, sueldos, grados profesionales y categorías escalafonarias de los maestros del resto del país. Sin embargo, en la década de los sesenta los maestros de la capital de la república comenzaron a dejar de ser el principal punto de referencia de las demandas de aumento salarial del magisterio del resto del país, debido a las concesiones niveladoras otorgadas por los gobiernos federal y estatales a los maestros foráneos.

El sueldo del conjunto de los maestros aumentó en términos nominales y en términos reales, pero el aumento del salario real de los maestros foráneos fue mayor que el de los del Distrito Federal. Mientras los maestros foráneos rebasaron el sueldo real de 1932, los del Distrito Federal apenas lo recuperaron.(C:56-61 y G:1-3)

Por otra parte, el gobierno federal establece dos Centros Normales Regionales, el de Ciudad Guzmán, Jalisco, y el de Iguala, Guerrero. Los alumnos de estos planteles eran becarios de la SEP y, a cambio de ello, estaban obligados a prestar tres años de servicio social, al término de sus estudios, en los sitios que les fueran señalados por la Secretaría y con el sueldo correspondiente a maestros titulados. Estas disposiciones, además de atender a las necesidades de la expansión de la educación primaria, constituyeron la respuesta a la resistencia de los egresados de la ENM a prestar su servicio social fuera del Distrito Federal.

En 1959 se reforman el plan y los programas de estudio de la normal, vigentes desde el año de 1945. El ciclo de educación secundaria -por considerársele un nivel con fines y rasgos propios- se independiza y pasa a ser antecedente de la enseñanza normal. Además el plan de estudios de enseñanza normal queda integrado por dos ciclos: el preparatorio, que comprende el primer año de estudios en el que el alumno recibe los conocimientos científicos,

teóricos y prácticos "que complementan la cultura general humanística indispensable en la formación de todo ser humano", y el profesional, que comprende dos años de cursos y uno de extensión docente.

Para cubrir los requerimientos de la expansión de la enseñanza primaria, la SEP contrata como maestros a los egresados de educación secundaria y expande los servicios de capacitación de los maestros en servicio. Por eso, el sexenio 1958-1964 fue el de mayor expansión de la matrícula del IFCM. En esos seis años, el Instituto extiende su título a 17,427 maestros, o sea, 1 852 más que en los primeros trece años de vida del Instituto (de 1945 y 1958 habían egresado 15,620).⁸⁹

La expansión del Instituto se había iniciado desde comienzos de los años cincuenta; pero, a partir de 1958, aumenta su cobertura de un modo mucho más acelerado. Este año el IFCM desconcentra y expande sus servicios. En la capital de la república se mantienen las oficinas centrales y se crean 12 subdirecciones regionales, 38 agencias coordinadoras y 1,800 centros locales de estudio y consulta. Al frente de cada uno de estos centros estaba un maestro responsable, que generalmente era un maestro titulado del sector o la zona escolar.(C:22 y G:14-15)

En cierta medida las actividades del Instituto se expanden a costa de una mayor flexibilidad en el cumplimiento de sus programas. Así lo reconoce un documento del SNTE al afirmar que con la reforma de 1958 culmina la etapa "academicista" del Instituto. Faltaría agregar que con ella, quizá, comienza su etapa sindica-

⁸⁹Además se otorgan 3,671 diplomas de Capacitación que equivalían a títulos profesionales para los maestros que sin haber terminado sus estudios de enseñanza normal tenían más de diez años de servicios en la Secretaría. Es el comienzo de una serie de demandas de exentar a los maestros de la obligación de participar en los cursos de capacitación y de presentar su título profesional, atendiendo a su edad o antigüedad en el servicio. Esto se hizo primero en el Instituto, después, en la primera mitad de los años setenta, en las escuelas normales primarias federales urbanas y rurales, y finalmente en la máxima casa de estudios del magisterio: la Escuela Normal Superior.

lista.⁹⁰

Fue notable el impacto del Instituto sobre el perfil profesional, la situación laboral, los sueldos, la clasificación escalafonaria, y el mercado ocupacional del magisterio. Sus principales efectos, como ya lo vimos, fueron los siguientes:

i) la titulación ("profesionalización") de los maestros en servicio,

ii) la regularización laboral ("basificación") del personal docente, y

iii) la mejoría progresiva de los sueldos de los maestros conforme avanzaban sus estudios, y su incorporación al escalafón y su ascenso al terminarlos.

Con la obtención de su título profesional, los maestros no sólo aseguran su plaza, ingresan al escalafón y mejoran sus ingresos, sino también pasan a engrosar la membresía permanente del sindicato. Este fue el comienzo de una etapa de mayor ingerencia sindical en el Instituto y, en general, en el sistema de formación y de capacitación del magisterio.

En los años sesenta se expande el sistema nacional de formación de profesores de educación primaria y, dentro de él, el número de normales estatales y privadas -y su matrícula- aumentan más rápido que las dependientes del gobierno federal (SEP).⁹¹

El sistema tiende a urbanizarse: las escuelas normales par-

⁹⁰ El primer avance del SNTE sobre el IFCM ocurre en 1951, cuando el personal académico y administrativo del Instituto, con excepción de los altos funcionarios, dejan de ser empleados de confianza y adquieren la condición de empleados de base, es decir, escalafonados y sindicalizados. En 1954, uno de los funcionarios del Instituto denuncia la intromisión del SNTE en aspectos como la inscripción, las calificaciones y las promociones de los maestros alumnos. En 1958 el triunfo del sindicato es múltiple: se decreta la permanencia del Instituto mientras hubiera un maestro en servicio sin titular y se reestructura el Instituto en los términos apuntados.

⁹¹ El crecimiento del sistema nacional de formación y mejoramiento profesional del magisterio, a su vez, fue estimulado por la expansión de la educación primaria, la mejoría económica y la ampliación de las probabilidades de movilidad de los maestros. Aumenta la demanda por ingreso a las escuelas normales y se crean nuevas escuelas normales públicas y privadas. Para finales del año de 1964, el Consejo Nacional Técnico de la Educación observa con alarma el número de egresados de las escuelas normales del país y recomienda que se adopten medidas tendientes a regular la oferta de maestros de educación primaria.

ticulares y estatales se hallaban establecidas en los centros de mayor concentración urbana de los estados; mientras que el gobierno federal decide clausurar casi la mitad de sus normales rurales, convirtiéndolas en secundarias técnicas.

A finales de los sesentas ya era muy distinto el sistema de formación de maestros y el perfil de los maestros de educación primaria en servicio. Ahora la mayoría de los maestros en servicio tenían título y, por tanto, una plaza definitiva en la SEP; la mayor parte de ellos se había formado y estaba trabajando en zonas urbanas; y una mayor proporción de los maestros titulados urbanos compartía su trabajo entre la educación primaria y la secundaria o se había incorporado de tiempo completo a esta última.⁹²

Por otra parte, la expansión del sistema de enseñanza normal y del IFCM provocó un desequilibrio en la relación entre la oferta y la demanda de profesores primarios, los cuales pasaron de ser escasos a principios de la década a ser demasiados desde mediados de la misma. A pesar de algunas medidas adoptadas por la SEP para restringir el nuevo ingreso a las normales federales, a finales de la década de los sesenta uno de los principales problemas entre la SEP y el SNTE era el creciente desempleo de los egresados de las normales, que se estimaba en alrededor de 20 mil maestros.

En su informe de Gobierno de 1968, el presidente Gustavo Díaz Ordáz planteó la urgente necesidad de hacer una reforma educativa para resolver a fondo los problemas educativos del país, en los que veía el origen de la rebelión estudiantil en curso.

Atendiendo al llamamiento presidencial, la VIII Asamblea Plenaria del CNTE (a finales de julio de 1969) abordó y emitió conclusiones sobre todos los aspectos, niveles y modalidades del sistema educativo.

⁹²En estos años las Escuelas Normales Superiores se multiplican y aumentan considerablemente su matrícula. De 1964 a 1969 el número de normales superiores aumenta de 12 a 16, y su matrícula de 6,599 a 13,346 (102.04%). La enseñanza normal superior se transforma, un sistema predominantemente abierto o mixto (escolarizado y a distancia). En 1969 más del 80% de la matrícula correspondía a los alumnos inscritos en los cursos por correspondencia, es decir: maestros-alumnos que estaban prestando sus servicios como profesores de primaria, de secundaria o de ambos niveles educativos.

Nueve meses después, en la ceremonia del Día del Maestro de 1970, el secretario de Educación Pública destaca las siguientes conclusiones de la VIII Asamblea Plenaria, que según sus propias palabras eran "las de ingencia sobresaliente":

a) descentralización progresiva del sistema, para cumplir el designio presidencial de "hacer una administración pública moderna, ágil y eficaz"; requerimiento acentuado al tratarse de la educación, cuyo acelerado crecimiento constituye grave problema;

b) creación, a nivel de consultoría y servicio, de un organismo permanente de planteamiento integral educativo que, comprendiendo los niveles superiores, concilie la soberanía de las entidades y la autonomía de las instituciones, ajuste la organización del sistema, los planes, medios y métodos de la educación, conforme al proceso de la sociedad contemporánea;

c) reorganización del servicio de supervisión, cuyos puestos deben ser de confianza y quienes los ocupen residan en su circunscripción; su encargo será de tiempo completo e incompatible con cualquiera otra tarea docente o administrativa; es problema medular de la reforma;

d) revisión de las disposiciones escalafonarias para su mejor cumplimiento y para que sean justamente reconocidas la preparación, eficacia y méritos profesionales del personal.⁹³

El propio Consejo Nacional Técnico de la Educación transcribía en sus resoluciones el siguiente fragmento del informe presidencial de 1968:

Existen graves dificultades técnicas que no serán insuperables; barreras legales, que está en nuestra mano modificar convenientemente sin necesidad de alterar la esencia de nuestra estructura constitucional; intereses que resultarán perjudicados, pero que no nos detendrán en el propósito de modernizar el sistema administrativo del país, imperativo de la etapa actual de nuestro desarrollo.

Un documento oficial de la SEP, publicado en la víspera de la VIII Asamblea Nacional del CNTE, trasluce la resistencia sindical hacia algunas de las reformas.

...los maestros en ejercicio, con derechos adquiridos y obligaciones definidas, libremente aceptadas, inherentes a todo cargo: saber servir; acentuados, en el caso, por la responsabilidad suma del educador: soldado incondicional de la

⁹³Agustín Yáñez, "Discurso del secretario de Educación Pública... el Día del Maestro de 1970".

patria, vigilante de las contingencias a resolver.⁹⁴

En la hora actual -apuntaba la SEP- los maestros debían i) "esforzar el espíritu de comprensión de las realidades modernas" para responder mejor a los retos educativos y al imperativo de una más frecuente comunicación con los miembros de la comunidad donde trabajan; ii) "fortalecer [su] autoridad moral [...], ante todo por obra de ellos [los maestros] mismos"; iii) actualizarse profesionalmente "para no quedar a la zaga o en descubierto ante los conocimientos que tienen amplia difusión, al alcance popular, por los métodos publicitarios contemporáneos; iv) traducir su capacitación profesional en "claridad y agilidad mental que [les] permitan [...] distinguir los puntos esenciales, preferentes, de los programas, y asignarles en la enseñanza debida proporción ante los secundarios e informativos, eliminando conocimientos obsoletos, farragosos", y v) "entender y practicar el exacto sentido de la formación cívica, que [ha] de crear y desarrollar el activo sentido de responsabilidad y solidaridad, el concierto entre derechos y deberes, la incondicional adhesión al orden jurídico que hace posible la existencia y consistencia de la República".⁹⁵

Se trata -continúa la SEP- de "aliviar la voluntad de servicio [...]. Antes que leyes y disposiciones administrativas, la reforma de la educación requiere convicción y adhesión resueltas del magisterio, individual y gremialmente". La SEP ofrece seguir cumpliendo las obligaciones que le corresponden pero advierte que no habrá reforma educativa alguna si a ella "no se suma, con íntegra decisión, el apoyo sindical". Y agregaba la SEP:

En Saltillo lo insinuamos hace pocos días; ahora lo exponemos con mayor amplitud, partiendo del invariable respeto que profesamos y demostramos hacia la autonomía del SNTE; pero asistidos por el carácter de antiguos militantes de la organización y por la responsabilidad con que nos hallamos investidos, desde cuyo sitio abarcamos el panorama de fuerzas favorables y desfavorables a la reforma educativa.

⁹⁴SEP/CNTE, "Documento publicado en la víspera de la VIII Asamblea Nacional Plenaria del CNTE (julio-agosto de 1969)".

⁹⁵Ibid.

Dicho de modo más directo: la reforma educativa necesita, en absoluto, el resuelto concurso de nuestro Sindicato...

Sin perjuicio de atender derechos y acrecentamientos económicos de sus agremiados, que no debe ser, por lo demás, motivación exclusiva de su actividad, nuestro Sindicato [...] está llamado a adaptar con equilibrio, su atención, su acción, en favor de las reformas que la nación espera para igualar el rendimiento educativo con las exigencias de la época, conforme al plan que libremente determinará y al cual pueden servir algunas aportaciones recomendables.⁹⁶

La SEP también esperaba del SNTE

...una tenaz labor de orientación que difundiera la necesidad, los principios, medios y fines de la reforma educativa; que insistiera en la actualización pedagógica del magisterio activo, en su función moral y cívica, en el cumplimiento puntual de su alto ministerio, sin cortapisas o pretextos.⁹⁷

Con respecto al sistema escalafonario:

Compartimos y nos hemos empeñado en la defensa de los derechos escalafonarios y en el mejoramiento de su sistema; pero juzgamos que los grados de promoción aparejan grados ascendentes de responsabilidad y, en el caso, de colaboración a la reforma educativa.

El orden de la enseñanza que nos rige hace recaer un papel decisivo en los inspectores escolares. Constantemente lo hemos ponderado: son los nervios de la educación, en el doble sentido de mover y de transmitir pensamientos, emociones, decisiones; colocados entre las autoridades y la base magisterial, su función es la de interpretar las orientaciones encaminadas al mejoramiento del servicio y vigilar su cumplimiento.⁹⁸

Finalmente, la SEP pedía la colaboración del SNTE para lograr un mayor arraigo de los maestros y los inspectores en las comunidades y en las zonas donde trabajaban, pues iban en aumento las quejas de ausentismo y otras irregularidades.

...cada día crece la exigencia popular por la mayor constancia y eficacia del servicio educativo. Esas exigencias indican el avance de la conciencia y la severidad del juicio público respecto a la importancia y necesidad de la educación; prueban

⁹⁶Ibid.

⁹⁷Ibid.

⁹⁸Ibid.

también el dinamismo social a que ha llegado el país.⁹⁹

A finales del período, el profesor Federico Berrueto Ramón, subsecretario general de la SEP, reflexionaba sobre el debilitamiento del control de la SEP sobre el personal docente, en beneficio de la influencia sindical y del desorden e incumplimiento de los maestros:

Tan penosa era aquella situación -recuerda en sus **Memorias**- que algún día en que por ausencia del Ministro debía yo desahogar el acuerdo presidencial, el señor licenciado Díaz Ordaz me preguntaba sobre si era conveniente buscar los medios para que el Sindicato no peleara cuando justificadamente aplicáramos una sanción y que nos dejara libertad para operar los ascensos.

"Esto no es posible -le dije- porque se desintegraría la cohesión sindical; que viera cómo los directores de escuelas se apoyaban en los maestros, cómo los inspectores se apoyaban en los directores y cómo los directores de educación necesitaban del respaldo de los inspectores". Le relaté con detalles la situación del servicio educativo, con esta advertencia: "abundan los maestros buenos y los inspectores capaces, responsables y laboriosos, pero se los está comiendo la indolencia de los más. Si quiere, le entramos, pero recuerde lo que le ocurrió a don Jaime".

Nuevamente recordé a mi muy querido maestro don Rafael Ramírez, que depositaba toda su esperanza en los supervisores escolares, como oficialidad experta para librar con éxito la permanente batalla de la educación; teníamos muchos directores y muchos inspectores profesionalmente capaces, pero a muchos se les había ablandado el carácter y con desganada actitud se movían indiferentes por los caminos del sometimiento a los designios, no de los mejores, sino de los peores, que aprovechan la irresolución y la apatía de muchos otros. Y pensaba yo, los maestros mexicanos son buenos, muy buenos, pero no sé quién los está desertando del deber.

Yo cambiaba impresiones con maestros tan capaces como Mario Aguilera, Ramón Bonfil, Luis Alvarez Barret, Celerino Cano, Lucas Ortiz y otros más también educadores de primera línea; todos convenían en que yo no exageraba sobre lo que estaba ocurriendo, pero yo mismo, al igual que ellos, no me sentía con la fuerza necesaria para enderezar aquella nave azotada por las peores tormentas.

Vivíamos una perturbadora realidad educativa y lo cierto era que esa realidad, parecía anestesiarnos, parecía robarnos energías, parecía volvernos insensibles y esto era grave... demasiado grave, por poco que fuera lo que pudiéramos hacer, debíamos hacerlo.

⁹⁹Ibid.

.....

En suma, yo pensaba que los mejores maestros se reunieran en la Secretaría para formular planes sobre el aspecto formativo de la educación, en el Jardín de Niños, en la Escuela Primaria, en la Educación Media, en la Enseñanza Técnica, en la Normales y, en cuanto fuera posible, en las mismas carreras profesionales.

Pero también sentía que me veían con ojos azorados algunos compañeros como diciendo ¿y a este desclavado de dónde lo sacaron y qué anda haciendo aquí?

Cierto que sentía de cerca la solidaridad en lo sustancial de parte de Mario, de Bonfil, de Alvarez Barret, de Lucas Ortiz y de muchos otros maestros, todos de mayor calidad que la mía, pero me estaba dando cuenta de que la empresa era superior a nuestras fuerzas y de que estábamos solos ante el destino de la educación.¹⁰⁰

¹⁰⁰Federico Berrueto Ramón (subsecretario de la SEP, 1964-1970), **Memorias**, Saltillo, 1984, p. 380.

V. UNA SOLUCIÓN TEMPORAL A LOS PRIMEROS SIGNOS DE LA CRISIS DE LA PROFESIÓN (1971-1976)

La pirámide salarial y profesional del magisterio en servicio se iba achatando conforme avanzaban -acelerados en la década de los sesenta- los procesos de nivelación económica entre los maestros estatales, federalizados y federales, y se iba completando el proceso de normalización profesional y laboral de los maestros sin título.¹⁰¹ (C:60-61 y G:1-3)

A la vuelta de la década se hicieron más visibles las consecuencias del achatamiento de la pirámide escalafonaria, económica y profesional del magisterio. El achatamiento afectaba las expectativas de los maestros y al SNTE y la SEP, así como la relación entre ambos. No podemos abordarlas todas aquí, pero sí podemos apuntar algunas hipótesis al respecto.

Los problemas comienzan a surgir cuando ya no hay o hay menos qué nivelar o disminuye el ritmo de la nivelación, entre otras razones, porque el nivelador (el gobierno federal) lo puede hacer cada vez menos o con menor impunidad (por ejemplo, financiera o política) debido a la escasez de recursos o al aumento de los

¹⁰¹En estos años, se agrega a lo anterior el reconocimiento del mismo valor curricular y escalafonario de los títulos de profesor de educación primaria expedidos por instituciones con distintos planes, programas y modalidades organizativas. En el resto de los años setentas y en lo que va de los ochentas, siguieron presentándose demandas y rebeliones niveladoras en distintas partes del sistema, por ejemplo, las de nivelación de los profesores de las escuelas normales rurales con los de la ENM, los de ésta y de los ITR(s) con los del IPN, y los de éste con los de la UNAM. Además, se implementaron diversos programas de "titulación masiva" de los egresados de, por ejemplo, la ENM, la ENS y de las ENR. El IFCM sigue fungiendo en la práctica como una agencia tituladora del magisterio y nacen con el mismo carácter los programas de licenciatura y posgrado en pedagogía y la mayoría de las escuelas normales privadas del país. Esto, sin contar con las sucesivas titulaciones o exenciones de titulación que se realizaron atendiendo a la antigüedad y continuidad en el servicio docente de diversos niveles y modalidades educativas.

costos de la nivelación.

Esto resulta todavía más problemático cuando lo que falta por nivelar sólo se puede hacer en el terreno económico, con dificultades en el terreno profesional, pero difícilmente en lo que se refiere a las características del lugar, la zona o la región sociodemográfica donde trabajan. Esta "imposible" nivelación cobra actualidad en los setentas, como problema educativo, profesional y gremial, y adquiere una mayor intensidad debido a que en las zonas rurales es donde había una mayor demanda de nuevos maestros, pero una creciente proporción de los maestros de nuevo ingreso al servicio se habían formado en escuelas normales urbanas oficiales y privadas. En otras palabras: los nuevos maestros eran cada vez más urbanos -por su lugar de origen y de formación-, pero estaban condenados a trabajar en zonas cada vez más rurales, aquellas a las que no había llegado la acción educativa de las décadas anteriores.¹⁰² (C:23-38 y 44)

También era cada vez menor la capacidad de respuesta de la SEP a las demandas del sindicato, debido al comienzo de la crisis fiscal y al tamaño alcanzado por el personal a su servicio. El tamaño y el alto grado de homogeneidad alcanzado por el personal docente reduce el margen de la SEP para otorgar concesiones localizadas y/o discriminadas a los distintos grupos profesionales y regionales del profesorado. Este margen era todavía menor, si tomamos en cuenta que las partes profesionales, institucionales y

¹⁰²Se actualiza la cuestión del desarraigo de los maestros rurales en los centros de población donde laboran.

regionales del sindicato habían adquirido mayor capacidad de presión. Ya era muy difícil, por ejemplo, mejorar los sueldos y las prestaciones de los maestros de una sección, de un nivel o modalidad educativa sin que, de inmediato, se produjera una demanda o rebelión niveladora en las otras secciones, niveles o modalidades educativas. (C:62-63 y G:1-4)

Aunque en menor grado, también se angosta la capacidad de respuesta -localizada y discriminada- del gobierno federal con respecto al conjunto de los trabajadores al servicio del estado (cuyo número crece aceleradamente en la década de los sesenta y sobre todo en el primer sexenio de la de los setenta). Era muy difícil que las concesiones que se otorgaran al personal de la SEP no despertaran expectativas en el personal de las otras secretarías y departamentos de estado.

La pirámide del magisterio no sólo se había achatado, sino, además, tendía a disminuir la circulación dentro y hacia fuera de ella. Esto se debió esencialmente a que a finales de los años sesenta pierden fuerza los resortes de la movilidad vertical y horizontal de los maestros en servicio que habían comenzado a operar a partir de 1959:

a) El IFCM casi había terminado con la tarea de titular a los maestros en servicio;

b) El número de plazas docentes siguió experimentando altas tasas anuales de crecimiento pero en zonas cada vez menos atractivas para los maestros -es decir, cada vez más rurales-;

c) El inicio de una etapa inflacionario en la economía nacio-

nal provocó que disminuyera el interés de los maestros por jubilarse, sobre todo en los maestros con mayor antigüedad en el servicio, que eran los que ocupaban las mejores plazas-; además de que era menor la proporción de maestros con la antigüedad y/o la edad requerida para jubilarse, puesto que la mayoría de los maestros había entrado al servicio en los años sesenta.

Desde la perspectiva sindical, el achatamiento y esclerosis de la pirámide debía enfrentarse en el orden político y profesional. En el primero, la respuesta del gobierno de la república fue favorable a partir de los últimos meses del año de 1972, cuando, con su apoyo, un nuevo grupo desplaza al grupo que dominaba al SNTE desde finales de la década de los cuarenta.¹⁰³

El régimen concede al nuevo grupo -"Vanguardia Revolucionaria"- el reconocimiento de su influencia y representatividad, un mayor número de posiciones políticas a nivel nacional y local, y, sobre todo, una mayor influencia y más puestos en el aparato burocrático de la SEP, especialmente en la áreas relacionadas con el control del personal docente de educación preescolar, primaria, secundaria y normal.

¹⁰³El ascenso y consolidación del nuevo grupo hegemónico en el sindicato fue posible no sólo gracias al apoyo gubernamental, sino también a que el sistema de control sindical del antiguo grupo devino ineficaz en un sindicato que en los diez años anteriores había sufrido cambios radicales: su membresía se había multiplicado casi por tres; el crecimiento fue aún mayor en algunas de sus partes regionales (secciones locales); también crecieron y se diferenciaron sus partes profesionales (sobre todo en el nivel medio y superior); su base tradicional, los maestros de educación primaria disminuyeron su presencia relativa en el sindicato, de constituir 80% pasaron a ser sólo 55% de los miembros del sindicato; también tiende a cambiar el perfil profesional de maestros primarios, cuyos nuevos contingentes tienen un carácter más urbano: por su origen y por el lugar en el que realizan sus estudios: las normales estatales y particulares, casi todas ubicadas en las capitales de los estados.

En el SNTE parece dominar la idea de que, al reducirse la capacidad de respuesta de la SEP a las demandas económicas del magisterio, había que reconstruir y reanimar la circulación interna de la pirámide por la vía de los agregados hacia arriba. Estos agregados se buscaron particularmente a través de la profesionalización del magisterio que, además de ser una antigua demanda del gremio, tenía la ventaja de que requería de un menor desembolso económico inmediato de parte del gobierno federal que el requerido por los aumentos generales de sueldos.

Atendiendo a insistentes demandas sindicales, la SEP ofrece al magisterio mayores oportunidades de mejoría profesional para los maestros normalistas, mediante la creación de la licenciatura, maestría y doctorado en pedagogía para los maestros en servicio.¹⁰⁴

Además, la Secretaría asume una política flexible en cuanto a la autorización y el reconocimiento de los estudios realizados en las escuelas normales superiores estatales, particulares y de universidades públicas. Esta política tuvo como consecuencia la multiplicación de las normales superiores estatales y particulares, y la expansión de la matrícula, particularmente en los cursos a distancia y semi-escolarizados.

Hacia 1976 alrededor del 90% de la matrícula de las normales superiores se hallaba concentrada en los denominados cursos de verano. La mayoría de los maestros alumnos de los cursos de verano eran maestros de primaria en servicio. Esto significaba que cada

¹⁰⁴Curiosamente, con esto se buscaba, además, lograr otra nivelación: la de los maestros normalistas con los profesionales egresados de los centros de educación superior técnica y universitaria.

día era mayor el número de maestros en servicio que intentaban combinar la docencia primaria con la posprimaria o pasar de uno a otro nivel. (C:23-29)

Por otra parte, la SEP autoriza la creación de dobles plazas con el 20% de las plazas de nueva creación para los docentes, y los dobles turnos para los directivos. Con esta disposición se benefician principalmente los maestros de la capital de la república y de las ciudades más grandes del país.

Con el fin de recuperar las diferencias salariales entre los maestros y los directores y supervisores -diferencias que se habían reducido e incluso invertido con la creación de las dobles plazas para los docentes- en el sistema escalafonario desaparecen, se modifican y agregan nuevas categorías, al mismo tiempo que se aumentan las compensaciones salariales de los directores, inspectores.

En este período la representación sindical adquiere una mayor influencia en las decisiones escalafonarias y, en general, en la vida sindical se acentúa un discurso beligerante en defensa del normalismo. El propio secretario de Educación se contagia de este discurso. Ante la Asamblea Nacional de Enseñanza Normal, Bravo Ahuja dijo:

No soy profesor normalista, pero he dedicado casi toda mi vida a la educación y he tenido la fortuna de tratar de cerca a los maestros de enseñanza primaria en todas las altitudes del país. Tengo que confesar que me he sentido apenado hondamente al comprobar la evidente marginación en que la sociedad los tiene. Mientras cualquier profesionista tiene siempre oportunidades para superarse y aun para cambiar el enfoque de sus preocupaciones, el profesor normalista suele estar encerrado en un ámbito social e intelectual estrecho, rígido. Es necesario romper las barreras: es necesario dar vía

libre a quienes muchas veces sólo por necesidad económica ingresaron a una escuela normal, para que se dediquen a enseñar a los niños y a los jóvenes si al fin se despierta en ellos una auténtica vocación, pero también hay que ofrecerles la oportunidad de abrazar otras profesiones, si la del maestro no les acomoda o no les satisface como tarea para toda la vida.¹⁰⁵

El maestro de primaria -decía en otra ocasión- "no debe ser un profesional relegado" y para que pueda cumplir mejor su labor como "agente de cambio social" es necesario "propiciarle una mayor preparación académica y mejores condiciones en el aspecto económico; pero especialmente, un franco y decidido reconocimiento social".¹⁰⁶

Una de las resoluciones de la Asamblea Nacional de Educación Normal (1973) fue la de recomendar "el ensanchamiento de las perspectivas vitales del maestro" por medio de planes y programas de estudio de enseñanza normal para que los egresados salieran con el título de maestro de educación primaria y, al mismo tiempo, el certificado de estudios de bachillerato.¹⁰⁷

En un "desayuno de trabajo" en la ENM (el 31 de marzo de 1976) Bravo Ahuja recordó que

...en 1972, mientras algunas instituciones de educación superior le trataban de cerrar las puertas a los egresados del sistema de educación normal y particularmente de esta escuela insigne [...], la SEP tuvo que adelantarse a una reforma educativa que tendría que perfeccionar más tarde para tratar de crear un espíritu total de cambio en el alma del profesor normalista y hacer que egresara [...] de todas las escuelas normales dependientes de la SEP con el título de maestro normalista de educación primaria así como con el grado de bachiller.¹⁰⁸

¹⁰⁵Victor Bravo Ahuja, *Diario de una gestión*, t. 2, SEP, México, 1976, p. 201.

¹⁰⁶Ibid., p. 203.

¹⁰⁷Ibidem.

¹⁰⁸Victor Bravo Ahuja, *Diario de una gestión*, t. 5, SEP, 1976, pp. 166-165.

La política de la SEP -agregó- debería ser tal que no frustrase a los maestros ni académica ni económicamente.

Después de una leve caída a fines del sexenio anterior, en los primeros dos años del sexenio del presidente Echeverría los sueldos del magisterio permanecen prácticamente congelados, pero en los siguientes años se conceden tales aumentos que resultan en un incremento del 30% en los salarios reales de los maestros entre 1970 y 1976.

Al igual que los salarios, después de una leve caída en los dos últimos años del periodo anterior, a partir de 1973 crecen aceleradamente el número de escuelas y la matrícula de enseñanza normal. La reanudación de la expansión del sistema de formación de maestros fue el resultado de distintos factores. Uno de éstos fue la visible mejoría en las condiciones de trabajo, sueldos y posibilidades de movilidad de los maestros federales. Otro fue la mayor flexibilidad del gobierno federal y de los gobiernos de los estados para la autorización y el reconocimiento de los estudios realizados en las escuelas normales particulares, lo cual abatió el costo económico y académico para los alumnos.

El gobierno federal sigue disminuyendo su presencia relativa en la enseñanza normal, aunque la recupera parcialmente en la capacitación y mejoramiento profesional. Esto último debido a la creación de los programas de licenciatura, maestría y doctorado en pedagogía, que quedan bajo la dependencia de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, creada para reemplazar al extinto IFCM.(C:23-31)

Por otra parte, la SEP tiende a perder el control sobre las instituciones de enseñanza normal incluidas las escuelas de su directa dependencia técnica, administrativa y presupuestal. La mayoría de las escuelas normales federales pasan por una serie de conflictos, sobre todo las Normales Rurales, la Normal Superior de México y la Nacional de Maestros. Las normales rurales, caracterizadas por la frecuencia de sus conflictos internos y con las autoridades de la SEP -con raíces en su larga historia de autonomía y de izquierdismo-, pasan ahora por una de las etapas más

conflictivas desde el período cardenista. Esto tiene su mejor expresión en la radicalización de los alumnos de las escuelas normales rurales a partir de la segunda mitad de los sesenta, que en los setenta lleva a varios de sus dirigentes a participar inclusive en algunas acciones guerrilleras. A esto se agregan diversas demandas de mejoría de las instalaciones y recursos financieros de las escuelas y su internado, así como el aumento en las becas de los estudiantes y de mejores plazas iniciales para los recién egresados.

En la Nacional de Maestros y la Normal Superior de México el conflicto era más complejo. En ellas había por lo menos tres actores en conflicto: los exdirectores y los maestros con mayor antigüedad; los alumnos y profesores más jóvenes izquierdistas; los alumnos y profesores bajo el control sindical.¹⁰⁹ Aparentemente el grupo tradicional estaba perdiendo influencia en beneficio de los alumnos y maestros izquierdistas, cuando el gobierno federal decide conceder una mayor intervención al SNTE en ambas escuelas.

1. Políticas de arraigo de los maestros rurales.

El antiguo problema del desarraigo de los maestros normalistas en las zonas rurales cobra vigencia en una circunstancia doble y contradictoriamente adversa. Se actualiza cuando el crecimiento del sistema tiende a estancarse en las zonas urbanas y a concentrarse principalmente en las zonas rurales, y en un momento en el que el magisterio tiende a urbanizarse como resultado de la expansión del sistema de enseñanza normal urbana oficial (federal y estatal) y privada.

Así nos encontramos con maestros cada vez más urbanos (por su origen sociodemográfico y/o profesional) condenados a prestar sus servicios en el inicio y por períodos cada vez más prolongados en el medio rural.

¹⁰⁹ En la ENSM la izquierda había ganado influencia particularmente sobre los maestros y los maestros-alumnos de los cursos de verano, que a finales del sexenio llegaron a representar más del 80% de la matrícula; mientras que el grupo de los exdirectores había mantenido su influencia sobre los maestros y maestros-alumnos del sistema escolarizado.

Tradicionalmente los maestros recibían su primera plaza para trabajar en el medio rural y, tan luego como se presentaba una oportunidad, dejaban la comunidad y se trasladaban con todo y plaza al pueblo, a la ciudad o a la capital del estado. De ese modo, muchas veces la escuela de la comunidad se quedaba por un tiempo sin maestro y sin plaza laboral para llenar el vacío dejado por el maestro urbanizado.

La SEP había intentado resolver ese problema de diversos modos. Uno de ellos fue la reglamentación del servicio social de los recién egresados de las normales federales, para que éstos desempeñaran sus primeros años de servicios en los lugares donde se requiriesen, desde la perspectiva de la SEP. Otro, el otorgamiento de compensaciones salariales para los maestros que trabajaban en las zonas más aisladas, marginadas y adversas para la docencia, así como la construcción de casas para los maestros, anexas a las escuelas rurales.

En los setentas la SEP intentó adjudicar las plazas, no a los maestros, sino a las comunidades donde se hallaban ubicadas las escuelas. De ese modo las escuelas, aunque temporalmente se quedasen sin maestros, no se quedarían sin plazas laborales para reemplazarlos en el menor tiempo posible.

En esos años surgen también algunas demandas sindicales tendientes a arraigar a los maestros rurales. Entre otras, que a los maestros se les dotara de solares y ayuda para la construcción de casa propia, una parcela en las mismas condiciones que a los ejidatarios o comuneros del lugar, facilidades para incorporarse a los programas de capacitación y mejoramiento profesional, prioridad en los ascensos escalafonarios y plazas adicionales exclusivamente a los maestros que trabajaban en comunidades en las que las condiciones de lejanía, falta de confort, de condiciones sanitarias y la complejidad de los problemas socio-económicos, pedagógicos y culturales a resolver, lo ameriten. Estas plazas estarán adscritas a las comunidades y los maestros las disfrutarán

solamente mientras desempeñen sus servicios en ellas.¹¹⁰

2. Los profesores de educación media y las normales superiores

Los catedráticos de secundaria. El personal docente de las escuelas secundarias es muy heterogéneo. Por un lado están aquellos que recibieron una formación especializada para ejercer la docencia en ese nivel, como son los egresados de las normales superiores, de las normales primarias, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y de la ENEF y, por el otro, los "profesionistas libres", como médicos, abogados, economistas, biólogos, químicos, titulados y pasantes, estudiantes destacados, deportistas, etc.¹¹¹

Al SNTE y a los normalistas les preocupaba la "invasión" de profesionales no normalistas en el personal docente de las escuelas secundarias y normales primarias, y el consiguiente desplazamiento de los normalistas en esas instituciones.

Un estudio sobre el sistema de formación y el magisterio de educación media realizado en 1974, clasificaba al personal docente de enseñanza secundaria en los siguientes grupos:

1. El 48% de los maestros había cursado los estudios correspondientes en las normales superiores y en otras instituciones afines.

2. El 52% había realizado estudios distintos a los destinados formalmente a la formación de maestros de ese nivel o bien carecía de toda formación profesional. En este grupo se distinguían los siguientes subgrupos:

a) Profesionistas de diversas especialidades, egresados de instituciones no normalistas de educación superior y, por eso, se afirma, "carentes de antecedentes pedagógicos".

¹¹⁰Resoluciones y recomendaciones de la I Asamblea Nacional de la Alianza Permanente entre Maestros y Campesinos, Editorial del Magisterio, 15 de septiembre de 1974.

¹¹¹Escuela Normal Superior de México,, "El maestro: formación, actualización y perspectivas profesionales (Ponencia que presenta el Doctorado en Pedagogía de la...)", en SEP, Educación media básica. Seminario regional, La Paz, junio de 1974, p. 268.

b) Profesionistas sin formación normalista pero con experiencia docente en educación primaria.

c) Profesores de educación primaria que se incorporan al personal docente de las escuelas secundarias de las regiones donde es insuficiente el número de maestros con estudios profesionales de normal superior u otros del nivel superior.

d) Por último, profesores sin preparación profesional alguna o bien con estudios profesionales incompletos.¹¹²

Las normales superiores. Desde su fundación, en 1942, hasta la creación de la UPN, en 1979, la ENSM fue "la institución de más elevado nivel de enseñanza normal y, por tanto, el centro de mayor jerarquía en la formación de profesores".¹¹³

La ENSM fue incapaz de atender la creciente demanda de profesores para educación media, especialmente acelerada en los sesentas y setentas. La capacidad de cobertura de la ENSM fue rebasada incluso en lo que respecta a sus cursos intensivos de verano, a los que acudían maestros de todo el país.

El crecimiento de la ENSM provocó, en primer lugar, una serie de distorsiones dentro de la propia institución: abatimiento de sus niveles académicos, deterioro e insuficiencia de su infraestructura. En segundo lugar, la ENSM cayó bajo el dominio de los profesores-alumnos de los cursos intensivos de verano, en los que pronto predominarán los grupos de izquierda opositores a la dirección nacional del SNTE.

La saturación de la ENSM permitió la multiplicación y la expansión de las normales superiores en diversas partes del país. En 1974 el gobierno federal seguía contando tan sólo con una escuela, la ENSM, pero ya había alrededor de 27 planteles para la

¹¹²Eduardo Maliachi, "El maestro: formación, actualización y perspectivas profesionales", en SEP, Educación media básica. Seminario regional, La Paz, junio de 1974, p. 326.

¹¹³Escuela Normal Superior de México, "El maestro: formación, actualización y perspectivas profesionales (Ponencia que presenta el Doctorado en Pedagogía de la...)", op. cit., p. 272.

formación de maestros de educación media básica y normal que, o bien dependían de los gobiernos estatales, o bien eran escuelas particulares incorporadas a éstos, a la SEP, o a instituciones autónomas.

La expansión del subsistema de normales superiores ocurrió con mayor velocidad a finales de la década de los sesenta y durante la de los setenta, como resultado de la expansión de las escuelas secundarias.

Para los maestros primarios, la docencia en secundaria aparecía como un mercado atractivo, en el que podían complementar y/o mejorar sus sueldos, mediante su incorporación parcial o total a la docencia en ese nivel; al mismo tiempo, la enseñanza secundaria aparecía como una nueva y creciente oportunidad de movilidad horizontal (a los centros urbanos) y vertical (de estatus) dentro del sistema.

Para atender al rápido crecimiento de la demanda por profesores de educación secundaria, las escuelas normales superiores se multiplicaron y aumentaron su matrícula. Esto, desde luego, trajo consigo el decaimiento de la calidad en la formación de maestros de educación secundaria, marcada por los siguientes problemas:

1. Una deficiente planta de profesores, especialmente en las escuelas particulares y estatales, generalmente integradas por profesores transitorios y de tiempo parcial.

2. La falta de recursos económicos -bajos sueldos del personal docente- y falta de infraestructura adecuada y materiales escolares -biblioteca, laboratorios.

3. La concentración de la matrícula en los cursos intensivos. Incluso algunas de las escuelas normales superiores sólo ofrecen este tipo de cursos.

4. Todo ello imprime a las normales superiores el carácter de instituciones "de emergencia", en las que es imposible realizar investigación y otras actividades que requieren de una mayor constancia y acumulación institucional.

Progresivamente las normales superiores se convierten en una especie de IFCM para los docentes titulados de primaria y los no titulados de secundaria. Con la diferencia de que las normales dependen de múltiples autoridades y particulares, y no tuvieron, como el Instituto, un comienzo de excelencia y un apoyo económico importante del gobierno federal.

Por diversas razones, el IFCM se convirtió en una agencia tituladora de maestros de educación primaria; en cambio, la mayoría de las normales superiores nacieron como agencias tituladoras de maestros de educación secundaria. El IFCM nació como una institución de emergencia para atender a las necesidades de capacitación del personal docente en servicio de educación primaria, que había sido reclutado a lo largo de casi un cuarto de siglo. Las ENSs de los sesentas y setentas surgieron para titular a los maestros casi al mismo tiempo que se les reclutaba como maestros de educación secundaria.

A mediados de los sesenta, los funcionarios educativos, los directivos de las normales y la dirección sindical, comienzan a expresar su preocupación por el crecimiento y organización "anárquica" de las normales superiores. En medio de muchas coincidencias de fondo -y de énfasis o meramente expresivas- cada una de esas instancias tenía razones distintas para preocuparse por el desarrollo de las normales superiores.

A los normalistas y dirigentes sindicales les preocupaba principalmente la indiscriminada expansión de los programas intensivos y/o a distancia de enseñanza normal superior, el creciente predominio de las normales particulares y la creciente incorporación a la enseñanza secundaria y a las normales superiores de "profesionales ajenos al magisterio" normalista y, por tanto, distintos al grupo profesional dominante en el profesorado federal de educación básica.¹¹⁴

¹¹⁴Antigua era la preocupación por la falta de unidad y de coordinación que prevalecía entre las instituciones normalistas. En 1954 la Junta Nacional de Educación Normal recomienda que "el sistema de educación normal se estructure en la unidad docente a la que se denomine Instituto Nacional de Enseñanza Normal o

Para la SEP, en cambio, el principal problema era el de la baja calidad y la falta de unidad de las normales superiores del país, así como la falta de correspondencia de sus planes, programas y matrícula con las necesidades de sus áreas de influencia.

A pesar de lo anterior, la SEP asume una política que oscila entre la abstención y los recurrentes intentos de ejercer un mayor control, regular la matrícula e imprimir una mayor unidad a las normales superiores del país.

La ambigüedad de la política de la SEP no se debía sólo a la falta de acciones claras y persistentes sobre las instituciones encargadas de la formación de maestros de educación secundaria. Las posibilidades de acción de la Secretaría estaban acotadas por límites institucionales muy estrechos: una buena parte de las normales superiores dependían de los gobiernos de los estados, que las sostenían económicamente o les extendían autorización y reconocimiento de los estudios que en ellas se realizaban; otras dependían de instituciones autónomas como las universidades locales; y otras más, de la iniciativa de las secciones provincianas del SNTE. Incluso una institución bajo la dependencia directa de la Secretaría, la ENSM, había alcanzado un margen considerable de autonomía frente a las autoridades educativas centrales.

El SNTE mismo contribuyó al desarrollo anárquico de las normales superiores -que por otro lado criticaba- al promover la fundación de normales superiores en distintos lugares del país, con el apoyo financiero de los gobiernos locales y/o federal. Lo que realmente preocupaba al SNTE no era la expansión de las normales superiores al margen de la SEP, sino su multiplicación y su crecimiento al margen de la posibilidad de ejercer su influencia directa o indirectamente.

Escuela Nacional de Maestros, que comprenda a todas las escuelas formadoras de maestros". (SEP, **Junta Nacional de Educación Normal (Memoria)**, SEP, México, 1955) Más tarde, en 1969 el I Seminario Nacional de Escuelas Normales Superiores propuso el establecimiento de una institución que coordinara las actividades de las normales superiores del país.

Detrás de todas esas preocupaciones, estaba desde luego el interés del SNTE y de la SEP por establecer un mayor control sobre las normales superiores, que se habían multiplicado y desarrollado con una dinámica casi propia para atender a la creciente demanda por profesores de educación media, media superior y normal.

Por otra parte, el SNTE sabía que su control sobre las normales superiores pasaba por un proceso previo: la centralización de las normales bajo la dependencia única de la Secretaría de Educación.

En junio y julio de 1974 se realizaron seis seminarios regionales sobre educación media básica, uno de cuyos temas fue el sistema de formación, actualización y perspectivas profesionales del personal docente de ese nivel. Estos seminarios culminaron con una Asamblea Nacional Plenaria del CNTE (Chetumal, del 15 al 17 de agosto de 1974) sobre el mismo nivel educativo. La Asamblea aprobó un nuevo plan de estudios de educación media básica: un plan "por áreas", que sustituye el anterior plan "por asignaturas".¹¹⁵

Sobre la formación, la actualización y las perspectivas profesionales de los maestros de educación secundaria, la Asamblea Plenaria resolvió, entre otras cosas:

1. Precisar con claridad los principios y objetivos de la educación normal superior.
2. Reconocer y estimular, como un servicio público de interés nacional, la formación de maestros de educación media.
3. Encomendar al Consejo Nacional Técnico de la Educación el estudio de la reforma a los planes de estudios, programas y técnicas de enseñanza de la educación normal superior.
4. Establecer en la educación normal superior como nivel mínimo la licenciatura, y reglamentar el Artículo 18 de la Ley Federal de Educación, para que la Secretaría de Educación Pública sea la única facultada para autorizar previamente y controlar (los) estudios de licenciatura, maestría y doctorado en las instituciones de educación normal.

¹¹⁵SEP, Educación media básica. Asamblea Nacional Plenaria del CNTE (Chetumal, 15-17 de agosto de 1974), SEP, México.

5. Establecer en las escuelas normales superiores un sistema de titulación que permita a los maestros en servicio obtener su título por procedimientos idóneos y expeditos.
6. Organizar en la educación normal superior, estudios que combinen la enseñanza directa, con las modalidades de enseñanza abierta, para obtener la licenciatura, la maestría y el doctorado.
7. Planificar la distribución y localización de las escuelas normales superiores, con el fin de formar a los maestros [...] con fundamento en la demanda social y nacional de educación secundaria.
8. Organizar los planes y programas de estudio (de las ENSs) con tal flexibilidad que faciliten, en lo futuro, la adaptación del profesor a los cambios que se seguirán operando en la educación media.¹¹⁶

3. Explorando formas de profesionalizar al magisterio

Desde los cuarenta, el SNTE y la SEP intentaron diversas formas de imprimir a la profesión docente el mismo rango que al resto de las profesiones universitarias. La gran duda era si el título de profesor de educación primaria equivalía o no al título de abogado, médico o ingeniero.

Ahí había un problema: para obtener el título de profesor de primaria se requerían menos años de estudio que para los de abogado, médico o ingeniero. Además, a diferencia de éstos, el ingreso a la escuela normal no exigía como requisito el certificado de bachillerato, sino simplemente el certificado de educación secundaria.

Varias veces se había propuesto la introducción del bachillerato como requisito para el ingreso a las escuelas normales. La decisión se aplazó una y otra vez por más de cuarenta años.

En el sexenio del presidente Echeverría se intentó resolver el problema de otras formas. Una de ellas fue que la Ley de Educación Federal y la de Profesiones incluyen a la enseñanza normal en el

¹¹⁶CNTE, "Resoluciones de Chetumal", en SEP, **Educación media básica. Asamblea Nacional Plenaria del CNTE** (Chetumal, 15-17 de agosto de 1974), SEP, México, pp. 31-35.

nivel superior de la pirámide educativa. Con esto la enseñanza normal alcanzaba el rango superior en la ley pero no en los hechos: seguía careciendo de los estudios de educación media-superior como requisito para realizar los estudios profesionales.

Otra estrategia consistió en reformar el plan de estudios de enseñanza normal para que los egresados de las normales salieran con el título de profesor y el certificado de bachillerato. Esto no resolvía la disparidad de rangos entre el título de profesor primario y los títulos de los otros profesionistas, pero abría a los egresados de las normales la posibilidad de realizar estudios de educación superior.

La tercera estrategia fue mucho más directa: crear los programas de licenciatura en preescolar y primaria para el magisterio en servicio. Esta alternativa tampoco elevaba el rango de los estudios realizados en las escuelas normales, pero al magisterio en servicio con título de profesor de educación primaria, le ofrecía la posibilidad de obtener un título de licenciatura. Curiosamente los programas de licenciatura, por un lado, abrían al magisterio la posibilidad de profesionalizarse y, por el otro, confirmaban el carácter subprofesional del normalismo -al exigir el título de profesor primario como requisito para inscribirse en la licenciatura. En otras palabras: castigaba a los profesores que no se beneficiaban del programa de licenciatura, al confirmarse tácitamente el carácter semiprofesional de su título; y por otro lado, premiaba a los profesores que tuvieron oportunidad de obtener su título de licenciado en educación primaria o preescolar.

La cuarta estrategia fue la masificación de los programas de normal superior, especialmente los abiertos y semiabiertos. Esta masificación no fue el resultado de una política, sino de la ausencia de una política de formación de maestros para la enseñanza posprimaria. El acelerado crecimiento de la demanda por profesores de educación media estimuló la multiplicación y la expansión de las normales superiores públicas y privadas en todos los rumbos del país. Frente a ese acelerado crecimiento, es notable el escaso

interés del gobierno federal en ese nivel. En términos generales, su política fue la de dejar hacer a los gobiernos de los estados y a las instituciones autónomas y privadas, política que siguió incluso con respecto a su única institución formadora de profesores de educación secundaria: la ENSM.

4. La sombra del IFCM en las normales superiores y en los programas de licenciatura

En marzo de 1975 se inician los cursos de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, y en agosto se formaliza su creación con los siguientes objetivos centrales:

1. Formar licenciados, maestros y doctores en educación elemental preparados para realizar funciones docentes actualizadas, de orientación y de investigación educativas.
2. Lograr que el maestro permanezca en el nivel primario, adquiera capacidad científica y profesional actualizada y realice sus aspiraciones de superación profesional, social y económica.¹¹⁷

Podrían ingresar a este programa quienes hubieran terminado sus estudios completos de profesor de educación preescolar o primaria, de bachillerato o equivalentes.¹¹⁸

¹¹⁷En SEP/CNTE, **Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos, 1957-1984 (Síntesis Documental)**, SEP/CNTE, Cuadernos No. 8, México, 1984, p. 96.

¹¹⁸Acuerdo No. , DO, 26 de agosto de 1975. Al reformarse la estructura administrativa de la SEP (DO, 6 de abril de 1971), se suprime la Subsecretaría General, cambian de nombre dos subsecretarías y se crean dos nuevas subsecretarías. Una de éstas es la de Educación Primaria y Normal, donde se ubica la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que se encargaría de ofrecer a los maestros en servicio una asesoría permanente y programas de actualización profesional. El Reglamento Interior de la Secretaría precisa la esfera de competencia de esta Dirección General: "...la organización, dirección, administración, desarrollo y vigilancia de las actividades de mejoramiento profesional y de actualización de los maestros de educación preescolar y primaria en ejercicio". (**Diario Oficial**, 30 de agosto de 1973) Antes del establecimiento de la DGMPM, el propio IFCM se encargó de organizar las actividades de mejoramiento profesional del magisterio en servicio, a finales de los años sesenta, conforme iba terminando con su tarea de capacitar o titular. Suprimido el Instituto, la DGMPM organizó en 1972 un seminario nacional en el que participaron alrededor de 110 mil maestros de los primeros grados de primaria, con el fin de familiarizarlos con los nuevos planes, programas y libros de texto gratuitos. Con el mismo objeto, se realizó en 1973 otro seminario en el que participaron alrededor de 250 mil maestros de todos los grados de primaria. Además de esos seminarios, la DGMPM realizó un amplio programa de conferencias, mesas redondas y juntas académicas sobre el uso de los nuevos libros de texto y sobre diversos temas educativos. Realizó también cursos de capacitación técnica

Los cursos de Licenciatura estarían a cargo de la Dirección General de Enseñanza Normal (DGEN), que los impartiría mediante un sistema mixto: en cursos abiertos (de septiembre a junio) se acreditarían las áreas o asignaturas, y en cursos escolares o "directos" (vacaciones de julio y agosto), las materias denominadas "actividades" o "talleres".

El avance en los estudios de Licenciatura de los maestros sería recompensado en aumentos salariales progresivos conforme fueran acreditando cada uno de los cursos anuales y obtuvieran sus títulos de Licenciatura, independientemente de su valoración para fines escalafonarios.

Al iniciarse los cursos, en marzo de 1975, se inscribieron alrededor de 22 mil maestros de todos los rumbos del país; para septiembre de ese mismo año, la cifra había llegado a 47 mil y para septiembre de 1976, ya sumaban 70 mil los maestros inscritos en la Licenciatura.

Son notables las semejanzas entre el programa del IFCM (1944-1972) y el de Licenciatura de 1975. Ambos tuvieron como principales destinatarios a los profesores en servicio de educación primaria y preescolar y, además, una cobertura nacional, logrando la incorporación masiva de los maestros. Su estructura y organización fueron muy parecidas: cursos mixtos -a distancia y escolarizados- y créditos académicos asociados a recompensas salariales y escalafonarias. Ambos tuvieron como objetivos centrales el mejoramiento económico y profesional del personal docente en servicio.

Pero también había notables diferencias entre ellos. El IFCM tenía como objetivo central completar la carrera de profesor de educación primaria de miles de maestros sin título, ofreciendo

y administrativa para inspectores escolares. En diciembre de 1974, se amplían las funciones de la DGMP, que de cubrir sólo a los maestros de preescolar y primaria, pasa a atender también a los de educación media y superior. ("Acuerdo del secretario de Educación Pública No. 13559", DO, 6 de diciembre de 1974). La DGMPM sigue dependiendo de la Subsecretaría de Educación Primaria y Normal, pero sus actividades con los maestros de educación media y superior, deberán coordinarse con el subsecretario de Educación Media Técnica y Superior. (Acuerdo 13559, DO, 6 de diciembre de 1974)

cursos desde el primer grado de secundaria hasta el último de enseñanza normal; sus principales destinatarios fueron los maestros foráneos y rurales, entre los que se hallaba la mayor proporción de maestros no titulados; con la terminación de la carrera, los maestros no sólo recibían mejores sueldos y ganaban puntos escalafonarios, sino también regularizaban su relación laboral con la SEP y se les abría la posibilidad de ser transferidos de las escuelas rurales a las semiurbanas y urbanas.

En cambio, el Programa de Licenciatura no tenía como objetivo la normalización profesional y laboral del magisterio; tampoco aumentaba las probabilidades de movilidad horizontal del magisterio -sino de un modo indirecto, a través de los puntajes escalafonarios; por el contrario, uno de los objetivos de la Licenciatura era más bien desestimular la movilidad de un lugar a otro y de uno a otro nivel, ofreciendo a los maestros mayores expectativas de mejoramiento profesional y económico sin necesidad de cambiar de adscripción. Aunque se ofrecía a todos los maestros en servicio -se podían inscribir todos los maestros titulados y bachilleres o equivalentes-, los principales beneficiarios del programa de Licenciatura no eran los maestros rurales, sino los maestros que trabajaban en las zonas urbanas, en las que los maestros cuentan con mayores facilidades para realizar este tipo de estudios.

También encontramos diferencias en cuanto a sus respectivos desarrollos históricos. El IFCM nace como una institución de excelencia, de carácter transitorio -su Ley Orgánica fue denominada "Ley de emergencia"-, dependiente directamente del secretario del Ramo y con el **status** jurídico de un organismo "descentralizado" -el personal docente y sus directivos estaban al margen del Estatuto Jurídico y, por tanto, del SNTE. Su cobertura fue muy restringida durante sus primeros quince años de vida y aumenta rápidamente en los siguientes quince años. Pasa de ser una institución transitoria con término fechado, a una institución -si no permanente- con una existencia asociada al asunto que se le había encomendado: titular a todos los maestros de educación primaria en servicio. También

evoluciona en su estructura, al principio fuertemente escolarizada y centralizada, y posteriormente mucho más abierta y descentralizada. Por último, también cambia el funcionamiento del Instituto: nace al margen de las líneas tradicionales de autoridad de la SEP y al margen de la representación sindical, y después se integra a las líneas centrales de autoridad de la Secretaría y se hace cada vez más sensible a la influencia y los requerimientos de la dirección sindical.

En cambio, la Licenciatura nace dentro de la línea de autoridad tradicional y desde el comienzo recibe una fuerte ingerencia del SNTE y de las autoridades tradicionales de la SEP. Desde el principio su cobertura es masiva y se extiende rápidamente. No tiene un carácter transitorio o "de emergencia", sino que surge como un programa, no sólo permanente, sino destinado a ofrecer progresivamente los cursos correspondientes a la maestría y el doctorado.

La Licenciatura, además, surge como un programa inscrito en la estructura central de la SEP y, dentro de ésta, dependiente de la Dirección General de Enseñanza Normal (DGEN). Es decir, la Licenciatura nace centralizada y estrechamente vinculada a la oficina directora del sistema de enseñanza normal federal. Este último rasgo marca otra diferencia importante con el IFCM. El Instituto, como vimos, nació como un organismo público descentralizado bajo el control directo del secretario de Educación, al margen de las líneas tradicionales de autoridad de la SEP (incluida la oficina encargada de dirigir el sistema federal de formación de maestros) y, desde luego, también al margen de las escuelas normales del gobierno federal.¹¹⁹

¹¹⁹La decisión de adscribir el Programa de Licenciatura a la DGEN es más notable aún, si tomamos en cuenta que el IFCM tuvo su mayor cobertura en la década anterior. La obra del Instituto aún estaba viva en la memoria y en las condiciones profesionales de los maestros en servicio. Además, en la estructura central de la SEP ya existía una la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), que tenía encomendada la tarea de dirigir y ofrecer al magisterio los servicios tendientes a su mejoramiento profesional. Todavía más, a fines de 1984, se habían ampliado las facultades de la DGMPM para que se encargara de dirigir los programas, no sólo de los maestros de preescolar y

Todas las diferencias apuntadas estaban marcadas por una notable diferencia de origen entre el IFCM y las nuevas licenciaturas. El IFCM, como señalamos, fue de hecho una inmensa escuela normal: su objetivo era lograr que los maestros en servicio pudieran concluir sus estudios de enseñanza normal primaria urbana, conforme al plan de estudios vigente para las escuelas de este tipo. Para decirlo en pocas palabras: el IFCM no agregaba una credencial al título de profesor de educación primaria -aunque sí al de maestro rural-, ofrecía la oportunidad de obtener ese título a los maestros en servicio no titulados.

El programa de Licenciatura, en cambio, ofrecía una credencial superior al título de profesor de educación primaria. La antigua preocupación y demanda de reformar la educación normal primaria para elevarla al nivel de licenciatura, introduciendo como antecedente los estudios de bachillerato, se realizaba de una manera **sui generis** a través del Programa de Licenciatura.

A pesar de haberse propuesto varias veces -tanto por la SEP como por el SNTE- la enseñanza normal no se había elevado al rango de licenciatura -mediante la introducción del bachillerato como antecedente- por la falta de recursos y porque no se quería desalentar el ingreso a las escuelas normales. Sin embargo, ahora, la licenciatura -por medio de los programas establecidos en 1975- se instauraba como un programa paralelo y complementario al de enseñanza normal para ofrecer a los maestros primarios en servicio mayores probabilidades de mejorar sus ingresos y ascender en la pirámide profesional y escalafonaria. Además, se realizaba a través de un programa -destinado a los maestros en servicio- que no afectaba el ingreso a las escuelas normales y que resultaba menos costoso que la radical reestructuración del sistema nacional de educación normal.

Como veremos, la Licenciatura inaugurada en 1975, como un programa de mejoramiento profesional del magisterio en servicio, fue el punto de partida -no pensado como tal- de las posteriores

primaria, sino también de los otros niveles educativos.

reformas y creaciones institucionales del sistema de formación de maestros de educación primaria.

Había, quizá, una mayor semejanza entre la organización y las finalidades del IFCM y los cursos abiertos y semiabiertos de las normales superiores: en ambos casos se trataba de titular a los maestros en servicio sin título. Las principales diferencias entre ambos eran el nivel en el que estaban ejerciendo la docencia y el hecho de que el desarrollo de los cursos abiertos y semiabiertos de normal superior no había sido resultado de una decisión centralizada de la SEP, sino de una respuesta de las propias normales superiores a la creciente demanda de profesores de secundaria. La expansión de la matrícula en los cursos semiabiertos de las normales superiores del país significó, de hecho, el regreso al origen: la formación de maestros de educación secundaria comenzó en cursos intensivos y semiabiertos que ofrecieron en los años veinte y treinta sucesivamente la Universidad Nacional y la SEP.

Volviendo a los setenta: con todo y las diferencias que había entre el Programa de Licenciatura y los cursos abiertos de normal superior, ambos eran sucedáneos del IFCM: "la escuela normal más grande del mundo". Tarde o temprano, los tres programas terminan convirtiéndose en agencias masivas de titulación, que pasan de la agenda del mejoramiento profesional a la agenda de la regularización laboral y mejoramiento económico del magisterio en servicio.

VI. DISPUTA POR UNA PROFESIÓN EN CRISIS (1976-1988)

1. Disputa por el magisterio y la enseñanza normal (1976-1982)

La respuesta dada en el sexenio anterior a la crisis de achatamiento y esclerosis de la pirámide salarial y profesional del magisterio, vista desde ahora, aparece como una solución temporal, que afronta el problema sin solucionarlo, aplazándolo y, quizá, generando mayores obstáculos para resolverlo en el futuro.

El programa de licenciatura para los maestros primarios pronto reconoce sus límites como resorte de la movilidad escalafonaria del magisterio federal: se generaliza entre los maestros urbanos y deja al margen a la mayoría de los maestros rurales. Lo mismo ocurre con los programas abiertos de las normales superiores, después de un acelerado crecimiento en las década de los sesentas y los primeros años los setentas, comienzan a descubrir que su tránsito de una plaza de educación primaria a una de secundaria les sigue permitiendo elevar su estatus profesional pero cada vez menos sus niveles de ingreso, en la medida en que se va angostando la distancia salarial entre los maestros primarios y los secundarios; además, se encuentran con un mercado ocupacional cada vez más restringido en el ciclo de educación secundaria, en varias regiones del país.

El abatimiento de la expansión del sistema escolar en el medio urbano y su continuidad en el rural se produjeron en un momento en que el sistema de formación de maestros ya se había transformado en un sistema predominantemente urbano. Es decir, se abatían las probabilidades de movilidad vertical y horizontal de los maestros en servicio, al mismo tiempo que aumentaba rápidamente la proporción de aspirantes a ingresar al servicio que se habían formado en escuelas normales urbanas, la mayoría de ellas privadas y localizadas en las capitales de la república y de los estados.

Para mediados de 1970 las características profesionales del personal docente ya eran muy distintas a las de las décadas anteriores. Por ejemplo, en 1927 más del 80% de los maestros en

servicio carecían de título profesional, en 1958 ese porcentaje ya se había reducido al 60% y en 1973 casi todos los maestros en servicio habían terminado sus estudios normalistas, aunque un número considerable de ellos aún no se habían titulado.

Este cambio fue el resultado de varios factores: la expansión de las actividades del IFCM, en beneficio de los maestros en servicio, y la progresiva expansión del sistema de enseñanza normal, en el que se forman los maestros que reemplazan a los antiguos maestros sin formación normalista.

Para los setenta también el magisterio era muy distinto en cuanto a su extracción sociodemográfica. De un profesorado de origen principalmente pueblerino -semirural o semiurbano- encontramos a un profesorado cada vez más urbano por su extracción social y por la escuela normal donde realizaron sus estudios profesionales. Además, los maestros trabajaban en medios cada vez más urbanos.

También en el magisterio era creciente la proporción de maestros formados en escuelas normales privadas de normal primaria y superior, generalmente ubicadas en las principales ciudades de la república.

La urbanización del magisterio fue el resultado, no sólo del cambio en la estructura sociodemográfica del país, sino también de la urbanización del sistema de formación de maestros.

La urbanización y privatización del sistema de formación de docentes fueron dos fenómenos íntimamente relacionados entre sí. Fueron la herencia de dos políticas estatales de los años sesentas: por un lado, de la revalorización económica del trabajo docente y la expansión de la educación primaria y secundaria, y por el otro, de las políticas de contracción de la matrícula de las normales federales y del poquísimo apoyo otorgado por el gobierno federal principalmente a sus escuelas normales rurales, al mismo tiempo que adoptaba una política de tolerancia -a veces extremada- hacia la creación y el funcionamiento de las normales privadas.

En otras palabras: en los sesenta, el gobierno federal expandía el mercado ocupacional del magisterio y lo hacía más

atractivo, al mismo tiempo que disminuía su intervención directa en el sistema de formación de maestros rurales. De ese modo, el campo quedaba libre para la creación y expansión de las escuelas normales privadas particulares y estatales, generalmente establecidas en zonas urbanas de distintas regiones del país.

Cuando a finales de los sesenta se contrae el mercado ocupacional del magisterio, las escuelas normales privadas y estatales siguieron arrojando al desempleo a un creciente número de maestros a un mercado cada vez más restringido y menos atractivo.

La expansión del sistema de formación de profesores de educación primaria ahonda el desequilibrio entre la oferta y la demanda de profesores de este nivel. Las plazas de nueva creación tienden a ser, como decíamos, cada vez menos atractivas -es decir, más rurales- y, por tanto, disminuyen las probabilidades de movilidad de los maestros en servicio del campo a la ciudad. Esto aparece como un problema mayor si recordamos que en una proporción creciente la nueva planta de profesores se forma en normales urbanas, privadas y estatales.

También disminuye la movilidad por reemplazo debido a que la mayoría de las mejores plazas y categorías escalafonarias y los puestos más altos del sistema estaban ocupados por maestros que aún no tenían los años requeridos para su jubilación; además, en estos años, la pérdida del salario real de los maestros y las altas tasas de inflación de la economía desestimulan la jubilación de los maestros de mayor antigüedad en el servicio.¹⁰¹ (C:31-41)

¹⁰¹Las probabilidades de movilidad disminuyen más drásticamente, desde luego, para los maestros rurales de los estados más rurales del país, como Oaxaca y Chiapas, en los cuales encontramos una considerable expansión del sistema escolar federal en el campo, al mismo tiempo que un menor ritmo de expansión en los centros urbanos. En ambos estados encontramos también uno de los mayores desequilibrios entre la oferta y la demanda de profesores normalistas, debido a un rápido crecimiento de la enseñanza normal estatal y privada. En Chiapas son todavía menores las expectativas de movilidad para los maestros rurales federales ya que el gobierno del estado controla una mayor proporción de las escuelas primarias urbanas y casi por completo las escuelas secundarias. Esto significa un doble bloqueo, el de la movilidad del campo a la ciudad y el del nivel primario al medio.

Algunos de los cambios introducidos al servicio por estos fenómenos fueron los siguientes: i) el agudizamiento del problema de desarraigo del maestro rural, ii) la diversificación profesional del magisterio y iii) una elevación del nivel social de origen de los aspirantes a la carrera magisterial.

La expansión del sistema no podía ser infinita, ni su esquema de crecimiento podía durar por tiempo indefinido, tanto por razones financieras como demográficas.

También tendía a reducirse la capacidad de la SEP para otorgar concesiones económicas y profesionales al magisterio. El esquema de la relación entre la SEP y el SNTE tendía a agotarse, ya habían pasado los años de estabilidad de los sesenta y las concesiones otorgadas al magisterio y al sindicato en los primeros años setenta tendían a reconocer sus límites. La Secretaría de Educación cada vez podía menos o estaba menos dispuesta a otorgar las concesiones tradicionales al sindicato. Incluso se disponía a recuperar la autoridad sobre su personal de manos del sindicato.

La capacidad de respuesta de la SEP disminuye no sólo en el orden económico, sino también el político. Para entonces ya había perdido una buena parte del control, administrativo y técnico sobre el personal docente de todos los niveles, sobre todo de aquellos que interesan a nuestro estudio: el primario, el medio y el normal.

Desde hacía muchos años la SEP se había convertido en una especie de gigantesco "Departamento de personal" o "Pagaduría" de cientos de miles de maestros y empleados; pero a partir de los años setenta aparece -en palabras de un alto funcionario de la época- como un gigantesco e impotente aparato burocrático que ocupa la mayor parte de su tiempo en atender sus conflictos internos y con el sindicato.

Para entonces, el SNTE aparece con un poder enorme, derivado del crecimiento de su membresía, así como de la influencia y las posiciones políticas y administrativas que les fueron reconocidas y otorgadas durante el sexenio anterior. Además, el nuevo grupo hegemónico, después de haber consolidado su control sobre el SNTE,

asume posiciones cada vez más independientes y beligerantes en sus negociaciones con la SEP y los gobiernos federal y locales.

Sin embargo, la estructura y la organización centralizada del SNTE comienza a dar los primeros signos de su agotamiento. El centralismo del sindicato había tenido su principal apoyo en la debilidad de sus agrupamientos regionales y profesionales. Pero, con el paso del tiempo, estos agrupamientos crecen, se fortalecen y comienzan a reclamar a la dirección nacional del SNTE una mayor autonomía o una mayor influencia en las decisiones nacionales.

En esas circunstancias, encontramos un doble problema de gobernabilidad en el sector educativo: se había acentuado el debilitamiento del control de las autoridades educativas sobre los maestros, en beneficio del podería sindical y, por otra parte, la dirección nacional del sindicato comienza a perder el control sobre algunos de sus agrupamientos regionales (en los estados) y profesionales (particularmente en el Distrito Federal).

Debilitada la autoridad educativa y agigantado el poder sindical, el SNTE inicia una política tendiente a consolidar su influencia sobre el conjunto de la SEP.

Las autoridades educativas, por su parte, intentan redefinir su relación con el sindicato por medio de un conjunto de reformas en el sector educativo.

En 1978 la SEP inicia un proceso de desconcentración administrativa mediante la creación de Delegaciones en cada entidad federativa, cuyos titulares serían empleados de confianza y representantes directos del secretario del ramo. Con ello pasan a depender del delegado las antiguas oficinas de la SEP en los estados, cuyos titulares habían llegado a ocupar el cargo por la vía escalafonaria, es decir, con el respaldo sindical.

Con esta reforma, las altas autoridades de la Secretaría pretendían, al mismo tiempo, debilitar la influencia del sindicato y asegurar un mayor control sobre los sistemas escolares federales de los estados. Esto así fue interpretado por la dirección del sindicato y se convierte en uno de los mayores focos de conflicto

con la SEP.¹⁰²

Otras de las reformas promovidas por la SEP tenían como objetivo explícito el de elevar la calidad de la enseñanza primaria. El diagnóstico oficial era que la calidad de la enseñanza dependía esencialmente de la calidad del personal docente y, por tanto, de la calidad de la enseñanza normal.

La política de formación del personal docente puso énfasis en la resolución de dos cuestiones fundamentales: el desequilibrio -nacional e interregional- entre la oferta y la demanda de maestros de educación primaria, y la de la reforma curricular e institucional del sistema de enseñanza normal. (C:46-48 y 50-51)

Una de las primeras medidas adoptadas por la SEP fue la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Normal, que formalmente se encargaría del estudio y el diseño de las propuestas sobre los distintos aspectos relacionados con el sistema de formación de profesores. En la práctica, el Consejo permitiría incorporar a los distintos actores interesados con el fin de comprometerlos y legitimar las decisiones referidas al sistema de formación de maestros.¹⁰³

Una de las principales actividades del Consejo fue la de promover la firma de convenios entre la SEP y los gobiernos de los estados con el fin de equilibrar la relación entre la oferta y la demanda de profesores, mediante políticas de reducción o estabilización de la matrícula en las escuelas normales de cada

¹⁰²La SEP adopta otras medidas de tipo administrativo con el fin de disminuir el control sindical del personal docente, entre ellas se encontraba la reducción de la esfera de competencia de las oficinas centrales en las que el sindicato había alcanzado mayor influencia, como son la Oficialía Mayor, la Dirección General de Personal y las direcciones generales de Educación Prescolar, Primaria y Normal, y la creación y el fortalecimiento de programas y centros de enseñanza de carácter descentralizado o de otro tipo, en las que el SNTE no tendría ninguna ingerencia, por ejemplo, el Programa Nacional de Alfabetización, el Instituto Nacional de Educación de Adultos, los patronatos de Instrucción Comunitaria y el Programa Educación Para Todos (Susan Street, Burocracia y educación, Hacia un análisis político de la desconcentración administrativa en la SEP", **Estudios sociológicos**, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, mayo-agosto de 1983. .

¹⁰³Susan Street, *op.cit.*

entidad federativa.¹⁰⁴

En materia de formación de docentes, la decisión más importante del período fue la fundación en 1978 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como resultado de un compromiso del candidato del PRI a la presidencia de la república con el SNTE, en 1976. Del compromiso a su cumplimiento hubo una intensa negociación entre el sindicato y la secretaría en cuanto a las características que debería tener la universidad; sus intereses eran contrapuestos casi en todo: el perfil de los aspirantes y de los egresados, el plan y los programas de estudio, estructura administrativa y estatus jurídico, personal directivo y académico, tipos de carreras y de grados, vínculo con el resto del sistema de enseñanza normal...

Mientras la SEP proponía que la universidad fuera un centro de excelencia que formara docentes, investigadores y administradores de alto nivel, el SNTE quería una institución que integrara el sistema de enseñanza normal federal y a la que tuvieran acceso los maestros en servicio. En otras palabras, lo que estaba en juego era si la universidad sería distinta e independiente de las escuelas normales o, por el contrario, las sustituiría integrándolas, como un centro único de formación y mejoramiento profesional del magisterio.

De las características que se dieran a la nueva universidad dependía quién alcanzaría su control administrativo, técnico y también político. Desde luego, la Secretaría tendría un mayor control sobre una universidad definida como un centro de excelencia académica, distinto y al margen del normalismo; en cambio, de dársele el carácter propuesto por el sindicato, el SNTE no sólo aseguraría el control de la universidad sino también el de las

¹⁰⁴ Además, el Consejo diseña un proyecto para introducir el bachillerato como requisito de ingreso a la carrera de profesor de educación primaria. No se ejecutaría en este sexenio, pero provoca un amplio debate en el medio educativo. Tampoco se realizan diversos proyectos de reforma de los planes y programas de estudio de enseñanza normal -primaria y superior-, diseñados por el Consejo.

escuelas normales que pasaran a formar parte de ella.¹⁰⁵

La UPN nace finalmente con dos sistemas: uno escolarizado y otro a distancia. Al primero podrían ingresar los egresados de las escuelas normales y del bachillerato general, y al segundo, los maestros en servicio. Los programas de educación a distancia se impartirían por medio de unidades ubicadas en las ciudades más importantes del país (en 1982 existían aproximadamente 80 de esas unidades) y los escolarizados en dos unidades localizadas en la ciudad de México.¹⁰⁶(C:42)

En suma, al no definirse por ninguno de los dos proyectos, el conflicto entre la SEP y el SNTE se traslada al interior de la UPN.

Desde el comienzo de sus actividades, la UPN vive la constante disputa por el control de los puestos directivos, el reclutamiento de los maestros y alumnos, definición curricular, etc. El conflicto interno de la Universidad se agrava a partir de 1980 con el surgimiento de un nuevo actor: un grupo de maestros y empleados opuesto al grupo hegemónico del sindicato.

En estos años se reanima y extiende la antigua contradicción entre el gremio normalista y los funcionarios de la SEP con una formación no normalista -universitarios y, en menor grado, politécnicos. Con distintos actores y en un medio también muy diferente, esta contradicción es, en cierto modo, la continuación del antiguo conflicto entre los maestros de primeras letras y los letrados, luego entre los pedagogos y normalistas y los "advenedizos" de otras profesiones en torno a la profesión docente y los puestos de dirección educativa.

¹⁰⁵En el diseño de la universidad estaba en juego, además del control político, el costo económico. Una universidad de carácter masivo implicaba un costo económico mayor en el corto y mediano plazo. Esto último debido a las repercusiones que tendría sobre el tabulador de sueldos de los maestros.

¹⁰⁶Los maestros alumnos inscritos al programa de licenciatura, que estaba a cargo de la Dirección General de Mejoramiento Profesional, revalidan sus estudios y se integran al Sistema de Educación a Distancia de la UPN. Los programas escolarizados de licenciaturas y maestrías tuvieron 1,286 alumnos inscritos en 1979, 2,120 en 1980, 3,775 en 1981 y 4,730 en 1982; en cambio, los del sistema de educación a distancia tuvieron una inscripción de 59,940 alumnos en 1979, 79,802 en 1980, 104,701 en 1981 y 128,572 en 1982.

En los años setenta el conflicto entre estos grupos profesionales resurge con tres signos novedosos:

a) Ya no se trata sólo de un conflicto entre los altos funcionarios de la SEP y los ideólogos y dirigentes nacionales del magisterio, sino de un conflicto que se difunde a las entidades federativas. Y esto ocurre, no sólo en torno a la UPN y los puestos de confianza creados por la desconcentración, sino también por la expansión de otros grupos de profesionistas que ensanchan y diversifican a las élites políticas locales y disputan a los maestros diversas posiciones en el gobierno, en el PRI y en el propio sistema educativo.

b) El conflicto entre "los advenedizos" y los profesionales de la educación coincide ahora con un fenómeno más vasto, referido al desplazamiento de la clase política tradicional y el ascenso de un nuevo grupo a los más altos puestos del sistema político y de la administración pública.

En suma, el conflicto entre Vanguardia y el secretario de Educación adquiere un significado múltiple: i) es la continuación del conflicto entre el personal más permanente de la SEP (el de base y los puestos medios) y el personal sexenal de los puestos superiores (la mayoría de los subsecretarios y altos funcionarios vinculados al secretario de Educación y al presidente de la República); ii) es el conflicto entre distintos grupos profesionales: los profesionales de la educación y los otros profesionistas, que ahora aparece como un antiguo y un nuevo grupo en la SEP y en el sistema político; y iii) un conflicto que se extiende a todos los rumbos del país y en casi todos los ámbitos institucionales del sector educativo.¹⁰⁷

¹⁰⁷El normalismo mexicano -decía un antiguo y prestigiado maestro- está "de capa caída". "Mientras ser maestro no fue negocio y la Secretaría pagó bajos sueldos, los universitarios se quedaron en las universidades, con sus profesiones libres, pero cuando ya fue negocio trabajar en la SEP, llegaron invasores", los arquitectos, veterinarios, abogados... Al normalismo "le faltan organismos de tipo profesional", como sería un "ateneo pedagógico" o un "colegio de maestros", con los que puedan reclamarle a la SEP el derecho de opinar y participar en la organización y dirección de la educación. José Santos Valdez, en Victor Hugo Bolaños, **Historia de la educación de México en el siglo XX contada por sus protagonistas**, t. I, Educación Ciencia y Cultura, 1982, p. 51.

2. Todos licenciados (1982-1988)

Los objetivos de la política de formación de maestros del gobierno del presidente Miguel de la Madrid (1982-1988) eran reorganizar la enseñanza normal para que cumpliera mejor sus fines, mediante el fortalecimiento de la coordinación y la evaluación permanente de las escuelas normales, y la regulación de la matrícula de conformidad con las necesidades reales. Además, se proponía revisar la estructura y replantear el papel de la UPN para mejorar la calidad de la enseñanza y satisfacer las aspiraciones del magisterio.¹⁰⁸

Por otra parte, se proponía la realización de programas de actualización y superación magisterial y la aplicación de "nuevos mecanismos para estimular los esfuerzos académicos que realiza el maestro, evitando que los ascensos se conviertan en desarraigo del trabajo en el aula y propiciando la profesionalización del ejercicio docente".¹⁰⁹

Estabilización de la matrícula en enseñanza normal. Desde mediados de los años sesenta encontramos un desequilibrio entre la oferta y la demanda de profesores: exceso de profesores en educación primaria y falta de profesores en preescolar y secundaria; además tendía a acentuarse otro desequilibrio histórico: falta de maestros en las escuelas rurales y exceso en las urbanas.

El problema se resolvió temporalmente en 1975 mediante la creación de la doble plaza y la distribución de las plazas de nueva creación entre las zonas rurales y las urbanas. Sin embargo, el problema resurge a finales de esa década y sobre todo, a principios de la década de los ochenta.

Se estimaba que de los 40 mil profesores primarios egresados en el ciclo 1982-1983 (9,400 de normales federales, 11 mil de

¹⁰⁸Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, Secretaría de Programación y Presupuesto, 30 de mayo de 1983, pp. 229, 234.

¹⁰⁹*Ibid.*, p. 239.

estatales y 18,600 de particulares), las escuelas oficiales sólo habían podido absorber alrededor de 19 mil maestros.

En diciembre de 1984 había inscritos alrededor de 34 mil alumnos en normal preescolar, 69 mil en normal primaria y 144 mil en normal superior. Estas cifras nos revelan la escala de preferencias del profesorado por cada uno de los ciclos que conforman la educación básica, pero también nos revelan el desequilibrio entre el número de maestros que se estaban formando para cada uno de los niveles educativos.

Más del 80% de los 144 mil alumnos de la normal superior estaban inscritos en los cursos intensivos de verano o de invierno ofrecidos por la ENSM y otras escuelas normales superiores de los estados, entre las que sobresalían la de Nayarit, Puebla, Oaxaca y la de la Universidad Autónoma de Guerrero. Este fenómeno nos muestra la gran flexibilidad en la que habían caído este tipo de escuelas y la persistente aspiración de los maestros primarios por pasar de la docencia en primaria a la cátedra en secundaria.

Para resolver ese desequilibrio, la SEP firmó una serie de convenios con la mayoría de los estados para regular la matrícula de las escuelas normales de preescolar y primaria y adoptó una serie de medidas para normalizar la vida académica de las normales superiores de México y de los estados.(C:46-48 y 50-52)

La política estabilizadora de la relación entre oferta y demanda de maestros mediante la regulación de la matrícula de enseñanza normal, afectó tanto a las escuelas oficiales -federales, estatales y autónomas- como a las particulares. Por tanto, la protesta vino desde ambos frentes. Las normales particulares contaron con el apoyo de la Unión de Padres de Familia, cuyo presidente declaró a la prensa que la SEP había restringido el ingreso de nuevos alumnos a todas las escuelas normales particulares, que se vieron constreñidas a la creación de sólo un grupo de primer grado. De ese modo -decía- la SEP espera que a la vuelta de tres años desaparezcan todos esos planteles. Y agregaba:

Resulta ilógico que se traten de cerrar las normales particulares porque en nuestro país faltan maestros, por lo menos otros 800 mil para atender la demanda. Anualmente las normales oficiales aportan 30 mil maestros, en tanto que las particulares 20 mil con alto nivel educativo...¹¹⁰

El superávit de profesores siempre fue mayor en las localidades más atractivas -más urbanas- para el ejercicio de la docencia, especialmente el D.F. En los ochenta la SEP intenta nuevamente obligar a los pasantes de la ENM a prestar sus servicios iniciales -al menos el período de servicio social- fuera de la capital de la república. Habían pasado más de veinte años de la última vez que la Secretaría había fracasado en su intento de llevar a la provincia a los normalistas capitalinos. Luego de una derrota política -junto con los maestros de la IX- los pasantes siguieron entrando al servicio en el D.F., la mayoría de ellos en las zonas marginadas de la capital de la república, y en los ayuntamientos conurbados del estado de México.

Esa tradición comienza a reconocer sus límites a finales de los setenta: la oferta de nuevas plazas federales en educación primaria se había contraído drásticamente en la república y especialmente en el D.F. Para absorber a los egresados de las normales primarias, especialmente de la ENM, la SEP diseñó algunos programas especiales de empleo. Uno de ellos los capacitaba para que se desempeñaran como "promotores de educación artística". Otro, los habilitaba para trabajar en un programa especial que tenía como objetivo lograr que los niños de 9 a 14 años terminasen su educación primaria. Y uno más capacitaba a los normalistas primarios como profesores de educación preescolar. No obstante, los egresados de la ENM tardaban cada vez más tiempo en recibir adscripción de la SEP.

El problema se acentuó en junio de 1984, cuando la SEP informa que el 75% de los egresados de la generación 1980-84 (alrededor de 1,200 de los 1,600) prestarían sus servicios donde se necesitaban:

¹¹⁰ El Sol de Sinaloa, 29 de agosto de 1983, en César Carrizales, *Crisis en la formación de los educadores*, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, 1983, pp. 102-103.

fuera de la ciudad de México, en comunidades rurales, sobre todo de los estados de México, Jalisco, Tabasco y Baja California Sur.¹¹¹

Una parte de los afectados por esa disposición protestaron y ocuparon durante unos días las instalaciones de la Nacional de Maestros. La protesta fue inútil y a varios de ellos, en vez de asignárseles una plaza, se les 'contrató por seis meses para condicionar el otorgamiento de la plaza a la conducta que observarían durante ese período.

Los inmediatos afectados nada pudieron hacer contra esa disposición. Pero los estudiantes de las tres generaciones posteriores se movilizaron y realizaron un paro en la ENM demandando plaza y adscripción en el D.F., así como el 100% de aumento en el número y el monto de las becas para los alumnos y en el número de becas para el extranjero a los egresados; cursos de licenciatura para los egresados de la ENM.

La licenciatura para todos los tipos de enseñanza normal

El 20 de enero de 1984, el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal propone la reestructuración del sistema formador de docentes con el fin de "fortalecer las funciones sustantivas - docencia, investigación y difusión cultural- de las escuelas normales como instituciones de educación superior". Para ello se planteaba la necesidad de formular nuevos planes y programas de estudio a nivel de licenciatura para las escuelas normales y el establecimiento del bachillerato como antecedente académico de la misma.¹¹²

Dos meses después, el presidente Miguel de la Madrid publicó el Acuerdo (DO, 23 de marzo de 1984) por el que todos los tipos y especialidades de la educación normal se elevaron al grado académico de licenciatura, mediante el establecimiento del bachillerato

¹¹¹ **Información Obrera**, No. 51, noviembre de 1984, p. 2.

¹¹² SEP/Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal. "Propuesta presentada por el... (XIII Reunión Ordinaria, 20 de enero de 1984)", en SEP, **La profesionalización de la educación normal en México. Documentos 1944-1984**, Cuadernos/SEP, México, junio de 1984, p. 38.

como antecedente obligatorio de los estudios de enseñanza normal.

Los alumnos inscritos en las escuelas normales podrían continuar sus estudios conforme a los planes y programas vigentes con anterioridad, y los egresados conforme a estos planes podrían completar sus estudios de licenciatura a través de sistemas especiales que se establecerían con ese fin.

El Acuerdo presidencial preveía también el establecimiento de centros de bachillerato en las zonas de influencia de las escuelas normales rurales y experimentales que no contasen con ese servicio educativo.¹¹³

Entre la SEP y el SNTE existía consenso con respecto a la necesidad de introducir el requisito de bachillerato para cursar cualquiera de las carreras normalistas. Sin embargo, divergían en cuanto a las características del bachillerato que debía exigirse a los aspirantes a ingresar a las escuelas normales: la SEP sostenía que debía ser el bachillerato general, que podría cursarse en cualquier escuela de educación media superior que lo ofreciera; el SNTE, en cambio, proponía que fuese un bachillerato "pedagógico", conforme a un programa especial, que ya incluyera materias profesionales y que se ofreciera en las propias normales preexistentes o en las instituciones que se crearan para ese fin.

De inmediato el SNTE externó sus puntos de vista al respecto: i) "el bachillerato en la educación normal debe ser propedéutico, es decir, deben existir -desde el primer año- áreas [...] vinculadas con la profesión", ii) "debe impartirse en las propias escuelas normales a efecto de que, desde su ingreso, el estudiante se sienta inmerso en los intereses de su futura profesión", iii) por lo tanto, "la educación normal debe comprender dos ciclos que formen una unidad sólidamente estructurada: bachillerato pedagógico y ciclo profesional", iv) las especialidades posteriores a la licenciatura deben cursarse en las escuelas normales superiores y

¹¹³"Acuerdo que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura", **Diario Oficial de la Federación**, 23 de marzo de 1984.

en los centros que para tal fin funde la UPN, y v) "concebimos la educación normal como un todo orgánico que integre lo que ha de entenderse por UPN".¹¹⁴

La dirección nacional del sindicato planteaba que el próximo ciclo escolar (1984-85) las escuelas normales debían aceptar, no el ingreso de bachilleres, sino el ingreso de nuevos alumnos al bachillerato pedagógico en los propios planteles normalistas. El argumento sindical era el siguiente:

La idea de establecer un sistema nacional de bachillerato, que se supone habría de segregar escuelas preparatorias de las universidades e instituciones de educación superior, debe reflexionarse con detenimiento por los problemas que plantearía, lo que también es aconsejable en el caso de la segregación del bachillerato pedagógico de las escuelas normales.

Lógico es que cada institución de educación superior y entre ellas las escuelas normales, conserven sus propios bachilleratos como garantía de una correcta preparación propedéutica en la formación de los profesionales que de ella egresen.

También estimamos necesario llamar la atención de la SEP acerca de los problemas laborales y sociales que traerá consigo la segregación del bachillerato pedagógico de las escuelas normales. Señalamos esta preocupación a fin de prever conflictos que dañarían el servicio y que es posible evitar.¹¹⁵

El Acuerdo -según Jongitud, hombre fuerte del SNTE- se había dictado "sin la consulta de los maestros" y, por lo mismo, "los maestros del país tenemos que hablar fuerte para que nuestras demandas y reclamos sean escuchados". Es intolerable -agregó, por su parte, Miranda Castro, secretario general del SNTE- que los rumbos de la educación nacional "se manejen atrás de los escritorios" y que "las relaciones laborales entre el SNTE y la SEP "sean normadas por la arrogancia y la prepotencia".¹¹⁶

La SEP respondió que se había desechado un bachillerato específico -como el pedagógico- porque "restringiría las posibili-

¹¹⁴UnoMásUno, 24 de marzo de 1984.

¹¹⁵Ibid.

¹¹⁶UnoMásUno, 30 de marzo de 1984.

dades de una formación integral de los jóvenes", que ofrece el bachillerato general. Además este bachillerato -según la SEP- ofrecía a los jóvenes mayores oportunidades para "una mejor definición vocacional..."¹¹⁷

Después, la SEP propuso al SNTE una solución conciliatoria: que las escuelas normales impartieran a los alumnos de la primera generación de licenciatura un curso propedéutico de psicopedagogía que vinculase la educación media superior con la licenciatura.¹¹⁸

Jongitud insiste en que "sólo los profesores que salgan de las clases populares y del campo serán los comprometidos con la educación popular y no los bachilleres". El secretario general de la Sección XVI (Jalisco) califica al secretario de Educación como "enemigo del normalismo y el magisterio nacional".¹¹⁹

En mayo, la víspera del día del maestro, Jongitud vuelve sobre el asunto:

[El bachillerato general] encarecerá sensiblemente la educación. Marginará a miles de jóvenes hijos de campesinos y de trabajadores y la clase media de la posibilidad de ser maestros. Exigirá crecidas inversiones y obligará a duplicar el salario de los maestros. Y estamos en plena crisis. Sin dinero.¹²⁰

La SEP insiste en el bachillerato general. El 26 de julio publica la convocatoria para los aspirantes a ingresar a la ENM, que exige como primer requisito "demostrar con documentos oficiales haber terminado los estudios de bachillerato durante el año escolar 1983-84, con promedio general mínimo de 7.0". Como un intento de conciliar su postura con la del SNTE, la SEP estipulaba en esa convocatoria que los que resultaran seleccionados deberían aprobar, a principios del año escolar, "un curso intensivo con materias psicopedagógicas para suplir, por el momento, la carencia del

¹¹⁷ **UnoMásUno**, 3 de abril de 1984.

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ **Excelsior**, 10 de mayo de 1984.

bachillerato recomendado por la Comisión SEP-SNTE".¹²¹

La convocatoria de la SEP agudiza el conflicto. El SNTE denuncia la convocatoria como una violación a los acuerdos de la comisión SEP-SNTE. La convocatoria -agrega el SNTE- es el resultado de una política educativa proclive a "confundir las disposiciones presidenciales con la arbitrariedad que engendra el capricho, la ignorancia, la prepotencia, la frustración y la improvisada instrumentación de propósitos educativos que siendo de un alto interés público se pretende manejarlos con el cerrado criterio personal de burócratas vengativos...".¹²²

Finalmente la SEP cede. El 31 de agosto expide el Acuerdo que establece el Bachillerato en el Area Psico-pedagógica e informa que a mediados de septiembre se publicaría la Convocatoria para los egresados de secundaria que aspiren a ingresar a los centros de bachillerato pedagógico que se establecerán en la ENM, la ENMJN, los CRENS y las ENRs.¹²³

Escuelas Normales Superiores (1981)

Desde los sesentas la escuelas normales superiores tuvieron un desarrollo muy errático, que dió como resultado una gran diversidad en la organización, planes y programas de estudio y una extremada flexibilidad académica.

En 1981 había 40 ENS(s) en el país, con el siguiente régimen de sostenimiento:¹²⁴

- 2 Federales.
- 9 Estatales.
- 5 Particulares incorporadas a la SEP.

¹²¹UnoMásUno, 26 de julio de 1984.

¹²²Uno Más Uno, 29 de julio de 1984.

¹²³Uno Más Uno, 31 de agosto de 1984.

¹²⁴SEP/Dirección General de Educación Normal, **Antecedentes, diagnóstico y prospectiva de la educación normal**, Fotocopia de mecanograma, México, 1981, p. 34.

- 18 Particulares incorporadas a los gobiernos estatales.
- 3 Particulares incorporadas a las universidades.
- 3 Particulares en proceso de incorporación.(C:33-41)

Además de la diversidad con respecto a su dependencia administrativa, financiera y académica, en las ENSs estaban vigentes cuatro distintos planes de estudio:

a) El Plan de 1959, con especialidades por asignaturas, vigente en la ENSM y, con algunas variantes, en 5 escuelas normales particulares.

b) El Plan de 1976, por áreas, vigente desde septiembre de ese año en las 5 ENS(s) particulares incorporadas a la SEP y en algunas de las escuelas estatales.

c) El Plan de 1977, por áreas pero distintas al de 1976, en la ENS de Aguascalientes.

d) Una mezcla de los planes de 1959 y de 1976 en la mayoría de las ENS(s) de control estatal.

Además, la mayoría de los alumnos de las ENSs estaban inscritos en los sistemas abiertos de enseñanza, y la mayoría de las normales superiores particulares funcionan sólo mediante cursos intensivos de verano, en los que se abordaban parcialmente los programas en sólo seis semanas de trabajo.

La desconcentración y la reforma académica de la ENSM. La ENSM era el bastión disidente en un territorio como el Distrito Federal, dominado por los grupos vanguardistas e institucionales no vanguardistas. Desde los sesenta se había venido expandiendo la matrícula no escolarizada de la Normal Superior, hasta superar la de los cursos escolarizados. La escuela de verano llegó a reunir a miles de maestros provenientes de diversos rumbos del país, especialmente de los estados vecinos del D.F.: México, Hidalgo, Morelos, Tlaxcala...

La rápida multiplicación y expansión en todo el país provocaron una especie de déficit de personal docente para atender sobre todo a los cada vez más masivos cursos de verano de las normales superiores. De hecho, en estos cursos llegaron a predominar como

docentes, profesionistas egresados de diversas instituciones no normalistas de educación superior.

La expansión de los cursos de verano -y la diversificación profesional de su personal docente- permitió el fortalecimiento de la izquierda en las normales superiores.

La Normal Superior llegó a ser dominada, pues, no por los grupos de izquierda de los cursos escolarizados, sino por los grupos de izquierda de los cursos intensivos de verano. En cierto sentido, la escuela fue ocupada desde fuera, no por los maestros alumnos del D.F., sino por los maestros alumnos provincianos que año con año se reunían en los cursos intensivos.

La ENSM tuvo para los disidentes la misma importancia política -y casi por las mismas razones- que para la dirección nacional del SNTE, cuando la escuela ha estado bajo su influencia o control.

En la escuela se inscriben generalmente maestros en servicio de educación primaria y secundaria del D.F. (en los cursos escolarizados) y de diversas regiones del país (en los intensivos de verano). Los alumnos, pues, son miembros de las secciones docentes del D.F. y de las secciones foráneas, federales y estatales. Por tanto, quien llega a controlarla tiene la posibilidad de ejercer una influencia -política e ideológica- que tiene un efecto multiplicador sobre el resto del magisterio en servicio (la membresía del SNTE). Una influencia que se difunde más intensa y rápidamente -aunque con menos profundidad- que el adoctrinamiento que los futuros maestros reciben de las normales de educación primaria urbanas y rurales.

Los maestros alumnos de la ENSM eran maestros relativamente jóvenes, generalmente solteros y sin compromisos familiares que les impidieran ocupar una buena parte de su tiempo en actividades políticas.

Esta relativa disponibilidad para la acción política era mayor en el caso de los maestros alumnos de los cursos intensivos de verano: jóvenes alejados del medio familiar que tenían la posibilidad de participar con mayor intensidad en las actividades que les deparaba "el verano caliente" que año con año pasaban en la Normal

Superior.¹²⁵

Para la izquierda magisterial la ENSM era algo más: por un lado era un centro de difusión de su influencia a todos los rumbos del país, a través de los cursos intensivos. Por el otro, la Normal Superior era su principal medio de penetración político-sindical del magisterio de educación primaria y secundaria de la capital de la república, que se hallaba bajo el control de Vanguardia Revolucionaria.

Antes de la desconcentración, los normalistas habían dado diversas batallas. El Frente Nacional de Trabajadores de la Educación Normal había demandado el respeto al convenio de noviembre de 1982, por el que se nivelaban los sueldos del personal docente de educación normal con el del IPN. La CNTE también demandaba que fueran nivelados los trabajadores administrativos, técnicos y manuales del sistema normalista federal.¹²⁶

Desde 1980 la SEP había intentado desconcentrar la ENSM en trece centros ubicados en diferentes partes del D.F.¹²⁷ Pero la SEP finalmente desistió y prácticamente entregó la escuela a los maestros y profesores-alumnos de los cursos intensivos de verano.

Será hasta 1983 cuando la SEP reasume el control de la institución, desconcentrándola, ya no sólo en el D.F. sino hacia otras partes del país. El propio presidente De la Madrid apoyó la decisión en su primer informe de gobierno:

...en nuestro intento de revolucionar la educación no nos detendrán intereses creados. Seguiremos esta norma en lo relativo a la Escuela Normal Superior.¹²⁸

¹²⁵El fenómeno de la ENSM también se produjo -y quizá con mayor intensidad- en otras normales superiores, como la sostenida en Chilpancingo por la Universidad Autónoma de Guerrero y las de los gobiernos de los estados de Oaxaca y Chiapas. A la de Guerrero llegaban maestros de otros estados del país.

¹²⁶Gerardo Peláez, *Historia del SNTE*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1984, p. 221.

¹²⁷*Punto Crítico*, No. 136, septiembre de 1983.

¹²⁸*I Informe de Gobierno del presidente Miguel de la Madrid*, 1 de septiembre de 1983.

La SEP desconcentra geográfica e institucionalmente los cursos intensivos para profesores foráneos que venía impartiendo la ENSM durante las vacaciones de verano (Acuerdo 101, DO, 11 de abril de 1983). De hecho los cursos de verano se suprimían y se les reemplazaba por cuatro sedes: dos nuevas instituciones -una en Santa Ana, Sonora, y otra en San Juan del Río, Querétaro- y dos instituciones preexistentes reformadas para este fin -la Escuela Normal Superior Federal para Cursos Intensivos, del Puerto de Veracruz, creada el 23 de julio de 1982, y la Escuela Normal Federal de Aguascalientes.¹²⁹

Los maestros alumnos de la ENSM intentaron infructuosamente echar abajo la desconcentración y pronto surgieron algunos conflictos en las nuevas sedes de los cursos intensivos. Algunos conflictos surgían por razones de orden práctico.¹³⁰ Otros, los más vivos tenían un origen de carácter político, puesto que la desconcentración había obdecido a un objetivo de carácter político: el de terminar con uno de los principales bastiones de la

¹²⁹ Acuerdo No. 101, DO, 11 de abril de 1983. Las sedes adoptarán el Plan de Estudios por áreas y los delegados generales de la SEP, en coordinación con el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal, definirán en cada ciclo escolar la matrícula, las especialidades y los cursos de las mismas que ofrecerán a los profesores-alumnos de respectivas áreas de influencia. Al frente de cada sede estaría un director, designado y removido por el delegado de la SEP en el estado donde estuviera ubicada. Cada una de esas sedes tendría su respectiva "área de influencia". La de Santa Ana comprendía los estados de Sonora, Baja California Norte, Baja California Sur, Chihuahua y Sinaloa; la de San Juan del Río: Querétaro, Hidalgo, México, Guerrero, Guanajuato y Michoacán; la de Veracruz: Veracruz, Tlaxcala, Puebla, Tamaulipas, Tabasco, Oaxaca, Chiapas, Quintana Roo, Campeche y Yucatán; y la de Aguascalientes: Aguascalientes, Colima, Coahuila, Durango, Jalisco, Nayarit, Nuevo León, San Luis Potosí y Zacatecas. Los aspirantes que se presenten al proceso de selección de cada sede de cursos intensivos "deberán proceder del área de influencia" respectiva.

¹³⁰ Por ejemplo, Jalapa (la sede para los maestros-alumnos de Oaxaca, Puebla, Tamaulipas y, desde luego, Veracruz) había sido una buena elección, si recordamos el prestigio de la antigua Normal Veracruzana, pero tenía varios inconvenientes, algunos compartidos por las otras sedes: las dificultades de hospedaje, los problemas de comunicación, pues para muchos maestros era más fácil trasladarse a la ciudad de México (aunque estuviera más lejos de su lugar de origen) que a las ciudades donde fueron establecidos dichos cursos, y para muchos el traslado y estancia en la capital de la república resultaba más barato porque aprovechaban la ocasión para realizar diversas gestiones en la SEP, en el ISSSTE, en el SNTE, etc.

disidencia.¹³¹

El SNTE apoyó la desconcentración de los cursos intensivos. Y es probable que haya participado en la decisión misma y su ejecución. Esto lo sugiere el hecho de que todas las ciudades que fueron elegidas sedes de los cursos eran fuertes bastiones vanguardistas o, al menos, lugares donde la vida sindical y la relación entre el sindicato y la SEP eran particularmente estables. Además, en algunos casos, la definición de la cobertura regional de las sedes revela el claro propósito de evitar la concentración de grupos de alumnos-maestros disidentes.¹³²

A Jalapa irían -sin que pudieran optar por ninguna otra sede- los alumnos-maestros de los estados de Oaxaca, Puebla, Tamaulipas, Tlaxcala y Veracruz. ¿Por qué no también, por ejemplo, los de Chiapas? Era claro que se trataba de aislar a los chiapanecos de los oaxaqueños y a éstos, colocarlos en la condición de un grupo minoritario frente a los alumnos-maestros de estados que se caracterizaban por una vida sindical marcadamente vanguardista o, al menos, institucional.¹³³

¹³¹Recordemos que en el sexenio anterior había fracasado el intento por desconcentrar esos cursos, a pesar de que entonces sólo se había intentado realizar dentro de los límites de la ciudad de México: del edificio de la ENSM a once edificios distintos. Ahora la desconcentración se ejecutaba de un modo más drástico: del D.F. a distintas ciudades de provincia.

¹³²Ese fue, por ejemplo, el caso de la sede de Jalapa, Veracruz. En este estado Vanguardia tiene un "verdadero arraigo de masas". El hombre fuerte de la Sección XXXII, Alfonso Arroyo, fue uno de los dirigentes nacionales que participaron en el movimiento de septiembre de 1972. Arroyo muere y lo sucede en el control de esa sección Nicolás Calleja. (Información Obrera, No. 60, agosto-septiembre de 1985, p. 16)

¹³³En 1984 trece maestros oaxaqueños aprobaron el exámen de admisión para los cursos intensivos de la ENSF de Veracruz; pero sólo fueron admitidos 7 de ellos. Y a éstos se les hizo la vida imposible. No se les aceptaba porque no cumplían con uno de los requisitos de admisión (probar su militancia vanguardista); recibieron amenazas, se les hizo realizar diversas gestiones en las que iban de Veracruz a la ciudad de México y viceversa. Finalmente, después de recibir el apoyo de un periódico local -El Dictamen- iniciaron una huelga de hambre en la catedral de la ciudad de México y al día siguiente la SEP decidió normalizar su situación como alumnos de la ENS de Veracruz. (Información Obrera, No. 60, agosto-septiembre de 1985, p. 16) Un orador en el mitin del 15 de mayo dijo que el gobierno atacaba a las escuelas normales porque éstas han sido "nuestra principal escuela de lucha" y porque los maestros y estudiantes de las normales eran "los únicos [...] que han mantenido por décadas el espíritu combativo". (Luis Hernández, "Mentes calenturientas en el Zócalo: la marcha

En el verano de 1983 Vanguardia pudo recuperar parcialmente el control de la ENSM, gracias a la desconcentración de los cursos de verano, la destitución de los directivos elegidos por la asamblea de la comunidad del plantel, el desalojo de los normalistas que participaban en un plantón en el cruce de Reforma e Insurgentes y la ocupación del edificio de la ENSM por la policía.

Casi dos meses después de la desconcentración de los cursos intensivos, llega el turno a los cursos escolarizados, que la ENSM continuó ofreciendo después de la supresión de sus cursos intensivos. El 1 de julio de 1983 la SEP acuerda la formación de una Comisión que deberá entregar en un plazo no mayor de dos meses un diagnóstico y proyecto para la reestructuración académica y administrativa de la ENSM, mismo que se debería presentar al secretario de Educación en un plazo no mayor de dos meses.¹³⁴

En la última década -según la SEP- la ENSM no había cumplido con los objetivos que le habían dado origen; que desde 1976 se había encomendado a la ENSM la redacción de una propuesta para su reforma académica y administrativa, de la que hasta la fecha no había ningún resultado; que la ENSM "no reúne el mínimo académico que actualmente requiere la educación media y normal del país"; que existe "un gran deterioro de la vida académica" de esa escuela; y, por último:

Que el pluralismo ideológico es particularmente respetable, pero también constituye obligación del Estado evitar que a pretexto de modos de pensar se erija el desorden en sistema y se vulneren los más elementales requerimientos académicos.¹³⁵

El diagnóstico que llevó a esa reestructuración se resumía en una frase: "el gran deterioro" generalizado de la ENSM. En la década de los setenta la Escuela había comenzado

magisterial del 15 de mayo", *Información Obrera*, No. 14 y 18, 18 de mayo de 1983, p. 15).

¹³⁴Acuerdo No. 106, *DO*, 1 julio de 1983.

¹³⁵*Ibid.*.

...a sufrir desajustes y deslavamientos que propiciaron la falta de congruencia entre sus propósitos y la realidad que el país comenzaba a vivir y que exigía maestros mucho más preparados. [...] la ENSM había eludido sus objetivos más importantes al ofrecer una mediocre educación, con planes y programas de estudio caducos y carentes de sólidos proyectos que fomentaran la investigación y la difusión cultural, de tal forma que de ser un plantel bien estructurado, llegó a convertirse en un centro educativo de dudosa calidad.¹³⁶

El 19 de enero de 1984 la SEP difunde el Plan de Reestructuración Académica y Administrativa de la ENSM y su nuevo Estatuto Orgánico, que abroga el Reglamento de 1946. La ENSM había permanecido al margen de la reforma al Plan y los programas de educación normal superior, que en 1976 había introducido el plan por áreas para adecuarlo a la reforma que en el mismo sentido se había hecho en septiembre de 1975 en la enseñanza secundaria. La ENSM había continuado con el Plan de estudios original, que ofrecía trece especialidades correspondientes a las asignaturas de educación secundaria y dos más, Psicología y Pedagogía, orientadas a la formación de maestros de educación normal. En 1959 se había agregado a este Plan sólo una especialidad dentro de la de Psicología: la formación de profesores de orientación vocacional para los alumnos de tercer grado de enseñanza secundaria.¹³⁷

En su parte medular, la reestructuración académica de la ENSM consiste en el agrupamiento de las anteriores 16 especialidades en sólo siete licenciaturas en estrecha correspondencia con las áreas de aprendizaje de enseñanza secundaria. Además se planteaba la necesidad de definir un proyecto para establecer una división de posgrado con programas de maestría y doctorado.¹³⁸

¹³⁶Ulises Montoya Fernández, director de la nueva ENSM, en **Comunicación Educativa**, SEP, febrero de 1985, en Beatriz Calvo, "La reestructuración de la educación normal superior: un conflicto coyuntural", **Coloquio sobre el estado actual de la educación en México**, v. VI, CEE/REDUC, México, 25-27 de noviembre de 1986, p. 26.

¹³⁷SEP, "Plan de reestructuración académica y administrativa de la ENSM (19 de enero de 1984)", en SEP, **Escuela Normal Superior de México**, SEP, Cuadernos/SEP, 1984, p. 11.

¹³⁸**Ibidem.**

Conforme al Estatuto Orgánico, la máxima autoridad dentro de la institución sería el director de la ENSM, nombrado y removido libremente por el secretario de Educación; le seguía en la jerarquía el subdirector Académico, que sería designado y removido por el director General de Educación Normal, previo acuerdo del subsecretario de Educación Superior; después estaban los jefes de División, nombrados y removidos por el director de la Escuela, previo acuerdo del director General de Educación Normal. En la línea de autoridades académicas internas seguían los coordinadores de Licenciatura y Posgrado -nombrados por el subdirector Académico, previo acuerdo del Director de la Escuela-, los jefes de las Unidades de Planeación y Evaluación Institucionales, de Extensión Educativa y Cultural y de Auditoría -dependientes del director, serían nombrados por el director General de Educación Normal- y los jefes de departamentos académicos.¹³⁹

El Estatuto Orgánico otorgaba amplias facultades al director de la ENSM, pero, como puede observarse, tenía que realizar sus funciones con un conjunto de órganos de dirección, coordinación y apoyo académicos, cuyos titulares no le debían su designación o, al menos, no se la debían directa y exclusivamente. Aun más: en la designación de cada uno de esos órganos intervenían diversas autoridades internas y externas a la ENSM y con distintas combinaciones.

Se preveía también la formación de un órgano de consulta de la Dirección de la ENSM, el Consejo Académico, integrado por el director, el subdirector académico, los jefes de División y los coordinadores de Licenciatura y Posgrado, cinco representantes de profesores -tres de licenciatura y dos de posgrado- y cinco representantes de los alumnos -tres de licenciatura y dos de posgrado.

También se crea una Comisión Dictaminadora del Personal Académico, como un órgano independiente de las autoridades de la

¹³⁹Estatuto Orgánico de la ENSM (19 de enero de 1984), en SEP, **Escuela Normal Superior de México**, SEP, Cuadernos/SEP, 1984.

Escuela, que sería responsable de la selección para el ingreso y promoción del personal académico. No se precisa el modo como quedaría integrada la Comisión Dictaminadora, pero en el Plan de Reestructuración se recomendaba que fueran incorporados a la misma "profesionales de reconocido prestigio, egresados de diferentes instituciones de educación superior". Esta recomendación y el carácter independiente de la Comisión Dictaminadora sugieren la intención de lograr un mayor vínculo entre la ENSM y el resto de las instituciones de educación superior. El mismo sentido tenían otras recomendaciones, como las siguientes:

-Ofrecer la posibilidad de que profesionales de diversas instituciones de educación superior puedan formar parte del personal docente garantizando su adecuada preparación pedagógica a través del proceso de selección.

-Invitar a profesionales del más alto nivel a participar en los seminarios y cursos de formación y de capacitación para docentes.

-...establecer convenios de apoyo académico con otras instituciones de educación superior, especialmente con la UPN, la UNAM, el IPN y El Colegio de México.¹⁴⁰

Resumiendo, la reestructuración administrativa rescataba para las autoridades de la SEP -el secretario, el subsecretario de Educación Superior y la DGEN- la facultad de designar y/o de intervenir en la designación de las autoridades académicas y administrativas de la ENSM y reducía la participación de la comunidad escolar a la representación de cada uno de los sectores internos -autoridades, maestros y alumnos- en el Consejo Académico, órgano colegiado de carácter meramente consultivo de la Dirección; por otra parte, había la intención clara de evitar la concentración del poder interno en manos de una o más de las autoridades de la ENSM y de la SEP, mediante su organización divisional y departamental, la diversidad en el origen del nombramiento de las diversas autoridades internas y el carácter independiente de la Comisión dictaminadora -de admisión y promoción- del personal académico.

¹⁴⁰SEP, "Plan de reestructuración académica y administrativa de la ENSM (19 de enero de 1984), en *op. cit.*

En cuanto a la reforma académica, encontramos, por una parte, la introducción de un Plan y programas por áreas y, por otra, un vínculo más estrecho entre la ENSM y otras instituciones de educación superior.

La Universidad Pedagógica Nacional. En el sexenio anterior, como dijimos, la UPN no llegó a ser ni la institución de excelencia que pretendía la SEP, ni la institución que absorbiera todas las escuelas normales del país, como quería el SNTE. Sin embargo se resolvió que, aunque fuera parcialmente, la UPN fuera las dos cosas: una institución selectiva de excelencia, en sus programas escolarizados de la Unidad Ajusco, y una institución masiva de nivelación de maestros, que absorbió los preexistentes programas de licenciatura en preescolar y primaria, a través de las unidades de educación a distancia.

La SEP y el SNTE siguieron disputándose el control de la UPN; mientras tanto, dentro de la propia Universidad surgía un nuevo actor: los trabajadores administrativos y académicos de la institución, permeados por las corrientes disidentes agrupadas en torno a la CNTE, al margen de la SEP y el SNTE, e incluso contra las políticas de las altas autoridades de la Secretaría y del grupo hegemónico del Sindicato.

Al conflicto entre la SEP y el SNTE se agregaba ahora el conflicto entre los vanguardistas y no vanguardistas, por el control y la forma que adoptaría la representación de las delegaciones sindicales del personal administrativo y académico de la UPN. La dirección nacional del Sindicato no aceptaba más representación que la que tenía cada delegación sindical de la UPN en las respectivas secciones estatutarias de los estados y el Distrito Federal. Mientras que los grupos disidentes oscilaban entre la demanda de una Sección Nacional y una Coordinadora Nacional de Delegaciones y Centros de Trabajo de la UPN.

Nadie estaba satisfecho con la organización, el funcionamiento y los resultados de la UPN. Ni el SNTE, ni la SEP, ni los maestros disidentes, ni la opinión pública. No había continuidad ni

congruencia en las políticas ni en la organización, en medio de los frecuentes conflictos y cambios de titular en la rectoría y el resto de los mandos superiores y medios de la UPN. Se hicieron algunos intentos de reorganizar e impulsar un nuevo proyecto pedagógico para la UPN. Sin embargo, todo quedó en rumores muy encontrados: unos se referían a la reforma, otros se referían incluso a su supresión.

A mediados del sexenio, los resultados de la UPN realmente no eran muy halagüeños. En el Ajusco, las instalaciones principales se encontraban ocupadas tan sólo a una tercera parte de su capacidad, por falta de alumnos se habían cancelado dos programas de maestría, era muy bajo el índice de titulados y altísimo el de deserción: se estimaba que desertaban de los estudios alrededor del 90% de los estudiantes. (C:42 y 45)

Las Unidades de Educación a Distancia de la UPN se encontraban en la misma o peor condición que el sistema escolarizado. Estas unidades, en realidad, eran los programas de licenciatura creados en 1975, y estaban distribuidas en más de sesenta unidades en distintas partes del país, bajo el dominio de la dirigencia nacional y las dirigencias locales del SNTE. Las Unidades estaban afrontando diversos problemas de tipo organizativo y sólo habían titulado alrededor de 1,340 licenciados en educación preescolar y primaria.

La CNTE contra "la política antinormalista". En julio de 1987 se reúne la Asamblea Nacional de Escuelas Normales, convocada por la CNTE, en un intento de responder a "la política antinormalista" del gobierno de Miguel de la Madrid, que para entonces había dado grandes pasos: desconcentración, desalojo y reforma académica de la ENSM, la clausura de las normales superiores de Oaxaca, Guerrero, Puebla y, en 1987, la de Monterrey, y la creación del bachillerato pedagógico, que había dado al traste con varias normales rurales y, cuando mejor les iba, las transformaban en instituciones de

educación media superior.¹⁴¹

La elevación de la enseñanza normal al rango de licenciatura - según la CNTE- ocultaba una estrategia de desmantelamiento de las escuelas normales. La estrategia consistía en, primero, convertir las ENRs en bachilleratos pedagógicos, requisito para ingresar a los estudios normalistas de nivel profesional, para después ejercer la facultad de autorizar que el bachillerato pedagógico se cursara en cualquier preparatoria.¹⁴²

Esquema de Educación Básica.

Desde hacía casi dos décadas el SNTE había planteado la demanda de reemplazar el esquema de pago de los maestros primarios: de un sueldo mensual, a uno por hora-semana-mes, como lo venían recibiendo los maestros de educación media y superior desde siempre. Este cambio era visto como parte de una estrategia tendiente a elevar el estatus profesional del magisterio primario. Después, el SNTE reemplazó esa demanda por la creación de la doble plaza para los maestros de educación primaria, consiguiendo la firma de un convenio para su establecimiento en 1975. A mediados de la década de los ochenta el SNTE ratifica su demanda de remplazo del sueldo por el esquema de hora-semana-mes, pero con la idea de que el esquema reconociera como horas trabajadas también aquellas que se destinaban a otras actividades educativas, dentro y fuera de la escuela, y sobre todo, con la idea de alcanzar la meta de un profesorado de tiempo completo en la educación primaria y

¹⁴¹Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, "Resolutivos de la Asamblea Nacional de Escuelas Normales", CNTE, Tuxtla Gutierrez, del 31 de julio al 1 de agosto de 1987, p. 5. Participaron en la Asamblea la ENS de Durango, la ENS de Chihuahua, la EN de Mactumactza (FECSM), Comisión Permanente de la CNTE, las secciones VII, XII y XL del SNTE, Mejoramiento Profesional (Tuxtla), brigadistas del CEU, EN "Popular" (D.F.), EN del Estado de Chiapas, ENS de Chiapas, Delegación D-11-26 de la ENSCH.

¹⁴²Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, "Resolutivos de la Asamblea Nacional de Escuelas Normales", CNTE, Tuxtla Gutierrez, del 31 de julio al 1 de agosto de 1987, p. 5.

secundaria.¹⁴³

La demanda adquirió fuerza debido a que el Escalafón vigente no contemplaba ninguna categoría que reconociera el valor curricular de las primeras generaciones de egresados de la UPN ni la elevación al rango de licenciatura de los estudios normalistas, con el bachillerato pedagógico como requisito previo a los estudios profesionales.

Finalmente, el gobierno federal decide implementar el Esquema de Educación Básica (EEB), el 13 de mayo de 1987, que contemplaba la creación de plazas por hora-semana-mes y el establecimiento de compensaciones salariales para las actividades educativas extradocentes dentro y fuera del ámbito escolar.

El EEB contemplaba las siguientes categorías:

I.- Plaza inicial (con valor de 25 h-s-m: todas docentes) (el sueldo, según la zona a la que se perteneciera, iba de 166 mil a 245 mil pesos de 1987).

A esta categoría podrían entrar los maestros egresados de las normales básicas con planes de estudios de 2, 3 y 4 años y los egresados de la licenciatura conforme al acuerdo de marzo de 1984.

II.- Plaza de jornada de 3/4 de tiempo (con valor de 33 h-s-m: 20 docentes y el resto extradocentes).

A esta categoría podrían entrar los egresados de las normales básicas, con estudios aún incompletos de licenciatura en la UPN o su equivalente en estudios de Normal Superior, conforme a una tabla de compensación entre el grado que se estaba cursando en estas instituciones -e incluso la falta de estos estudios- con los años de servicios ininterrumpidos de los maestros.

También podrían ingresar los egresados de licenciatura, conforme el acuerdo de marzo de 1984, siempre que contaran con dos años de servicios ininterrumpidos.

III.- Plaza de tiempo completo (con valor de 40 h-s-m: 20

¹⁴³En los años setenta en las universidades (especialmente en las de la Ciudad de México) gana terreno la figura del "académico de tiempo completo".

III.- Plaza de tiempo completo (con valor de 40 h-s-m: 20 docentes y 20 extradocentes) (el sueldo, según la zona, iba de 300 mil a 456 mil pesos de 1987)

A esta categoría podrían ingresar los licenciados en Educación Preescolar o Primaria titulados en la UPN, sin el requerimiento de antigüedad alguna en el servicio.¹⁴⁴

El Esquema de Educación Básica fue visto como un sistema escalafonario paralelo que privilegiaba a la UPN ("elitiza la UPN", decían) en detrimento de las normales primarias e incluso de las normales superiores.¹⁴⁵ El Esquema también fue visto como la cristalización o formalización de la progresiva pérdida de valor curricular de los títulos y grados concedidos por las instituciones normalistas, en sus diversos niveles y modalidades, y como un intento por consolidar los programas de la UPN y la elevación a rango de licenciatura de todo el sistema de educación normal.¹⁴⁶

Uno de los efectos inmediatos de implantación del Esquema de Educación Básica -en combinación con la elevación al rango de licenciatura de la enseñanza normal- fue el aumento de la inscripción de los maestros en servicio en los programas de licenciatura ofrecidos por el Sistema de Educación a Distancia de la UPN, que había sufrido una caída considerable en los primeros

¹⁴⁴SEP-SNTE, **Esquema de Educación Básica**, 13 de mayo de 1987. Los maestros de grupo de secundaria podían solicitar -cumpliendo ciertos requisitos- que se les liberasen horas curriculares o de servicio, conforme a la siguiente tabla:

Con nombramiento de	20 a 22 hsm:	3 hsm liberadas	
	23 a 22 hsm:	4 hsm	"
	26 a 29 hsm:	5 hsm	"
	30 a 34 hsm:	6 hsm	"
	35 a 42 hsm:	7 hsm	"

A los del último parámetro (de 35 a 41 hsm) se les concederán horas adicionales hasta completar sus 42 hsm. SEP-SNTE, **Esquema de Educación Básica**, 13 de mayo de 1987.

¹⁴⁵Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, **Resolutivos de la Asamblea Nacional de Escuelas Normales**, CNTE, Tuxtla Gutierrez, del 31 de julio al 1 de agosto de 1987, pp. 25-26.

¹⁴⁶Entre otros programas que resultaban devaluados estaban los del IFCM, las normales rurales, las normales primarias y las licenciaturas en preescolar y primaria creados en 1975.

años del sexenio 1982-1988. El Esquema de Educación tuvo, en cambio, un impacto mucho menor sobre la inscripción en los bachilleratos pedagógicos que se establecieron como requisito para ingresar a los estudios normalistas, cuya matrícula continuó la caída iniciada a principios de la década.(C:42-45)

3. La crisis de la profesión

Del superávit al déficit de profesores.

Las políticas encaminadas a regular la matrícula de las normales de preescolar, primaria y superior quizá no fueron tan eficaces para lograr ese objetivo como la introducción del bachillerato como requisito para todos esos tipos de enseñanza normal.

La introducción del bachillerato, por sí mismo, tuvo el efecto inmediato de retrasar por dos años el egreso de los estudiantes que iniciaban su carrera normalista entrando al bachillerato pedagógico en 1983. Sin embargo, su mayor impacto inmediato fue desestimular el ingreso a la enseñanza normal, comenzando por el propio bachillerato pedagógico.(C:40-44)

El superávit de profesores ya le había quitado a la carrera otro de sus atractivos: la rapidez y la seguridad para el ingreso a un mercado de trabajo.

El aumento en el número de años de la carrera de profesor de educación primaria le quitó a ésta uno de sus principales atractivos: el de ser una carrera corta.

La carrera se alargaba y adquiría incertidumbre ocupacional, en un momento en el que la profesión docente estaba sufriendo un abatimiento en los sueldos y en las expectativas de movilidad ascendente dentro del servicio. Finalmente los maestros primarios comenzaban a transformarse en licenciados, pero eso les significaba muy poco en términos salariales.

El deterioro salarial del magisterio tuvo como consecuencia, además de la caída de la matrícula normalista, el crecimiento de la tasa de deserción temporal -mediante licencias sin goce de sueldo- o definitiva -mediante abandono o renuncia- del magisterio en

servicio, con el fin de buscar otras actividades que complementaran sus ingresos temporalmente o mejor remuneradas que la profesión docente.

Para finales de los ochenta, el problema de superávit de maestros había vuelto a su antigua condición deficitaria, incluso en educación primaria, donde la sobreoferta de maestros había sido mayor en los años anteriores. (C:49)

Para subsanar el déficit de maestros, las autoridades educativas tuvieron que recurrir de nuevo a la contratación de maestros no normalistas, con estudios de bachillerato y, a veces, de secundaria, para poder cubrir las plazas dejadas por los profesores normalistas, sobre todo en las zonas rurales del país.

A todo eso habría que agregar que la calidad de la enseñanza normal era deficiente y, generalmente, las actividades de actualización, capacitación y mejoramiento profesional del magisterio se habían convertido en programas de "titulación masiva de maestros" para fines escalafonarios que poco tenían que ver con el cumplimiento de sus objetivos formales".¹⁴⁷

De ese modo resurgen los antiguos problemas del sistema: la escasez de maestros para cubrir las plazas menos atractivas del sistema -las más rurales- y la dificultad de mejorar la calidad de los programas de formación de docentes.

Detrás de estos problemas encontramos la persistente contradicción entre la cantidad y la calidad; entre el compromiso de garantizar la obligatoriedad de la enseñanza básica y el compromiso de mejorar la enseñanza obligatoria que se ofrece.

Taylorización centralizada.

A lo largo de décadas el magisterio había experimentado una especie de "taylorización" de la organización del trabajo docente que -según algunos autores- estaba "destruyendo la profesión o el oficio docente" mediante "la expropiación de la dirección de su

¹⁴⁷Juan Prawda, *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, Grijalbo, 1985, pp. 112-113.

trabajo" por parte de un sistema cada vez más centralizado, que imponía libros de texto, métodos de enseñanza y sistemas de evaluación, que significan una mayor penetración de las autoridades educativas en el desempeño de los maestros en el aula y en su relación con los alumnos.¹⁴⁸

En realidad, la "taylorización" del trabajo docente fue matizada y, en cierto sentido, desordenada, debido a los problemas reales de gobernabilidad creados por la complejidad y el tamaño alcanzado por el sistema de educación básica centralizado. A tal grado que, en muchos casos, los maestros sólo lo cumplieron parcialmente o de un modo simulado.

Caída salarial, achatamiento y esclerosis de la pirámide profesional del magisterio

Desde principios de la década de los ochenta el magisterio vio abatidos progresivamente sus salarios reales y sus esperanzas de mejorarlos y de mejorar su posición en el escalafón formal y real del sistema educativo.

La caída de sus salarios y el achatamiento y esclerosis de la pirámide profesional del magisterio se torna todavía más drástica por el hecho de ocurrir después de un decenio (el de los setentas) en el que el magisterio había visto mejorar sustancialmente sus ingresos y experimentado amplias oportunidades de empleo y de movilidad ascendente en el servicio, especialmente en las zonas urbanas.

La caída salarial del magisterio ocurrió no sólo contra su propio pasado, sino también con respecto a otros grupos, a los que se fue acercando por la ruta descendente. Basta para ello recordar el acercamiento de sus sueldos al salario mínimo.(C:62-64 y G:3-6)

En el aspecto profesional el fenómeno era mucho más complejo. Se produjo un acercamiento hacia abajo entre las remuneraciones de

¹⁴⁸Samuel Salinas y Carlos Imaz, **Maestros y estado**, t. I, Línea, México, 1984, pp. 117-122.

los niveles escalafonarios más altos y las de los inferiores; al mismo tiempo que tendían a agotarse las dos principales fuentes de movilidad: disminuía el número de nuevos puestos de dirección y supervisión que en el pasado permitieron la movilidad por expansión y por reemplazo, y se reducía también el número de nuevas plazas docentes en las zonas más urbanas del país, que posibilitaban la movilidad horizontal del campo a la ciudad. En suma, tendían a agotarse las dos principales rutas de la movilidad ascendente del magisterio en servicio: la escalafonaria (de maestro a director y a inspector) y la sociodemográfica (del campo a la ciudad).¹⁴⁹

La caída y la esclerosis de la profesión orillan a los maestros a buscar complementos salariales fuera y dentro del sistema educativo. Dentro del sistema, buscaban la "doble plaza" o las "múltiples plazas", que cada vez había menos probabilidades de conseguir en la educación primaria oficial y, entonces, había que buscarlas en las escuelas posprimarias oficiales o en escuelas particulares.

Desde luego, las probabilidades de ascenso o diversificación laboral dentro del sistema tienen sus límites, no sólo humanos y legales, sino en la composición misma del sistema, condicionada por los cambios en las cohortes de edad de la población.

¹⁴⁹Los estímulos económicos de los maestros que cursaban la licenciatura en preescolar y primaria, conforme al plan de 1975, se mantuvieron sin aumento alguno desde 1979. En 1982 un profesor-alumno recibía mensualmente 500 pesos adicionales a su sueldo al terminar el primer año de estudios, mil pesos el segundo año y 2 mil pesos el tercer año y 4 mil al titularse de licenciado en educación básica. Esto equivalía para un sueldo de 20 mil pesos a un 2.5%, 5%, 10% y 20% respectivamente. No era mucho, pero superaba al 1% que reciben aproximadamente los maestros por cada quinquenio dentro del escalafón económico establecido en 1960. *Ibid.*, p. 98)

En la medida en que se angostaban las probabilidades de movilidad ascendente dentro del servicio, o en la medida en que aumentaba la escasez de los puestos superiores, también aumentan las tendencias hacia las formas irregulares e incluso ilegales de promoción de los maestros. Según un alto funcionario de la SEP:

Las "mordidas" que algunos docentes en servicio deben erogar para lograr su cambio de adscripción y la venta de plazas en zonas atractivas, son algunos ejemplos de corrupción entre el magisterio; lo mismo puede decirse del ausentismo endémico de algunos maestros en muchas zonas rurales y marginadas del país, de la "pseudosupervisión" que realizan algunos inspectores escolares y de la incapacidad de algunos funcionarios menores y mayores que fingen cumplir con sus funciones.¹⁵⁰

Para muchos maestros, las mayores expectativas de mejorar su status y sus ingresos estaban fuera de la enseñanza primaria e incluso, sin más, fuera de la docencia. Una posibilidad era la de combinar o dejar la docencia por la carrera sindical y política. En estas carreras los puestos y las probabilidades de llegar a ocuparlos eran todavía menores. En la carrera político-burocrática los maestros generalmente no llegaban más allá de los puestos secundarios de los gobiernos locales: diputación local, presidente municipal, diputado federal, son las máximas posiciones a que llegan, y puestos administrativos de diverso nivel en la administración estatal y/o municipal.

Otra posibilidad era combinar la profesión docente con otro tipo de actividades que complementarían los ingresos -un pequeño negocio, desempeño de otros oficios como taxista, mesero, etc-; pero cuando esta opción funcionaba, significaba el primer paso hacia fuera de la profesión.¹⁵¹

¹⁵⁰Juan Prawda, *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, Grijalvo, México, 1985, p. 216.

¹⁵¹Isaías Álvarez y Carlos Topete, "Formación de profesores y práctica docente", *Coloquio sobre el estado actual de la educación en México*, v. VI, CEE/REDUC, México, 25-27 de noviembre de 1986, p. 14; y Rogelio Luna Jurado, "Los maestros y la democracia sindical", *Cuadernos políticos*, p. 76.

En los últimos años ha aumentado la opción de salida temporal o definitiva de la profesión. Cada vez son más frecuentes las solicitudes de licencias temporales o por tiempo indefinido por parte de maestros que se van a otras actividades mejor remuneradas.

Inconsistencia de status.

La "ruralización" de las nuevas plazas de educación primaria empezaba precisamente cuando el sistema de enseñanza normal experimentaba un acelerado proceso de urbanización de sus escuelas y su matrícula. Las nuevas generaciones de profesores primarios padecen una drástica inconsistencia de status: maestros cada vez más urbanos pero condenados a prestar sus servicios en zonas rurales y con pocas esperanzas de salir de ellas, si no era por su deserción del nivel primario o del servicio educativo.

Otra inconsistencia de status la encontramos en el magisterio normalista que prestaba sus servicios en las zonas urbanas, especialmente en la capital de la República. Nunca los maestros habían tenido tantas oportunidades de continuar sus estudios superiores normalistas y no normalistas, pero, al mismo tiempo, percibían que el aprovechamiento de esas oportunidades les redundaba muy poco en una mejoría de sus ingresos y calificación escalafonaria.¹⁵²

Los maestros normalistas finalmente realizaban su antigua aspiración de ser como los universitarios: profesionistas y "licenciados" egresados de instituciones de educación superior. Y no sólo realizaban su sueño de ser "como", sino muchos de ellos realmente se convertían en universitarios, como estudiantes y egresados de las diversas instituciones de educación superior y de su propia Universidad Pedagógica. Ahora se contaban por miles los profesores de educación básica, de origen normalista, con título de licenciatura. Eran ya licenciados como los abogados, los ingenieros

¹⁵²Un signo de esto es que varios de los dirigentes de la rebelión magisterial de 1989 habían estudiado carreras no normalistas en diversas instituciones de educación superior.

y los médicos. Pero eso no les significaba un mejor reconocimiento social y económico como "profesionistas" de la educación.

Los maestros en servicio nunca habían contado con tantas oportunidades para continuar sus estudios dentro y fuera del sistema de enseñanza normal. Pero, al mismo tiempo, nunca la realización de tales estudios les había significado tan poco, en términos económicos y profesionales y en cuanto a su **status** profesional.¹⁵³

Crisis de identidad

Por otra parte, encontramos en el magisterio una especie de crisis de identidad, como resultado de varios fenómenos. Uno de ellos fue la progresiva diversificación del sistema de enseñanza normal y de los programas de capacitación y mejoramiento profesional, y la introducción del bachillerato pedagógico como requisito para cursar la carrera de profesor para cualquiera de los niveles y modalidades de enseñanza básica. Otro fue el crecimiento en la proporción de maestros posprimarios dentro del servicio y de la proporción de maestros no normalistas o normalistas con otros estudios profesionales superiores. Y por último, la mayor presencia de otros profesionistas en los órganos directivos y técnicos, que tradicionalmente fueron ocupados por maestros normalistas, y entre los propios docentes, que habían aprovechado las crecientes oportunidades de cursar estudios en otras instituciones de educación superior, sobre todo en las universidades del D.F. y de las capitales de los estados.

Había otra antigua forma de invasión de los "extraños" sobre la profesión docente: la de los docentes sin formación normalista alguna e incluso sin ningún proyecto que contemplara su incorporación a la red normalista mediante cursos de actualización y mejoramiento profesional; docentes reclutados para programas

¹⁵³Por otra parte, los médicos, los abogados y los ingenieros conservaban su **status** social, aunque quizá deteriorado; pero la mayoría de los que servían al estado se encontraban en iguales o peores condiciones económicas que los maestros de educación básica.

adultos, para las comunidades a las cuales no querían ir los egresados de las normales e incluso para atender las necesidades educativas mediante formas especiales de cooperación de las propias comunidades.

De ese modo, el grueso de los miembros de la profesión (egresados del IFCM, de las licenciaturas conforme al plan de 1975 y de las normales con un plan de estudios de tres años después de la secundaria) se hallaba sometido a una doble tensión: por un lado la que derivaba de la creación de instituciones y programas de formación y actualización con credenciales mucho más altas -como la UPN y después la elevación al rango de licenciatura de toda la enseñanza normal-; y por el otro, la que derivaba del reclutamiento de maestros e instructores habilitados para la docencia, después de haber cursado sus estudios de secundaria.

Los maestros primarios tienden a perder peso relativo en el conjunto del sistema educativo y, desde luego, también en el conjunto de la membresía del SNTE. En una proyección hecha en 1982 se esperaba que para el año 2000 las plazas docentes de primaria en el total del sistema educativo nacional descenderían del 70% que representaban en 1984 al 40%; mientras que las plazas docentes de enseñanza secundaria pasarían en el mismo período del 14% al 10%.¹⁵⁴(C:12-13 y 50-52)

En suma, han venido a menos los maestros de los niveles en los que predomina el personal docente de procedencia normalista. En cambio tenderán a aumentar su presencia los maestros de los niveles y modalidades de enseñanza que tradicionalmente son atendidos por profesionistas egresados de instituciones no normalistas, como las universidades y las escuelas técnicas superiores.

Todos esos fenómenos acentuaban la crisis de identidad del magisterio primario, no sólo dentro del sistema educativo, sino también dentro del propio SNTE: un sindicato en el que los maestros primarios llegaron a representar más del 90% de la membresía, ahora

¹⁵⁴Juan Prawda, *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, op. cit. 245.

primarios llegaron a representar más del 90% de la membresía, ahora representaban cuando mucho alrededor del 50% y el resto estaba integrado por una membresía muy heterogénea de docentes de otros niveles y modalidades educativas y de trabajadores no docentes: manuales, administrativos y técnicos, de diversas profesiones y actividades.

VII. AFRONTANDO LA CRISIS DE LA PROFESION (1988-1993)

El sexenio 1988-1993 comenzó con un conflicto político-sindical en el SNTE, que después de varios paros, grandes movilizaciones y un intenso proceso de negociación, culminó con el descabezamiento del grupo dirigente que tuvo el dominio del sindicato por más de quince años.

Junto con otros factores de orden político, en el subsuelo del conflicto magisterial de 1989 encontramos la crisis de la profesión docente, que contribuyó al debilitamiento del grupo dominante del sindicato. Además de haber disminuido su base tradicional -los normalistas primarios han perdido presencia frente a otros grupos en la membresía del sindicato-, ante la opinión de un creciente número de maestros -y ante la opinión pública- Vanguardia Revolucionaria aparecía como un grupo que había aceptado -o había sido incapaz de rechazar- una política de contención salarial, a cambio de un mayor número de posiciones políticas y administrativas para sus miembros.

En pleno conflicto y como respuesta al mismo, el gobierno federal anunció dos promesas para afrontar la crisis de la profesión: el salario profesional para el magisterio y el establecimiento de la carrera magisterial. El primero dentro del ámbito de la justicia laboral, con el fin de resarcir y revertir la caída salarial del conjunto del magisterio; y el segundo dentro del ámbito de la estrategia de reanimar las expectativas profesionales del magisterio, mediante la creación de nuevas posibilidades de movilidad ascendente dentro del servicio, y de mejorar la calidad de la educación, mediante la valoración positiva de los esfuerzos

de formación, capacitación, desempeño y persistencia en la función docente.

Ambas promesas -salario profesional y carrera magisterial- fueron incorporados al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), signado por la SEP, los gobernadores de los estados y el SNTE, el 18 de mayo de 1992.

El ANMEB se organizó en torno a tres líneas estratégicas: i) La reorganización del sistema educativo, ii) la reformulación de contenidos y materiales educativos, y iii) la revaloración social de la función magisterial. Indudablemente la reorganización del sistema y la reformulación de contenidos y materiales educativos, afectan directamente algunos aspectos esenciales de las condiciones de trabajo y la relación laboral de los maestros, así como las características, objetivos, metas y prácticas de la actividad docente de educación básica y normal.¹⁵⁰

¹⁵⁰La **reorganización del sistema** comprende la transferencia del Ejecutivo Federal a los gobiernos de los estados de la dirección de los establecimientos educativos con los cuales la SEP había venido prestando, en cada estado, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros. El Ejecutivo Federal, por su parte, se compromete a asegurar el carácter nacional de la educación básica y normal, vigilando el cumplimiento del Artículo Tercero Constitucional, la Ley Federal de Educación y el resto de las disposiciones reglamentarias, y ejerciendo las demás atribuciones que conserva con jurisdicción en todo el país, en materias tales como: promover y programar la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, formular planes y programas y autorizar el uso de material educativo para la educación básica y normal, elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos para la educación primaria, concertar con las entidades federativas las acciones necesarias para reducir y superar disparidades, establecer procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional, promover los servicios educativos que faciliten a los educadores su formación y constante mejoramiento profesional. Por otra parte, cada gobierno estatal sustituye al titular de la SEP en las relaciones jurídicas con los trabajadores docentes y no docentes que se incorporan al sistema educativo estatal, y se compromete a reconocer y proveer lo necesario para respetar íntegramente todos los derechos laborales de los trabajadores transferidos. La reorganización del sistema comprende también la creación de consejos escolares, municipales y estatales, en los que estén representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad. De este modo se busca aumentar la participación de la comunidad en las labores

Sin embargo, aquí nos concentraremos en el análisis de la reorganización del sistema de formación de profesores y la revaloración social de la función magisterial, que comprende el ofrecimiento de un salario profesional, la instauración de la carrera magisterial y la reforma del sistema de formación y capacitación de profesores.

1. Salario profesional.

El contenido de este concepto fue definiéndose progresivamente. Primero, en mayo de 1989, significó la voluntad política de que el magisterio recibiría un tratamiento especial en materia de sueldos con relación al resto de los asalariados y especialmente, con relación al resto de los trabajadores al servicio del Estado. Este tratamiento especial encontró justificación principalmente en la relevancia del servicio magisterial y en el hecho de que el magisterio había sido uno de los sectores más perjudicados por las políticas de contención

cotidianas de la educación y en la reorganización de la escuela. Estos cuerpos colegiados -se advierte- en ningún caso podrán intervenir en los contenidos y los aspectos técnicos del proceso educativo, es decir, no duplicarán o invadirán las atribuciones que correspondan a los consejos técnicos del sistema escolar (de escuela, de zona y sector).

La **reformulación de los contenidos y materiales educativos** tiene como objetivo general "concentrar el plan de estudios de la educación primaria en aquellos conocimientos verdaderamente esenciales". En la reforma de materiales y contenidos de educación primaria se pretende a) fortalecer el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral, b) reforzar el aprendizaje de las matemáticas, c) restablecer el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales, y d) reforzar el aprendizaje de los contenidos relacionados con el cuidado y la salud, y la protección del medio ambiente. Las tres primeras reformas implican el reemplazo de una serie de enfoques y contenidos curriculares vigentes desde hacía casi veinte años: el enfoque de lingüística estructural, el enfoque de la lógica matemática, y el área de ciencias sociales. En lo que respecta a la educación secundaria, se reimplantará el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas que también tenía casi veinte años de vigencia en la mayoría de las escuelas del país.

salarial de la década de los ochenta.

El referente inmediato para el desprendimiento del salario magisterial fue el salario mínimo. Nunca se precisó el monto. El Sindicato plantea que el salario profesional sería el salario mínimo del magisterio equivalente a cuatro salarios mínimos generales de la ciudad de México. El ANME -firmado por la SEP, el SNTE y los gobiernos de los estados- apunta que, con el incremento de mayo de 1992, el salario de los maestros ya había alcanzado "el intervalo señalado por la propia organización gremial como salario profesional". A mediados de 1993 todavía no se precisaba cabalmente el monto del salario profesional. No se sabe si los cuatro salarios mínimos generales que demanda el SNTE se refieren a los salarios vigentes en el Distrito Federal o al promedio nacional, tampoco si sería el mínimo o el promedio del salario magisterial, tampoco si se refieren al salario base o al salario integrado.

En 1988, el salario de la plaza inicial del magisterio -la más baja del escalafón- equivalía a 1.5 salarios mínimos. En mayo de 1989 se inició el desprendimiento del salario profesional mínimo del magisterio. En mayo de 1993, la mayoría de los maestros ya había alcanzado alrededor de cuatro salarios mínimos generales del país.

En el pasado, el salario mínimo reflejaba en buena medida lo que sucedía en el mercado laboral en su conjunto, debido a su aplicación generalizada a lo largo del territorio nacional y al porcentaje de la población ocupada que percibía ese salario. Sin embargo, las cosas han ido cambiando. Según el INEGI, a finales de

1987 el 27.8% de la población ocupada recibía menos de un salario mínimo, mientras que en el cuarto trimestre de 1992 ese porcentaje había disminuido al 7.1%. Dicho de otra manera: en 1987 el 72.2% de la población ocupada ganaba más del salario mínimo, mientras que en 1992 lo hacía el 92.9%. Por lo cual, para evaluar el comportamiento en las remuneraciones entre los distintos sectores, es necesario considerar no sólo a la evolución del salario mínimo, sino también las remuneraciones de otros sectores.¹⁵¹(G:7-12)

Además de los aumentos generales al magisterio, encontramos una progresiva recuperación de la distancia salarial entre los profesores de primaria y secundaria, y entre éstos y los grupos homologados -o, mejor dicho, diferenciados del conjunto del magisterio federal- que han ido mejorando sus salarios y prestaciones, teniendo como referente al esquema de educación superior.¹⁵²

¹⁵¹De 1988 a 1991 las remuneraciones medias a precios constantes registran un crecimiento anual promedio de 3.7%. Y, atendiendo a las cotizaciones del IMSS, el salario promedio registró en 1992 un incremento real promedio del 4.5% y, visto sectorialmente: del 8.1% en el sector manufacturero, 2.1% en el sector de la construcción y 8.2% en los establecimientos comerciales.

¹⁵²Los grupos homologados son los profesores que prestan sus servicios en diversas instituciones que dependen directamente de la SEP, como son los tecnológicos regionales, la Universidad Pedagógica, el Instituto Politécnico Nacional. Se les denomina así porque la SEP les ha venido concediendo la homologación de sus sueldos y condiciones de trabajo con otras instituciones autónomas de educación superior, como son la UNAM y la UAM. Digo que también podrían denominarse "grupos diferenciados", porque en realidad sus condiciones de trabajo y sus sueldos han recibido un tratamiento distinto al del grueso del personal docente de la SEP y distinto a la mayoría de los maestros miembros del SNTE.

Otros grupos también han recibido un tratamiento salarial diferenciado dentro de la SEP. Por ejemplo, con el fin de contrarrestar la deserción del magisterio y el abandono de las escuelas más aisladas mediante el cambio de adscripción, había un proyecto de crear una doble plaza en las comunidades indígenas, cuyos titulares fueran las propias comunidades, para que los maestros cobrasen doble sueldo mientras permanecieran en esas comunidades y, cuando las dejaran, se llevaran nada más su plaza, dejando en la comunidad la denominada plaza de

Finalmente, aunque resulta muy difícil de precisar, encontramos una gran variación salarial entre los maestros, como resultado de las políticas de rezonificación, que han modificado los porcentajes de las compensaciones salariales por concepto de vida cara o por condiciones adversas para el desempeño de la docencia en varias regiones del país. Aparentemente, las políticas de rezonificación han beneficiado mucho menos al Distrito Federal que al resto del país, y han contribuido a que la capital de la república deje de ser el referente de las demandas "niveladoras" de los maestros en la mayoría de las regiones del país.

2. Carrera magisterial.

Como respuesta a la crisis de la profesión y con el fin de estimular el arraigo, la vocación y las expectativas de mejoramiento dentro del servicio, el gobierno ofreció el establecimiento de la carrera magisterial, en abril de 1989, en pleno conflicto político-sindical del magisterio.¹⁵³

En mayo de 1992, el ANMEB ratificó el compromiso de establecer la Carrera Magisterial, con el fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro, estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional,

arraigo para quien les sucediera en el cargo.

¹⁵³El intento inmediato anterior para reanimar la profesión docente, vinculándolo al mejoramiento de la calidad de la educación, había fracasado. Según el Programa para la Modernización Educativa, de octubre de 1989, el Esquema de Educación Básica implantado en 1987 no había cumplido cabalmente su objetivo de mejorar la calidad de la educación por falta de mecanismos eficaces de trabajo, asesoría, evaluación y supervisión del proceso.

material y de la condición social del maestro. El propósito era que los maestros pudieran acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial.¹⁵⁴

Finalmente, el 14 de enero de 1993 la SEP y el SNTE acordaron los Lineamientos Generales para el establecimiento de la Carrera Magisterial (CM). La CM se definió como un sistema escalafonario, con sus propias reglas y modalidades, distinto y paralelo al sistema escalafonario vigente desde 1947. La Ley de Escalafón, pues, permanece vigente. Sin embargo, desaparece el "Esquema de Educación Básica", instituido en 1987, y los maestros que se habían incorporado al mismo se incorporan automáticamente a las categorías correspondientes de la CM.

Objetivos. La CM persigue múltiples objetivos, que pueden resumirse en tres: mejorar la calidad de la educación, estimular el mejoramiento en la formación y del desempeño profesional, y estimular el ingreso y permanencia en la profesión. Con ese fin se crea un sistema de reconocimiento -mediante complementos salariales- a los esfuerzos que los maestros hagan por mejorar su formación y su desempeño profesional y a su arraigo en el

¹⁵⁴SEP, SNTE y gobiernos de los estados, "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", 18 de mayo de 1992.

servicio.¹⁵⁵

Beneficiarios. Podrán ingresar a la CM los profesores frente a grupo, docentes en funciones directivas, de supervisión y comisionados, y los docentes en actividades técnico-pedagógicas.¹⁵⁶ Los maestros que cuenten con dobles plazas, docentes y no docentes, también podrán ingresar con las categorías creadas especialmente para incorporarlos temporalmente.¹⁵⁷

Organización. La máxima autoridad de la CM, es una Comisión Mixta SEP-SNTE de Carrera Magisterial y una comisión paritaria en cada entidad federativa integrada por la autoridad educativa y la representación del SNTE. La primera tiene como tarea la definición de los lineamientos generales del programa y el establecimiento de los lineamientos específicos para cada uno los grupos especiales de la CM.

La Comisión Mixta SEP-SNTE, además, definirá los criterios para el diseño de la estructura general de los exámenes que la autoridad educativa formulará y aplicará a los docentes.

¹⁵⁵SEP/SNTE, **Lineamientos generales para el establecimiento del programa de la Carrera Magisterial**, 14 de enero de 1993. Los lineamientos señalan además los siguientes objetivos: reconocer y estimular la preparación, la experiencia y la eficiencia de los maestros; reconocer la permanencia del maestro en el servicio docente; promover el arraigo profesional y laboral de los docentes en el nivel educativo y en el lugar donde trabajan; reconocer el arraigo de los maestros en las comunidades de bajo nivel de desarrollo; crear mejores condiciones para estimular una más amplia participación del maestro en la escuela y la comunidad; mejorar la remuneración del maestro; incrementar la demanda vocacional por la carrera normalistas; mejorar la autoestima profesional de los maestros.

¹⁵⁶La incorporación de los directores y supervisores quizá neutralice parcialmente uno de los objetivos de la CM: el de arraigar a los docentes en las actividades docentes.

¹⁵⁷Los niveles y modalidades que podrán ingresar a la CM son los siguientes: educación inicial, preescolar, primaria, indígena, secundaria y secundaria técnica, telesecundaria, educación física, especial y extraescolar, internados y centros de capacitación.

La SEP y las autoridades educativas, además de formular y aplicar los exámenes, determinarán los cursos de actualización y superación profesional que serán tomados en cuenta en la evaluación de la CM.

Sistema de evaluación. Autoridades responsables. Las autoridades educativas de cada estado serán las responsables de la implantación y desarrollo del Sistema de Evaluación de la CM. Con ese fin establecerán una Oficina de base de datos, y Centros de procesamiento y aplicación de los exámenes que sean necesarios en cada entidad federativa.

Para esa tarea recibirán el apoyo de las autoridades responsables de cada tipo y modalidad educativa.

Los inspectores funcionarán como vínculo de comunicación entre la autoridad educativa y los centros de trabajo.

En cada centro de trabajo se establecerá un Organismo Escolar de Evaluación (OEE), constituido por todos los maestros miembros del Consejo Técnico Escolar y un representante del SNTE, y presidido por el director de la Escuela.

Los factores a evaluar y su ponderación. El sistema de evaluación para el ingreso a la CM y la promoción dentro de la misma, contempla cinco factores que serán evaluados por diversas instancias, con la participación de las autoridades educativas, los maestros y los directivos y supervisores de las escuelas, y la r e p r e s e n t a c i ó n s i n d i c a l . ¹⁵⁸

¹⁵⁸En la evaluación de estos factores participan diversas instancias y se usan diversos procedimientos, veamos:

- La antigüedad se acredita mediante una constancia expedida por las

**FACTORES Y PONDERACION PORCENTUAL PARA EL INGRESO
Y PROMOCION DE LA CARRERA MAGISTERIAL**

- Antigüedad	10%
- Grado académico	14%
- Preparación profesional	25%
- Cursos de actualización	15%
- Desempeño profesional	35%

Procedimiento de incorporación. Los aspirantes a ingresar o a promoverse dentro de la CM se inscribirán ante el OEE de cada centro de trabajo. La OEE integrará los expedientes y llenará las cédulas correspondientes al desempeño profesional y los resguardará

autoridades educativas.

- Los grados académicos se acreditan mediante la presentación de los títulos y certificados otorgados por las instituciones reconocidas por las autoridades educativas.

- La preparación profesional se acredita mediante la sustentación de un examen general que evaluará los conocimientos fundamentales que se requieren para la práctica docente en los niveles y modalidades correspondientes. El examen será administrado por la autoridad educativa de cada entidad federativa con base en los lineamientos establecidos por la Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE de Carrera Magisterial. La evaluación de los exámenes tomará en cuenta las condiciones externas favorables o desfavorables para la actualización y el desarrollo académico de cada segmento del magisterio, mediante la ubicación de los maestros en grupos de docentes que cuenten con similares oportunidades de actualización.

- Los cursos de actualización y superación se acreditarán mediante las constancias que presenten de haber participado en los cursos que determinen o autoricen las autoridades educativas. En el diseño de estos programas, las autoridades educativas deberán considerar las propuestas de la Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE.

- El desempeño profesional es un factor que comprende, a su vez, varios subfactores: a) Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, b) Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, c) Participación en el funcionamiento de la escuela (que comprende asistencia, puntualidad, disciplina y participación en las reuniones técnico-pedagógicas y en actividades cívicas y culturales de la escuela) y d) Participación en la interacción escuela-comunidad. Todos estos subfactores serán evaluados por un Organismo Escolar de Evaluación (OEE), constituido por todos los maestros miembros del Consejo Técnico Escolar y un representante del SNTE, y será presidido por el director de la Escuela. En el caso de las escuelas unitarias, bidocentes e incompletas con menos de cinco profesores, el OEE será sustituido por el Consejo Técnico de Zona, el cual también contará con un representante del SNTE y será presidido por el supervisor o inspector de zona. Para la evaluación del subfactor referido al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje está prevista la aplicación de exámenes a los alumnos en el mes de junio de cada ciclo escolar.

en cada centro de trabajo. Después, el director de la escuela turnará al supervisor o inspector de zona la documentación correspondiente y éste, a su vez, la turnará a la autoridad educativa estatal. Los interesados podrán presentar por escrito las inconformidades que se generen en esta instancia, y se integrarán al expediente respectivo.

La autoridad educativa estatal procesará, integrará y ordenará los expedientes definitivos. Enseguida, la autoridad educativa convocará a la Comisión Mixta de Carrera Magisterial, integrada paritariamente por las autoridades educativas y la representación del SNTE, misma que resolverá sobre las inconformidades y elaborará los dictámenes definitivos sobre los profesores que habrán de ingresar o promoverse en los niveles de la CM. Con base en estos dictámenes, la autoridad educativa extenderá los nombramientos correspondientes.

También se prevee la incorporación automática a la CM de los maestros que ya estaban dentro del Esquema de Educación Básica establecido en 1987, con el doble fin de compactar las dobles plazas y reconocer como tiempo laborado las actividades escolares no estrictamente docentes ante grupo y las actividades extraescolares de carácter educativo, complementarias al trabajo escolar.¹⁵⁹ Con ese propósito, la CM contempla algunas categorías transitorias equivalentes a cada una de las categorías del Esquema de Educación Básica.

¹⁵⁹Por última vez, se dio oportunidad a los maestros que ya hubieran reunido los requisitos de integrarse al Esquema de Educación Básica e ingresar por esa vía a la CM.

Sueldos. Los sueldos integrados que recibirán los maestros que ingresen a la CM serán significativamente mayores que los correspondientes al Escalafón vigente (y que continuarán vigentes) y mayores a los del Esquema de Educación Básica (que desaparece al ser absorbidos por la CM). Incluso en la categoría más baja de la CM, los maestros recibirán un sueldo equivalente al 24% más que el de la plaza inicial del Escalafón y al 20% más que el de la plaza de director del Escalafón. Los maestros de la categoría más alta de la CM recibirán un sueldo equivalente al 197% más que el de la plaza inicial del Escalafón y al 193% más que el de la plaza de director.(C:65-69)

Después de los aumentos salariales anunciados en mayo de 1993, se estimaba que el salario profesional promedio equivalía a 4.02 veces el salario mínimo general del Distrito Federal, mientras que quienes ingresaran a la Carrera Magisterial percibirían un salario mínimo equivalente a 4.11 salarios mínimos.

Por otra parte, se estimaba que el paso de maestro de grupo a director significaba un aumento de sólo 70 mil pesos, mientras que el paso de la plaza escalafonaria inicial al nivel más bajo ("A") de la Carrera magisterial significaría un incremento de 300 mil pesos. (G:8-12)

Además de ser menor la distancia salarial entre la plaza docente y el cargo de director de escuela, también eran menores las probabilidades de ascenso entre estas plazas que las probabilidades de mejoría que ofrece -al menos en el arranque- la Carrera Magisterial. Por ejemplo, mientras en la última década sólo 33,500

profesores habían sido promovidos de maestro de grupo a la plaza de director, tan sólo en 1993 se esperaba que ingresaran a la carrera magisterial alrededor de 450 mil maestros.

Permanencia y cobertura. El sistema de evaluación para el ingreso y la promoción dentro de la CM tendrá un carácter permanente; pero cada año, la SEP, las autoridades educativas estatales y el SNTE determinarán el número de plazas de nueva incorporación o a ser promovidas en cada nivel, modalidad y entidad federativa, de acuerdo con los techos financieros y con los lineamientos de la propia Carrera.

Los objetivos, estructura, organización, perfil de sus beneficiarios y la extensión del programa, nos revelan el difícil proceso de concertación efectuado entre la SEP y el SNTE. En la última etapa, fueron casi 60 sesiones de encuentros y desencuentros durante siete meses, en el seno de la Comisión SEP-SNTE. En casi todas las dimensiones de la CM encontramos una especie de empate entre la autoridad educativa y la representación sindical, empate que se puede convertir en una especie de equilibrio inestable y negociable de un modo casi permanente entre ambas instancias. Así lo revela el hecho mismo de que la CM no cuenta con más basamento jurídico que el compromiso de establecerla, contraído por la SEP, los gobiernos de los estados y el SNTE en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, los convenios que se firmaron en cumplimiento de este acuerdo entre la SEP y los gobiernos de los estados, y los lineamientos Generales dictados por

la Comisión Nacional Mixta SEP/SNTE de Carrera Magisterial, al margen de la Ley de Escalafón y del Reglamento de Condiciones Generales de Trabajo de la SEP y de los gobiernos de los estados.

La CM recibió, desde luego, el apoyo de la dirigencia nacional y de casi todos los dirigentes seccionales del SNTE. En cambio, fue rechazada e incluso sabotada por las dirigencias -opuestas a la dirección nacional- de la sección IX (que agrupa a los maestros primarios del D.F.) y de la sección XXII (que agrupa a los maestros del estado de Oaxaca) y por algunos grupos mucho más localizados en diversas partes del país (especialmente en la sección X, de posprimaria del D.F. y en las secciones de Michoacán, Guerrero y Chiapas). Los argumentos para rechazarla fueron básicamente los siguientes: la CM, decían, sólo servirá para deslegitimar o para que el gobierno desatienda las demandas de aumentos generales de sueldo base, es un programa selectivo, elitista, que sacrificará los niveles salariales de la mayoría de los maestros e intensificará la competencia individualista entre ellos.

No obstante, en su primera etapa, la CM fue muy exitosa en términos cuantitativos. Se estima que en el presente año ingresarán a la CM alrededor de 450 mil maestros, casi el 70% de los maestros en servicio. De esos 450 mil, alrededor de 90 mil ingresarán por la vía automática (quienes ya estaban dentro del Esquema de Educación Básica, que desaparece al entrar en vigor la CM). Estos primeros resultados casi duplicaron las primeras estimaciones del ingreso

esperado a la CM.¹⁶⁰

La Carrera Magisterial a la luz de los sistemas y programas que la precedieron. A diferencia del escalafón económico o sistema de quinquenios -establecido a principios de los sesenta- la Carrera Magisterial no está atada exclusivamente al factor antigüedad, sino también a toma en cuenta la formación, la capacitación, los conocimientos y el desempeño de los maestros; ni contempla una compensación salarial definida en términos absolutos -como los quinquenios-, sino en términos porcentuales, con respecto a las percepciones y compensaciones vigentes.

A diferencia del IFCM y los programas de licenciatura de los años setenta, la Carrera Magisterial no es un programa emergente de capacitación y mejoramiento profesional asociado a una serie de estímulos económicos y escalafonarios, sino un escalafón paralelo que reconoce los esfuerzos de formación, capacitación y mejoramiento profesional, junto con la antigüedad, el desempeño y el arraigo en el servicio.

La CM es un escalafón paralelo y mucho más flexible que el antiguo escalafón. El ingreso y el ascenso dentro la CM no está determinado exclusivamente por las plazas de nueva creación ni por las que dejen vacantes sus titulares por muerte, deserción o jubilación, como en el antiguo escalafón.

¹⁶⁰ Además de la integración automática de los maestros del Esquema de Educación Básica, el número de maestros con probabilidades de ingresar a la Carrera Magisterial fue ampliado gracias a un Convenio de Basificación Magisterial, entre la SEP y el SNTE, firmado el 18 de noviembre de 1992. Con base en este convenio, miles de maestros interinos se transformarían en titulares de las plazas que venían ocupando en reemplazo de los maestros titulares que estaban gozando de alguna licencia o por alguna otra causa se habían retirado del servicio.

A diferencia del escalafón, los maestros en servicio pueden ascender dentro de la CM sin necesidad de cambiar de función o cargo.

En el arranque la CM tiene una cobertura mucho más extensa o masiva que los programas anteriores, incluido el más cercano, el Esquema de Educación Básica. Sin embargo, es difícil saber de antemano cuáles serán las probabilidades de ascenso entre una y otra categoría dentro de la CM, entre otras razones porque dependerá de los recursos de que se disponga para ello y de la negociación que se hará año con año en la Comisión SEP-SNTE.

El SNTE conserva una importante participación, incluso formalmente mayor que en el antiguo escalafón, puesto que en éste la Comisión Nacional Mixta de Escalafón y Cambios está integrada en forma tripartita (un representante de la SEP, uno del SNTE y un tercero designado de común acuerdo entre ambas partes), mientras que la Comisión Nacional Mixta de la Carrera Magisterial está organizada en forma bipartita, paritaria, (igual número de representantes de la SEP y el SNTE).

Sin embargo, la organización, los factores, y los criterios y procedimientos de evaluación, le conceden a la CM mayores probabilidades de actuar con objetividad y un mayor margen de autonomía frente a la política intraburocrática y sindical en los procedimientos de ingreso y promoción.

El SNTE ha influido y conserva la capacidad de influir en la organización y la definición de los lineamientos de la CM, pero tiene una capacidad mucho menor para influir en la marcha de los

procedimientos de evaluación para el ingreso y la promoción dentro de la CM. Por ejemplo, el SNTE puede influir en la definición de los lineamientos, criterios y procedimientos generales para evaluar los factores de antigüedad, grado académico, preparación profesional y acreditación de cursos de actualización (que representan el 65% del puntaje de la evaluación para el ingreso y la promoción de los maestros dentro de la CM) pero es muy poco lo que la representación sindical puede influir en los procedimientos concretos de evaluación de cada uno de esos factores, caso por caso. En cambio, tiene mayores probabilidades de influir, no sólo en la definición de los lineamientos generales, sino también en los procedimientos concretos de evaluación del factor desempeño profesional, que representa el 35% del puntaje.

Por otra parte, la convocatoria para el ingreso y la promoción de los maestros dentro de la CM se realizará cada año, en forma simultánea y abierta para todos los maestros de educación básica, en contraste con el procedimiento escalafonario, que prevee la convocatoria y el procedimiento de concurso y dictamen plaza por plaza, abriendo la posibilidad de una ingerencia interesada desde la convocatoria misma hasta el dictamen sobre los postulantes.

La CM establece como uno de los factores de mayor puntaje la aplicación de un examen a todos los aspirantes a ingresar o a promoverse dentro de la Carrera. Además de ser la primera vez que se evalúan los conocimientos del conjunto del magisterio, este mecanismo -como apunta don Pablo Latapí- permitirá a las autoridades educativas conocer mejor las características del

magisterio en servicio y, con base en ese conocimiento, orientar o reorientar permanentemente los planes y programas del sistema de formación y actualización del magisterio.

El futuro. En realidad, la suerte de la CM depende, como casi todo, de la disponibilidad de recursos económicos y, como casi siempre en la educación básica, de la negociación que se hará año con año entre las autoridades educativas y la representación sindical.

- Puede ocurrir, como en el pasado ocurrió con otros programas, que la CM extienda su cobertura mediante la concesión de mayores facilidades para el ingreso y la promoción del magisterio de los niveles inferiores a los superiores.

- La caída en los niveles de exigencia restaría el efecto de la Carrera Magisterial sobre la formación y mejoramiento profesional del magisterio y sobre su desempeño en la escuela y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Esa caída también disminuiría las probabilidades de realizar uno de los principales objetivos de la CM: el de reanimar las expectativas de movilidad ascendente para los maestros en servicio y estimular el ingreso y el arraigo en la profesión.

- De ese modo, la CM terminaría confundándose con -o suplantando- el Salario profesional, la otra promesa del gobierno para el magisterio. Y lo que es peor, la CM pasaría de la agenda de la modernización educativa y la profesionalización del magisterio, a la agenda de la negociación laboral y económica entre las autoridades educativas y la representación sindical.

El futuro de la CM como resorte para la mejoría en la calidad de la educación dependerá, además de los factores apuntados, del modo como se le vincule con los otros frentes de la política de modernización educativa: la reorganización del sistema y la consolidación de un sistema nacional de evaluación y créditos educativos y, sobre todo, la reforma del sistema de formación inicial y de mejoramiento profesional del magisterio en servicio.

Independientemente del futuro, en el corto plazo la CM podría traer consigo una inmediata mejoría en los ingresos de alrededor del 50% de los maestros de educación básica y, lo que es más importante, ha creado una serie de expectativas profesionales al magisterio y significa un gran estímulo para la capacitación y el mejoramiento del desempeño profesional del magisterio en servicio.

En suma, la CM es una estrategia para afrontar la crisis de decaimiento, achatamiento y esclerosis de la pirámide profesional del magisterio, y contribuirá a pronunciar o a crearle una punta a la pirámide y a reanimar la circulación dentro de la misma.

3. La reforma del sistema de formación de maestros.

El **Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994 (PME)**, aprobado el 9 de octubre de 1989, hizo un severo diagnóstico del sistema de formación de profesores y específicamente de la Universidad Pedagógica Nacional. Entre algunos problemas de la educación normal, señalados por el PME, se encontraban los siguientes:

- La complejidad del subsistema de formación de profesores, integrado por una gran diversidad de instituciones.¹⁶¹

- La duplicidad de funciones, provocada por el limitado campo de acción del órgano rector, el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal (CONACEN).

- La falta de una política integrada de planeación que ha provocado que las normales no alcancen un óptimo desarrollo de sus tareas, la falta de racionalidad en la oferta, los obstáculos para el libre tránsito de alumnos y maestros entre las instituciones del subsistema y con el resto de la educación superior.

- Insuficiencia de recursos financieros y materiales.

- El Sistema de Educación a Distancia de la UPN había desvirtuado sus objetivos originales, de carácter formativo, y se había convertido en un mero centro de capacitación.

- Los servicios de nivelación y actualización se mantenían concentrados y aislados de la educación normal, que se caracterizaba por su gran diversidad institucional.

El PME planteaba la necesidad de implantar un nuevo modelo de formación y actualización de docentes, apoyándose en cuatro instancias, para construir un sistema coordinado nacionalmente y con una operación descentralizada:

- El CONACEN, responsable de la coordinación y consulta en

¹⁶¹El sistema de educación básica había pasado de contar con 11 mil maestros en 1921 a 800 mil maestros en 1989, que atendían a 22 millones de educandos. La educación normal se había elevado al nivel de licenciatura en 1984 y en 1988 había egresado la primera generación de alumnos de la misma. A finales de 1989 estaban cursando la educación normal 127 mil estudiantes (45% en estatales, 33% en particulares y 22% en las federales), los cuales se dividían, 59% para secundaria, 18% para primaria, 12% para preescolar y el resto para educación especial y educación física.

esta materia entre las instancias federales, estatales y particulares.

- Una Dirección General, que tendría a su cargo las funciones normativas y de evaluación.

- Una coordinación del subsistema, bajo un mando operativo, en cada entidad federativa, que incluirá todos los servicios de educación normal, capacitación y actualización del magisterio, incluidas las unidades y subunidades de la UPN.

- La UPN seguiría ofreciendo los programas de licenciatura, maestría y doctorado en la Unidad Ajusco y, además, se constituiría en la institución de excelencia del normalismo nacional para formar los cuadros académicos del subsistema de formación y actualización de docentes. La UPN contaría con un centro de investigación educativa y una división especializada en el desarrollo curricular para el propio subsistema. De ese modo, "...la UPN será la instancia académica en la que se apoye la SEP para la realización de sus funciones en la materia".

- Los planes de estudio serían revisados con el fin de adecuarlos a las necesidades actuales y lograr un mejor equilibrio entre el medio rural y el urbano, en el que habrán de ejercer profesionalmente los futuros maestros.

- Los cursos de actualización serían descentralizados y se integrarían a los de educación normal, revisando la relevancia y pertinencia de los programas en vigor. Además pondrían énfasis en llegar hasta los grupos de maestros que hasta ahora habían quedado

al margen de los mismos, sobre todo en las zonas rurales.¹⁶²

En el primer semestre de 1990, el CONACEN convocó a una serie de reuniones que tuvieron como resultado un **Plan de acción para el desarrollo del subsistema de formación y actualización de docentes**, encaminado a la transformación e integración del subsistema en cada entidad federativa.¹⁶³

El ANMEB y los convenios que firmó la SEP con todos los gobiernos de los estados en mayo de 1992, consumaron la transferencia de todos los establecimientos y programas federales de formación de maestros a la jurisdicción estatal, y los gobiernos de los estados se comprometieron a integrar, en sus respectivas jurisdicciones, subsistemas de formación de maestros integrados con las instituciones y programas que se dedican a la formación

¹⁶²Poder Ejecutivo Federal, **Programa para la modernización educativa, 1989-1994**, octubre de 1989.

¹⁶³Con ese fin se definieron cuatro agendas de trabajo:

a) La agenda de autoevaluación institucional. Las comunidades escolares del subsistema harían un análisis sobre las características, quehaceres y necesidades de cada institución, y definirían sus respectivos planes de acción. Después, mediante reuniones de trabajo, las instituciones de cada estado definirían programas interinstitucionales que, con la intervención del coordinador estatal, se integrasen en planes estatales para la reestructuración académico-administrativa de las instituciones y estrategias para el mejoramiento de los planes y programas de estudio. Todas estas acciones también tenían como objetivo que cada institución y subsistema estatal de formación y actualización de docentes creara sistemas y mecanismos permanentes de evaluación.

b) La agenda de desarrollo académico del profesorado de las instituciones y programas de formación y actualización del magisterio. Comprendía una serie de acciones encaminadas a elevar la calidad de los formadores de maestros: mejorar las bibliotecas, organizar seminarios, reuniones y talleres, ofrecer becas para estudios de posgrado y establecer un programa interinstitucional de créditos académicos y un programa de estímulos a la productividad y desempeño de los maestros.

c) La agenda de actualización y superación profesional del magisterio de educación básica, tenía como objetivo la integración de un programa permanente en esta materia y el establecimiento de mecanismos de relación entre la actualización profesional y la carrera magisterial.

d) La agenda de fortalecimiento administrativo, buscaba establecer las condiciones organizativas y materiales necesarias para el desarrollo del subsistema. Con ese fin, en un primer momento, se integrarían los servicios federales bajo un solo mando en cada estado.

inicial, actualización, capacitación y superación del magisterio.

El gobierno federal, en uso de las facultades que conservó sobre la educación normal, dictaría los lineamientos para la integración de los nuevos sistemas estatales de formación de maestros, así como las disposiciones que se refieren a la formulación y autorización de los contenidos y materiales educativos para la enseñanza normal.

El ANMEB señaló que, en un plazo razonable, y al cabo de una consulta en la que participará el magisterio, el gobierno federal expedirá los lineamientos para reformar la educación normal en todo el país. Sin embargo, el ANMEB adelantó algunas líneas sobre el rumbo que podría tener esa reforma:

a) Se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria,

b) habrá una reforma curricular para terminar con la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos,

c) la simplificación de los requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal.

En cuanto a la actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, el ANMEB se limitó a anunciar el establecimiento de un Programa emergente de actualización del maestro, íntimamente asociado a la necesidad de prepararlos para la puesta en marcha del Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales educativos. Este programa se realizaría

mediante la combinación de la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio y el trabajo individual de los maestros. El Programa Emergente tendría como eje operativo a los consejos técnicos de cada escuela e involucraría a los jefes de sector, los inspectores, los directores de las escuelas, y los consejos técnicos de sector y de zona.

Ya se consumó la transferencia de todas las instituciones de formación y actualización de maestros a los gobiernos de los estados. A partir de la estructura descentralizada, queda pendiente la tarea de integrar un nuevo sistema nacional y los sistemas estatales de formación de profesores en cada una de las entidades federativas. Ya se dio el primer paso para la integración del sistema nacional, al elevarse a rango constitucional la facultad del Ejecutivo Federal de dictar, previa consulta con los gobiernos de los estados, todas las normas relacionadas con las instituciones formadoras de maestros de educación básica del país.

Sin embargo, casi todo está por realizarse en el resto de la integración del sistema nacional y de los sistemas estatales. La tarea es compleja porque, como hemos visto, el sistema de formación de profesores se ha caracterizado desde su origen por la gran heterogeneidad -organizativa, curricular- de las instituciones que lo integran. Las preguntas que están por resolverse son, entre otras, las siguientes:

¿Cuál será la suerte de las instituciones con sede en la ciudad de México que tenían una vocación nacional, como la ENSM, la ENM y la UPN?

¿Su acción directa quedará restringida al D.F.?

¿Se les asignarán funciones relacionadas con el ejercicio de las facultades que se reserva el Ejecutivo Federal?

¿Se integrarán en una sola institución que seguirá dependiendo de la SEP?

¿Pasarán a formar parte del subsistema de formación de profesores que, eventualmente, se establezca en el Distrito Federal?

¿Cuál será el vínculo entre las distintas instituciones oficiales y privadas que ya estaban en la jurisdicción estatal, y entre éstas y las instituciones que eran federales y que fueron transferidas a la dependencia de los gobiernos de los estados?

Por ejemplo, las unidades de educación a distancia de la UPN transferidas a los gobiernos de los estados, ¿seguirán formando parte de una especie de subsistema universitario pedagógico nacional? o ¿se integrarán plenamente a los subsistemas normalistas de cada uno de los estados?

Otro asunto que deberá resolverse es el modo como se relacionarán las normales primarias con las normales superiores, ahora que la enseñanza obligatoria se ha extendido también a la secundaria general. ¿Seguirán funcionando por separado, con planes y programas distintos, o se integrarán mediante la creación de un tronco común entre ambas?.

En fin, la tarea de integración de un sistema nacional y, dentro de éste, de los sistemas estatales de formación y actualización de maestros, se avizora tan o más compleja que la

integración del sistema nacional -y de los sistemas estatales- de educación básica, bajo la nueva realidad planteada por la transferencia de los servicios federales a los gobiernos de los estados.

4. La descentralización de la profesión docente.

La descentralización de la educación básica y normal -en la medida en que se integren los subsistemas estatales- permitirá una mejor integración entre los tres ciclos de la educación básica y entre éstos y los sistemas de formación y actualización del magisterio.

También estimulará la participación de los maestros en los asuntos técnicos de sus respectivos ciclos y especialidades, en la medida en que los acercará a las instancias de dirección y diseño de los planes y programas educativos.

Se flexibilizará el trabajo docente, en la medida en que se les podrá brindar a los maestros un mayor margen de libertad en la organización de sus actividades escolares y extraescolares.

Podrán ser atendidas con mayor rapidez y especificidad las necesidades que los maestros afrontan en su desempeño en cada una de las localidades.

La descentralización del sistema de formación y capacitación de maestros aparece como una medida complementaria y de apoyo a la descentralización de la educación básica.

Dentro de un marco normativo nacional, permitirá crear subsistemas estatales de formación de maestros para conseguir una

formación profesional del magisterio más acorde a las necesidades geográficas, sociales y culturales de cada uno de los estados.

Permitirá un desarrollo más equilibrado de la matrícula normalista, atendiendo a las necesidades regionales de formación de maestros para cada uno de los ciclos y especialidades que conforman la educación básica.

Los sistemas estatales de formación de maestros, además, podrían estimular la vida profesional del magisterio, en la medida en que alentarán un mayor intercambio entre los maestros, los alumnos y los egresados de cada una de las instituciones formadoras de maestros.

La transformación e integración de los sistemas estatales de enseñanza normal y su integración en un sistema nacional de enseñanza normal permitirá una mejor coordinación local y nacional de un sistema que ahora funciona en forma muy segmentada. Ya se dieron los dos primeros pasos: las normales federales fueron transferidas a los gobiernos de los estados y, mediante la reforma del Artículo 3o. Constitucional, se reforzó la rectoría del gobierno federal sobre el sistema de formación y actualización del magisterio.

La descentralización simultánea de la educación básica y normal -conforme avance su integración en cada estado- posibilitará una relación más estrecha entre las escuelas normales y la dirección técnica, las escuelas y la región donde sus egresados irán a prestar sus servicios. De ese modo se terminará con el relativo aislamiento en que se encuentran varias de las

instituciones de enseñanza normal con respecto a las escuelas para las cuales están formando maestros.

Una relación más estrecha con los órganos de dirección y el sistema escolar de educación básica, estimulará en las instituciones de enseñanza normal un mayor interés por el desarrollo de actividades de investigación mucho más vinculadas a las necesidades educativas concretas. Esa cercanía también alentará la participación de sus comunidades académicas en el diseño de planes y programas de estudio, materiales didácticos, modelos de organización escolar.

Además de los cambios que, por sí misma, produce en la estructura y organización del sistema educativo nacional, la descentralización establece mejores condiciones para crear una estructura institucional -técnica y administrativa- que haga llegar la modernización educativa hasta la práctica docente y la organización escolar.

La descentralización, decíamos, no se cumple con la mera transferencia de los servicios federales de educación básica y normal a los gobiernos de los estados. Más allá de eso, el ANMEB plantea, junto con la transferencia de los servicios educativos, la integración de éstos, dentro de cada estado, en el marco de los principios generales definidos por el gobierno federal.

Además del establecimiento de la Carrera Magisterial, la participación social en la educación y la reforma del sistema de formación y actualización del magisterio, otros documentos oficiales han planteado algunos objetivos y metas referidos a la

profesión docente que tal vez no alcancen a realizarse cabalmente en el sexenio en curso. Entre esos documentos sobresalen el **Nuevo Modelo Educativo** y los **Perfiles de desempeño de preescolar, primaria y secundaria**, que planteaban la necesidad de imprimir una mayor autonomía a la organización escolar y al trabajo docente, dentro del marco de las normas generales del sistema educativo nacional. Esto, a su vez, permitiría revalorar el trabajo docente, superando la rigidez de las normas y los reglamentos establecidos, para que los maestros asuman el papel protagónico que siempre han reclamado y les corresponde, y puedan comprometerse en la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica educativa y asumir una mayor responsabilidad por sus resultados. Se intentaba conceder mayor autonomía y flexibilidad a la organización y administración escolar, que faciliten la experimentación, y que los directivos, los maestros y la comunidad participen activamente en la resolución de los problemas académicos, administrativos y organizacionales de las escuelas.¹⁶⁴

¹⁶⁴Uno de los propósitos centrales -expresados en el **Nuevo Modelo y en Perfiles de Desempeño**- era conseguir que, a mediano plazo, cada escuela del país fuese capaz de elaborar gradualmente sus propios proyectos educativos a partir de las necesidades prioritarias de la comunidad en la cual opera. Proyectos que deberán ser congruentes con los que se elaboren a nivel estatal y nacional. Estos proyectos educativos escolares harían posible:

- Promover y comprometer la participación corresponsable de la escuela y la comunidad en tareas de beneficio común.
- Proporcionar a cada escuela un perfil diferenciado de acuerdo a las necesidades y recursos de la zona donde se encuentra ubicada.
- Relacionar el trabajo docente con el de otras instancias socializadoras.
- Revalorar la función social de los maestros mediante el fortalecimiento de su papel en la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje de sus alumnos y a los problemas sociales con los que éstos se relacionan.

Todo eso permitiría que la comunidad recuperase la escuela como institución educativa que está a su servicio.

RECUESTO Y REFLEXIONES FINALES SOBRE UNA LARGA HISTORIA

Primera etapa: municipalismo y normalismo. Nuestra historia comienza a finales del siglo XIX, en una época caracterizada por la rápida transformación de la profesión docente, de "profesión libre" en "profesión de Estado", y la fundación y difusión de las primeras escuelas normales "modernas" del país.

La docencia como profesión de Estado fue primero una "profesión municipal". Se suprimen los gremios y se encomienda a los ayuntamientos la autorización y la supervisión de la profesión docente, aparte de que aumenta el número de escuelas dirigidas directamente o sostenidas económicamente por los municipios.

Después se fundan las primeras escuelas normales bajo la dependencia directa o sostenidas por los gobiernos estatales y federal en sus respectivas jurisdicciones.

Desde el principio encontramos una tensión entre los maestros municipales no normalistas, y las normales y los maestros normalistas, derivada no sólo de su dependencia institucional (estados/ayuntamientos), sino también de la disputa por el control de los servicios educativos oficiales, específicamente, de la disputa por el control de la facultad de autorizar el ejercicio de la profesión docente.

Entre las normales y los ayuntamientos se repite la contraposición que existió entre el Gremio y el ayuntamiento de la ciudad de México en las últimas décadas del virreynato, y entre la Sociedad Lancasteriana y los ayuntamientos de la República en la primera mitad del siglo XIX. El asunto que motivaba estas contraposiciones, era la discrepancia respecto a quién correspondía la autorización y supervisión del ejercicio de la profesión docente. ¿a los profesionales de la educación? ¿a la autoridad política?

A ese antiguo conflicto se sobrepone ahora el que derivaba de la dependencia de distintos niveles de gobierno: ¿quién autoriza y

supervisa la profesión docente? ¿la escuela normal, el órgano directivo del gobierno del estado o la autoridad municipal?

Las normales y sus egresados nacen, pues, centralizados y apoyan la empresa centralizadora del Ejecutivo Federal y de los gobiernos estatales, dentro de sus respectivas jurisdicciones: en el Distrito Federal y los estados de la república. Al mismo tiempo, las normales y normalistas de los estados juegan un papel descentralizador en el conjunto de la República. Apoyan y promueven la centralización de las escuelas municipales en los gobiernos de los estados; pero, al mismo tiempo, rechazan la centralización de las escuelas estatales y municipales de toda la república, promovida por el Ejecutivo Federal.

Veamos primero el papel centralizador de las normales y los normalistas en sus respectivos estados. Una de las características de las normales y los normalistas es su permanente e intensa crítica del municipalismo educativo. Las autoridades municipales -decían- son incapaces en casi todos los sentidos para responsabilizarse de la instrucción primaria: son ignorantes, arbitrarias, inestables, pobres...

Centralizar los servicios educativos significaba liberar de todos esos males a la profesión docente; liberarla principalmente de la personalizada, fluctuante, autoritaria e ignorante política municipal.

Hay en el centralismo de los normalistas de los estados una doble esperanza: una era que el nivel superior de gobierno liberase a la profesión de la égida de la autoridad inferior, es decir, que la profesión adquiriese una mayor autonomía frente a la política; y la otra era que los órganos estatales de dirección estuvieran en manos de los profesionales de la educación, ligados y formados en las escuelas normales.

La difusión del normalismo y la centralización educativa en los estados fueron de la mano. El normalismo poco a poco va ganando su batalla contra el municipalismo educativo, consiguiendo la centralización de los servicios educativos en órganos directivos -unipersonales o colegiados- dependientes de los gobiernos de los

estados. Organos que intervienen o absorben los sistemas escolares de los ayuntamientos. Además, la mayoría de esos órganos centralizados quedaron en manos de los normalistas o especialistas en cuestiones educativas.

Segunda etapa: la descentralización revolucionaria. La revolución afectó al normalismo y a la centralización educativa de dos formas: La primera tiene que ver con el carácter descentralizado y anticentralista de la revolución, especialmente en su primera y última etapas (la maderista y la constitucionalista). La segunda, es la politización que sufrió la función docente y el papel del magisterio. El estado utiliza al magisterio como publicista político -dentro y fuera del país- y como organizador de los campesinos y los obreros. Los gobiernos, además, comienzan a promover directamente la organización de asociaciones magisteriales, ya no sólo para fines pedagógicos y mutualistas, sino también para la defensa de sus intereses económicos y profesionales, y para la defensa de los gobiernos revolucionarios.

Tercera etapa: los maestros posrevolucionarios. Los gobiernos no siempre tuvieron éxito en la transformación del papel de los maestros normalistas heredados del antiguo régimen o formados en las normales urbanas posrevolucionarias. Sin embargo, la expansión de los servicios educativos y el reclutamiento de los maestros rurales, multiplicarán el contingente de maestros dispuestos a adaptarse o a asumir el nuevo papel que se les estaba asignando desde el poder público.

En los años de expansión más acelerada de las escuelas rurales (1921-1928) el normalismo fue visto como "una reliquia digna de ser jubilada". Pero tiempo después el normalismo resurge, bajo nuevas formas, impulsado por la expansión del sistema de enseñanza normal y el desarrollo de programas masivos de formación, capacitación y mejoramiento profesional para el magisterio.

El normalismo decimonónico había sido desplazado por el magisterio rural. Con el tiempo, el magisterio rural se transformará en el normalismo posrevolucionario, forjado mediante

diversos programas dispuestos por las autoridades federales y locales para la "profesionalización", normalización y nivelación laboral del magisterio en servicio.

Hacia los primeros años de la década de los cuarenta la profesión docente se había convertido, no sólo en una profesión dependiente principalmente del gobierno federal, sino encuadrada dentro de una organización sindical casi única.

Como hemos visto, la profesión docente primero fue una actividad privada cuyo control se disputaban los gremios y los ayuntamientos, después se convierte en una profesión de estado, que primero fue de la incumbencia municipal, luego estatal, después federal y finalmente, después de la descentralización de 1992, de incumbencia mixta: estatal y federal.

A partir de la década de los cuarenta, los documentos oficiales dan cuenta de casi los mismos problemas en la enseñanza normal primaria: falta de unidad y planeación, bajos niveles académicos, desequilibrio entre las materias profesionales (pedagógicas) y las de cultura general, subprofesionalismo de los normalistas, desequilibrio entre la oferta y demanda de maestros, concentración en la capital de la república y en el resto de las grandes ciudades del país, deserción de las normales y de la profesión docente, credencialismo.¹⁶⁷

La búsqueda de la identidad profesional.

La búsqueda de la identidad y el monopolio profesional del magisterio han sido constantes y han tratado de afirmarse desde distintos bastiones y sobre todo frente a otros y muy diversos grupos, actores e instituciones. Veamos la evolución de estos grupos, actores e instituciones frente a los cuales el magisterio - la profesión docente primaria- ha tratado de afirmarse:

-Los maestros frente al Ayuntamiento.

¹⁶⁷ SEP/Dirección General de Educación Normal, **Antecedentes, diagnóstico y prospectiva de la educación normal**, Fococopia de mecanograma, México, 1981, pp. 20-37.

-La profesión docente municipal frente a los particulares y a las asociaciones educativas.

-La profesión docente normalista frente a los particulares y los ayuntamientos.

-La profesión docente normalista frente a los titulados no normalistas.

-La profesión docente normalista y no normalista frente a los maestros rurales.

-La profesión docente normalista dependiente de los gobiernos de los estados frente a los normalistas rurales y los maestros rurales no normalistas dependientes del gobierno federal.

-La profesión docente al servicio del Ejecutivo Federal contra los estados y los ayuntamientos.

-Las asociaciones pedagógicas y mutualistas frente a los sindicatos de maestros, que terminan desplazándolas y transformándolas.

-El sindicato como organización laboral, política y profesional gana presencia -en el sistema educativo y en el sistema político- y exalta la dignidad profesional del magisterio frente a otros profesionistas -los universitarios y politécnicos en la Secretaría de Educación- y, al mismo tiempo, lucha por que los maestros lleguen a ser licenciados y doctores, y que puedan convertirse en universitarios de su propia universidad pedagógica.

La búsqueda del monopolio profesional.

La búsqueda del monopolio de la representación magisterial es tan antigua como la profesión misma. A finales del virreynato lo pretendió el Gran Gremio de Maestros del Nobilísimo Arte de la Enseñanza de las Primeras Letras. Después lo hicieron las diversas agrupaciones que intentaron reconstituir el gremio o fundar asociaciones académicas o filantrópicas como la Sociedad Lancasteriana. También lo intentaron los centros especializados en la formación de maestros (las normales de finales del siglo XIX). En el siglo XX las organizaciones sindicales del magisterio se convirtieron en el principal medio de expresión de la la voluntad

de monopolizar la representación de los intereses profesionales del magisterio. Finalmente, en la década de los cuarenta, el SNTE se constituye en el sindicato casi único de maestros de educación primaria, que representa no sólo los intereses laborales y económicos del magisterio, sino también sus intereses políticos y profesionales. De ese modo el magisterio se convierte en una profesión dominada por una organización nacional casi única.

Dos de las más antiguas y legítimas demandas del magisterio han sido i) una mayor participación en la dirección educativa y en la definición de planes, programas y textos escolares, y ii) un mayor margen de autonomía en el desempeño de su actividad profesional. Sin embargo, a partir de la fundación del SNTE, la atención a esos reclamos generalmente ha redundado en una mayor intervención del sindicato en los asuntos técnicos, administrativos y políticos de la educación. El problema no es que el sindicato participe en estos asuntos, por el contrario, incluso creemos que el sindicato debe acentuar su carácter propositivo. El problema es que, por diversas razones, el sindicato se ha constituido prácticamente en casi el único interlocutor del gobierno en los asuntos que competen a toda la sociedad, y que los propios maestros tienen muy reducidos los canales de participación en los asuntos educativos dentro y fuera de los canales sindicales.

A menudo, el reclamo de mayor participación del magisterio en la definición y ejecución de políticas es una bandera enarbolada por la representación sindical como una estrategia, no para impulsar, sino para bloquear, reorientar o cancelar los proyectos de cambio en el sistema educativo.

La exigencia sindical de negociar los asuntos educativos responde, pues, no sólo a una antigua demanda del magisterio, sino también a una estrategia sindical tendiente a consolidar su influencia sobre el sistema educativo o, al menos, a llevar los asuntos educativos al terreno de una relación bilateral entre la SEP y el SNTE. Una bilateralidad que, jurídicamente, no existe ni siquiera en materia laboral y sólo existe de un modo muy incompleto en materia de condiciones de trabajo.

Para flexibilizar el sistema educativo y en beneficio de los propios maestros, tal vez convendría la creación y el fortalecimiento de instancias que posibiliten una mayor participación del magisterio -profesores e investigadores- al margen de la dinámica político-sindical, así como una mayor participación de la sociedad y de los profesores e investigadores de otras instituciones de educación superior.

El magisterio como grupo profesional o semiprofesional

Las escuelas primarias son un ejemplo típico de las organizaciones semiprofesionales:¹⁶⁸

- Son un asunto de Estado;
- la docencia requiere un cierto margen de libertad para quienes la ejercen;
- el personal docente constituye un grupo profesional, que cuenta con sus propias normas;
- la docencia ha de orientarse por las normas del grupo profesional, pero también de acuerdo a la materia y los destinatarios específicos de su actividad, como son los alumnos y los padres de familia.

Por otra parte, los maestros -como empleados o funcionarios- deben cierta obediencia a las normas dictadas por la jerarquía técnica y administrativa, y en cumplimiento de esas normas han de seguir los planes, programas, textos y exámenes oficiales, así como aportar los informes que se les requieran.

¹⁶⁸Amitai Etzioni clasifica a las organizaciones por la composición de sus miembros en: profesionales, semiprofesionales y no profesionales. Las organizaciones profesionales son aquéllas cuyos miembros están íntimamente vinculados con los fines de la organización. Las no profesionales son aquéllas cuyos fines se realizan por medio de un personal que poco o nada tiene que ver con sus fines; son empleados asociados a los medios de que se vale la organización para realizar fines definidos por otros órganos, superiores o distintos a la organización. Finalmente, las semiprofesionales son aquéllas cuyos miembros son mixtos en un doble sentido: los fines de la organización están definidos externamente -por el gobierno o el Estado- pero sus componentes tienen tales características y realizan tal función, que no pueden dejar de participar en la definición de los medios ni en la definición u orientación de los fines; son profesionales que realizan una actividad que supone cierta libertad en la elección de los medios y cuya formación los induce permanentemente a interpretar, reinterpretar o redefinir los fines mismos de la organización.

En suma, los maestros son empleados por el Estado para el cumplimiento de una función y un fin, cuya realización exige un cierto margen de libertad en la elección de los medios y en la interpretación de los fines generales y específicos de la organización escolar.

Además, los maestros son empleados con una formación que les permite ingresar a un sistema escolar y a una organización que reclama para sí el monopolio del ejercicio ya la dirección de la profesión, así como de todas las actividades político-administrativas y técnicas que tienen que ver con su realización.

Rigidez sindical. Las relaciones de trabajo en la SEP se caracterizan por una rigidez interna y externa mayor que las del resto de la administración pública federal y, desde luego, mayor que las del sector privado.

Esa rigidez ha sido el resultado de varios factores. Uno de ellos corresponde al marco jurídico especial que rige al sector: Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado y las Condiciones Generales de Trabajo y el Reglamento de Escalafón de la Secretaría de Educación. Estas disposiciones garantizan la inamovilidad de los empleados de base (a SEP es el organismo con la proporción más alta de personal de base, muy cerca del 100%) y una fuerte ingerencia sindical en el reclutamiento y la permanencia y movilidad dentro del servicio. De tal modo que las plazas (en su sentido literal y jurídico) son propiedad, no del servicio ni del organismo, sino del maestro y en cierto sentido del SNTE. El maestro tiene no sólo el derecho de inamovilidad laboral, sino también de su inmovilidad en el puesto y la función que cumple. Los maestros defienden la vigencia de estos derechos mediante la intervención decisiva de la representación sindical en los puestos de dirección y supervisión escolar, así como en el sistema de

admisión y movilidad en la carrera docente.¹⁶⁹

Por otra parte, el magisterio es un grupo profesional que aspira -y en muy buena medida lo ha conseguido- a obtener el monopolio de la profesión. Es un grupo muy celoso de sus conocimientos, habilidades y, sobre todo, de su experiencia profesional.

El magisterio como un grupo profesional o semiprofesional, que debería propender al mejoramiento de la calidad de su desempeño profesional, generalmente tiende a resistir el cambio -en la profesión en los servicios educativos-, sobre todo al cambio que se intenta promover "desde fuera", "desde detrás del escritorio", desde el poder político o desde la sociedad. Generalmente este rechazo se justifica mediante la deslegitimación de los actores "extraños al aula", como son los padres de familia y los funcionarios y técnicos de alto nivel en la SEP.

¿A qué se debe que la energía profesional del magisterio, a veces, se oriente contra el mejoramiento de los servicios educativos?

Uno de los factores que más contribuyen a configurar este fenómeno es el monopolio de la profesión docente por una representación sindical, con las características del SNTE.

Nacido de un proceso fundamentalmente político, el sindicalismo magisterial se desarrolló contra las incipientes agrupaciones magisteriales de corte pedagógico que lo precedieron y, sobre todo, en el marco de una política educativa que tendía a menospreciar las actividades típicamente escolares y pedagógicas, en nombre de imperativos que se juzgaron más urgentes y relevantes -y que lo fueron y siguen siendo en muchos aspectos y regiones del país-, como era la integración nacional, mediante la transformación

¹⁶⁹ Durante la gestión de Víctor Bravo Ahuja se propuso que las plazas de maestro pasasen a la propiedad de las comunidades donde se hallaban establecidas las escuelas, especialmente las localizadas en las regiones más marginadas e incomunicadas del país. En el campo, pues, el titular de la plaza docente no sería el maestro, sino la propia comunidad. De ese modo se pretendía evitar que la falta de arraigo de los maestros rurales se siguiera traduciendo, no sólo en el frecuente abandono de la plaza, sino también en la emigración de la plaza misma con el docente que conseguía su cambio de ascripción a las regiones menos marginadas e incomunicadas del país.

socioeconómica de las comunidades rurales y la configuración de un sistema político nacional y centralizado.

Además, se trata de un sindicalismo regido por una legislación administrativa y laboral, y un marco estatutario diseñados para integrar en un sindicato prácticamente único y centralizado como el SNTE, no sólo al magisterio, sino también a un segmento importante de los directivos -directores de escuela, supervisores y directores de educación- y a los empleados técnicos, administrativos y manuales dependientes de la SEP y de los gobiernos de los estados.

Con el apoyo oficial, el sindicalismo magisterial llegó a monopolizar la representación, no sólo de los intereses laborales del magisterio, sino también de sus intereses políticos y profesionales, y a ocupar un lugar importante en la dirección técnica y administrativa de la educación en los gobiernos federales y estatales.

El sindicato no sólo interviene en la defensa del salario y el empleo, sino que también ha llegado a controlar las condiciones mismas de trabajo del magisterio y su carrera profesional, administrativa y política, así como la permanencia en sus puestos del personal de confianza (no sindicalizado) de la Secretaría de Educación.

Son muy pocos los aspectos de las condiciones de trabajo y de las prestaciones sociales del magisterio, en que no intervenga alguna instancia del SNTE, la mayoría de las veces en forma decisiva.

Las direcciones Federales de Educación tienen derecho a asignar el 50% de las plazas de nueva creación y el SNTE las restantes, pero en la práctica el sindicato interviene decisivamente en la asignación de casi todas las las plazas, porque los propios directores de Educación deben sus cargos y su permanencia en ellos a la influencia sindical.

La intervención del SNTE está prevista por la Ley y el Reglamento respectivos tanto en los movimientos escalafonarios como en los cambios de adscripción. El sindicato interviene por medio de sus representantes en la Comisión Nacional, la Subcomisión y la

mesa escalafonaria respectiva, donde puede manejar con alguna discrecionalidad la recepción de los informes que serán evaluados y las convocatorias (decidiendo el momento, su contenido y el mecanismo de difusión). Interviene también por medio de las instancias que aparentemente son de la SEP, como los directores de escuela, inspectores de Zona y directores federales y generales de Educación. Estas autoridades son de origen escalafonario -es decir, sindical- y, al mismo tiempo, las encargadas de expedir las notas laudatorias, informes y evaluaciones del trabajo de los docentes, que constituyen la base para otorgar las calificaciones escalafonarias.

Debido a lo anterior, estas autoridades educativas generalmente, cuando no tienen un interés propio, evalúan de un modo homogéneo al personal docente, para evitarse problemas con sus subordinados. En la práctica esto es la delegación de sus funciones al organismo escalafonario, donde los representantes sindicales de todas formas habrán de intervenir.

El sindicato también es el principal gestor en lo que respecta a las prestaciones sociales del magisterio. Sus agentes intervienen en la distribución de créditos, pensiones, becas, terrenos y vivienda.

El sindicato también es uno de los principales ámbitos de socialización de los maestros, quizá el principal, después de la escuela normal donde se formaron y la escuela donde trabajan. No sabemos hasta qué punto ocurre así, pero entre los maestros predomina la idea de que, después de haber salido de la escuela normal, su principal fuente de formación es su trabajo docente de todos los días.

Pero el trabajo de todos los días tiene que ver con el sindicato. No hay profesor que no tenga una intensa y frecuente relación con las cuestiones sindicales. Y no se puede esperar menos, pues de su relación con el sindicato depende su ingreso y su permanencia en la profesión, su plaza, sus condiciones de trabajo, sus expectativas de promoción, sus prestaciones sociales, el pago de sus sueldos y el trámite de su jubilación.

Una figura híbrida: los supervisores. Los supervisores funcionan como enlace entre los directores de Educación Primaria y los directores de las escuelas primarias en las entidades federativas.

No obstante que realiza funciones de autoridad, el supervisor es un empleado de base, sindicalizado, que ocupa un puesto escalafonario, al que sólo puede acceder mediante un dictamen de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón, en la que están representados la SEP y el SNTE.

El supervisor debe su puesto a las autoridades y al sindicato; es, al mismo tiempo, autoridad de la Secretaría y un miembro más del Sindicato: en la estructura técnica y administrativa de la SEP el supervisor es superior del maestro y el director; en el SNTE, en cambio, es uno más de sus miembros, con los mismos derechos y obligaciones que el resto de la membresía, como son los empleados, los maestros y los directores de Educación Primaria.

A principios de los setenta, una militancia sindical más abierta y acentuada por parte de los supervisores, deja atrás su tradicional neutralidad -así hubiera sido sólo aparente- en los asuntos sindicales y en la relación entre los representantes del SNTE y las autoridades de la SEP.

El cambio de la neutralidad a la militancia sindical de los supervisores se debe a varios factores. Hemos mencionado dos de ellos: la creciente intervención del sindicato en la designación de los directivos y supervisores escalafonados, y la reforma estatutaria que disuelve las "Ramas Nacionales" del sindicato, entre las que estaba la de los inspectores y directores de Educación Federal en las entidades federativas.

Hubo otros dos factores de carácter político. Uno fue el desplazamiento del grupo "politécnico" del poder sindical y su reemplazo por un nuevo grupo, conformado principalmente por maestros primarios. Y otro fue la formación de Vanguardia, una estructura paralela a la estatutaria que permitió a los supervisores y a otros maestros con cargos directivos en la SEP participar de un modo más abierto en las actividades sindicales.

Al alineamiento sindical de los supervisores contribuyó también el propio enfrentamiento entre la dirección nacional del SNTE y las altas autoridades de la SEP en torno a la desconcentración administrativa y el sistema de formación y capacitación del magisterio.

No era la primera vez que había un conflicto entre el Sindicato y la Secretaría, pero sí la primera vez que ocurría un conflicto que afectaba dos de las áreas en que se había consolidado el poderío sindical y ocurría de un modo simultáneo en todo el país. Además se trataba de un conflicto que surge cuando el nuevo grupo hegemónico había permeado todos los niveles de la estructura sindical. En esas circunstancias era muy difícil que los supervisores se mantuvieran al margen del conflicto y aún más difícil que optaran por la SEP contra el SNTE, al que le debían el puesto, su permanencia en el mismo y su promoción a los puestos superiores de la Secretaría.

Una vez que toman partido por el sindicato, los supervisores ponen al servicio de la dirección sindical sus facultades técnicas y administrativas. Los inspectores aseguran la disciplina política y sindical del magisterio, orientan el curso de las asambleas estatutarias y vanguardistas, convocan a las manifestaciones públicas, etc. Y todo ello lo hacen mediante el uso de las facultades que le confiere el cargo, especialmente las que tienen el carácter de premio o de castigo para los directores de escuela y los maestros de grupo. Entre esas facultades destacan: los permisos o licencias con goce de sueldo, la expedición de constancias de servicio -y recomendaciones- para fines de promoción escalafonaria, cambios de adscripción, otorgamiento de dobles plazas y cursos de capacitación y mejoramiento profesional y, en general, el castigo o el perdón de las faltas en el servicio.

La expropiación de los derechos profesionales.

Usualmente se consideran como los principales derechos profesionales del magisterio: el sistema de formación, capacitación y mejoramiento profesional; el sistema escalafonario; la partici-

pación del magisterio en la definición de los objetivos, metas y programas educativos; la participación en la evaluación del trabajo docente; la libertad y creatividad en el ejercicio de la docencia.

Una organización centralizada permitió, en el comienzo, la difusión y la consolidación institucional de todos los derechos profesionales del magisterio. Estos derechos se difundieron desde el centro hasta las regiones donde no existían o simplemente no tenían vigencia; se extendieron a todos aquellos grupos de maestros que se hallaban sometidos a la caprichosa y fluctuante política de las autoridades municipales y estatales o al arbitrio de las primeras agrupaciones magisteriales que protagonizaron el denominado "marathón de proselitismo sindical" y la disputa por los proyectos de organización nacional del magisterio.

La fundación y consolidación del SNTE, la relativa estabilización de la vida interna de la SEP y de la relación entre ambos, significaron para la mayoría de los maestros una mayor garantía para la vigencia de sus derechos profesionales.

Sin embargo, con el paso del tiempo y el crecimiento de la SEP y el SNTE, los derechos profesionales del magisterio comenzaron a ser expropiados, anulados y contradichos por la lejanía y la complejidad de las direcciones centrales del ramo y del sindicato, especialmente de los organismos encargados de hacerlos efectivos.

- Con notables excepciones, los organismos encargados de la formación, capacitación y mejoramiento profesional se convirtieron en "agencias tituladoras" del magisterio, como resultado de la influencia o la presión sindical o, simplemente, como resultado de la masificación de las instituciones y programas.

La formación y el mejoramiento profesional fue pasando, así, de la agenda profesional a la agenda laboral, económica y administrativa de la relación entre la SEP y el SNTE. A tal grado, que los programas perdieron -casi por completo en algunos casos- sus referencias reales al mejoramiento de la calidad del personal y de los servicios educativos.

- Algo similar pasó con los sistemas de evaluación y escalafón: de constituir sistemas de reconocimiento y estímulo pro-

fesional del magisterio, pasaron a formar parte del sistema de premios y castigos administrativo/sindical, y quedaron entrampados entre una lejana Comisión Nacional de Escalafón y una cercana e intensa política sindical y administrativa.

En la última década, el sistema de premios y castigos, en el que predominaban los primeros, fue cediendo el paso a otro en el que los premios eran cada vez menores -y más escasos e informales- o se convertían en simples ausencias de castigo.

- El margen de libertad considerado tradicionalmente como necesario para el desempeño de la función docente fue angostándose progresivamente con la implantación de un paquete curricular uniformizante y con una extensión y desarrollo que llega casi hasta el detalle.

Frente a ese paquete curricular -positivo en muchos otros aspectos, como la impresión y difusión de los libros de texto gratuitos- los maestros reaccionaron de muy diversas formas: unos con el disciplinado cumplimiento de los mismos, asumiendo el costo en espontaneidad y creatividad que implicaba; otros, con el simple cumplimiento ritual; otros más, con el rechazo y todos los puntos intermedios y combinaciones entre estas tres actitudes típicas.

Es muy probable que la creación órganos de dirección y diseño curricular más cercanos a los centros escolares puedan atender mejor a las necesidades de los educandos de las diversas regiones y grupos sociales del país, y estén en mejores condiciones para definir el margen de libertad que los docentes requieren en el desempeño de su profesión.

La confusión entre los asuntos educativos, laborales y sindicales.

El debilitamiento y/o la disolución de las asociaciones profesionales pedagógicas del magisterio y de las instancias colegiadas de consulta y dirección educativa (Academias, Consejos), o su sometimiento a la representación sindical, provocó, entre otras, las siguientes consecuencias:

a) La conformación del sector educativo como una arena político-burocrática polarizada entre dos principales grupos: uno, el magisterial, cuya representación ha sido monopolizada con éxito por el SNTE, y el otro, las altas autoridades educativas y sus colaboradores de confianza en los puestos superiores y en los **staff** de planificadores y asesores.

b) La impermeabilidad del magisterio y su representación sindical al cambio, sobre todo al cambio propuesto por las autoridades superiores de la SEP.

c) La confusión y traducción interesada entre los asuntos pedagógicos, administrativos y laborales, según convenga a los intereses políticos y sindicales del gremio. Esto es particularmente notable en lo que respecta a las políticas de formación, capacitación y mejoramiento profesional del magisterio, las políticas de reforma a los planes y programas de estudio, los libros de texto, y, sobre todo, aquellas políticas que implican la reforma de la estructura administrativa del sector y de la relación entre la autoridad y el personal de la Secretaría.

Esa confusión o traducción de cuestiones sindicales y laborales en cuestiones pedagógicas y educativas -y viceversa- dificulta la definición y ejecución de políticas en el sector. A tal grado, que a veces no se puede distinguir entre un asunto sindical y un asunto técnico, ni se puede saber cuándo la crítica o el rechazo de un programa educativo obedece a razones de carácter técnico y pedagógico, o a intereses de tipo político, sindical y/o estrictamente laboral.

d) Lo anterior dificulta el esclarecimiento de los asuntos sustantivos del sector y generalmente conduce a un callejón sin salida, a un conflicto de intereses que provoca un interminable y confuso debate, que empantana o subordina los asuntos educativos a los intereses fundamentalmente político-sindicales.

La derrota de los intereses educativos por los sindicales deriva del hecho de que, generalmente, la autoridad educativa tiene que actuar dentro de límites mucho más estrechos y acotados que la representación sindical. Aunque las autoridades cuentan con amplias

facultades jurídicas para la dirección del sector, deben limitarse a ellas, e incluso dejar de ejercer algunas de las facultades cuyo ejercicio aparece como una "ilegítima intromisión" en la vida interna del sindicato, es decir, no como un ejercicio de la autoridad, sino como un acto "autoritario" que atenta contra las condiciones de trabajo del personal de la Secretaría. En cambio, la representación sindical tiene un campo de acción más amplio, aún limitándose las disposiciones jurídicas, puesto que éstas le permiten intervenir incluso en ámbitos que en cualquier otro organismo quedarían sometidos a la autoridad superior, a tal grado que el sindicato casi se confunde con la autoridad en algunos niveles y áreas del sector educativo. La representación sindical - también cuenta con el amplio abanico de competencias que significa la representación casi monopólica de los intereses laborales y profesionales del magisterio.

Existen algunos aspectos del ejercicio de la autoridad que casi por definición son rechazados como un atentado a la autonomía o los derechos sindicales; en cambio, cualquier incursión del sindicato en los aspectos técnicos y pedagógicos que corresponden a los órganos de la SEP, es vista -incluso por algunos sectores de la opinión pública- como un signo positivo, reflejo de un sindicato moderno, comprometido, no sólo con la defensa de los intereses laborales y económicos del magisterio, sino también con la suerte del sistema educativo nacional.

Veamos algunos ejemplos de esa confusión o traducción de los asuntos laborales en asuntos pedagógicos y educativos.

- **Reforma de planes de estudio.** Pocas cosas provocan una discusión tan intensa como las de los planes de estudio. Por ejemplo, la reforma del plan de estudios de secundaria despertó una gran discusión en el magisterio, tanto en 1975 cuando se reemplazó el plan de asignaturas por uno de áreas, como ahora, cuando se ha regresado parcialmente al plan de asignaturas.

Nada tan rechazado en su origen como la implantación de las áreas, y pocas demandas tan persistentes como el retorno a las asignaturas. En las dos ocasiones el magisterio adujo unilatera-

lidad en la decisión y una serie de argumentos técnicos, pedagógicos y educativos. En ambas ocasiones también se expresaron intereses profesionales divergentes en el magisterio, así como en las instituciones de formación, capacitación y mejoramiento de profesores de educación secundaria. Finalmente, tanto la reforma curricular de 1975 como la que está en marcha afectaron negativamente intereses laborales del magisterio. La reforma actual, sin embargo, encierra una mayor complejidad que la anterior: en 1975 se emprende la reforma de un plan de estudios vigente por décadas -en las escuelas secundarias y en las normales superiores-, ahora, en cambio, se emprende una reforma que sustituirá un plan de estudios con casi veinte años de vigencia que que nunca entró en vigor por completo en todas las escuelas secundarias y las normales superiores del país. La reforma actual, pues, afecta a una red de intereses mucho más contradictoria: los creados y los que no fueron afectados por la reforma de 1975.

La cuestión fácilmente se enreda y se enturbia por la diversidad de intereses y dimensiones en juego, y el debate tiene pocas probabilidades de llevarnos al esclarecimiento del asunto.

La reforma curricular -planes, programas y libros de texto- siempre ha provocado la resistencia del magisterio. Hay una especie de resistencia social del magisterio al cambio curricular. Es una resistencia que la representación sindical tiende a ver con simpatía y, a veces, incluso a estimular.

El currículum es la dimensión sustantiva y más sensible del sistema educativo y quizá la más difícil de reformar, no sólo por la resistencia del magisterio, sino también porque es imposible llegar a un acuerdo en cuanto al qué, cómo y con qué enseñar.

Las dificultades se acrecientan en torno a los planes, programas y textos de educación básica, porque comprenden los ciclos cuyos contenidos valorativos condensan aspiraciones nacionales y en los cuales el interés del Estado, la sociedad y la escuela confluyen de un modo más claro en la formación básica de los mexicanos. Además, porque en el nivel básico converge un mayor número de actores políticos y sociales de dentro y de fuera del sistema.

En ese nivel trabaja el mayor número de maestros oficiales y, por tanto, la base más numerosa del SNTE. Y en torno a ese nivel, giran incontables intereses ideales y materiales de muy diversas instituciones y organizaciones sociales y políticas.

Si en esta materia es difícil el acuerdo entre expertos -que ponen en juego principalmente teorías, evidencia empírica y valores-, mucho más lo es con la representación sindical que, además de los intereses profesionales, introduce una serie de intereses políticos y laborales.

En suma, resulta muy difícil llegar a un pleno acuerdo en cuanto al qué, cómo y con qué ofrecer la educación básica, porque es el nivel donde confluyen los intereses fundamentales de un mayor número de actores. Y, dentro del sector, porque casi cualquier cambio en el currículum de educación básica afecta los usos, costumbres y condiciones de trabajo del segmento más numeroso del magisterio.

Por eso, siempre que se ha realizado una reforma curricular de educación básica, ha sido a partir de un consenso muy incompleto y, muchas veces, en contra la opinión del magisterio o de un segmento muy importante del mismo y contra la opinión de otros actores, como son los editores y autores de libros de texto, los padres de familia, la iglesia o los empresarios.

- **Formación y capacitación.** Pocas demandas tan persistentes y sentidas por el magisterio y sus dirigentes como su **profesionalización**. Una antigua aspiración del magisterio normalista es la de llegar a "ser como los universitarios" o al menos tan "estimados como los universitarios" por la sociedad y el estado. Sin embargo, cualquier proyecto de mejorar la formación del magisterio termina chocando con los intereses del magisterio en servicio, formado o capacitado en las instituciones establecidas.

Esa contradicción explica que varios de los proyectos e instituciones forjadas con ese fin, tarde o temprano, han terminado convirtiéndose en programas masivos y laxos de capacitación y mejoramiento profesional del magisterio en servicio (los casos más notables han sido el IFCM, la ENSM, los programas de Licenciatura

en Preescolar y Primaria y la fundación y desarrollo institucional de la UPN).

Esa contradicción también provocó el aplazamiento y la redefinición de los sucesivos proyectos de aumentar el número de años para los estudios de enseñanza normal o de introducir el bachillerato como requisito para ingresar a los estudios profesionales de profesor de educación primaria.

La tensión entre los maestros en servicio y la necesidad de ofrecer mejores alternativas de formación y capacitación profesional, también surge cuando se intenta reformar los planes, programas, libros y métodos de enseñanza. Generalmente se afirma que los maestros -y los alumnos- constituyen la pieza clave del sistema educativo. Sin maestros mejor formados -se dice- difícilmente podría rendir buenos frutos la reforma de planes, programas y libros de texto para el mejoramiento de los procesos educativos. En una secuencia lógica, primero se debe formar y capacitar a los maestros que se requieren y luego reformar los planes, programas y textos que usarán en su desempeño profesional. Sin embargo, en la práctica, casi siempre ha ocurrido de otro modo: primero se reforman los planes, programas y textos, y después -o simultáneamente- se reforman los planes y programas de enseñanza normal y se ofrecen programas de capacitación para el magisterio en servicio.

- **Estímulos profesionales.** La contradicción entre las demandas de profesionalización y el rechazo a la reforma del sistema de formación de maestros también surge cuando se intenta traducir esta reforma en **reconocimiento escalafonario, profesional y económico**. Tan luego como la SEP trata de expresar ese reconocimiento en el escalafón o en el tabulador salarial, los maestros en servicio protestan por lo que denominan una discriminación en su perjuicio, o en perjuicio de sus credenciales y de las instituciones que se las expidieron.

Generalmente esa contradicción entre las políticas de profesionalización del magisterio y los maestros en servicio -y los programas e instituciones en las que se formaron- termina expre-

sándose en una demanda o conflicto sindical. El sindicato o una fracción del mismo asume la representación de los maestros y programas agraviados, denuncia un nuevo atentado contra la tradición normalista y rechaza como elitistas los proyectos de las altas autoridades educativas; o bien, trata de apropiarse del proyecto y de redefinirlo; o bien, de apropiarse de las instituciones de nueva creación -como ocurrió con el IFCM y la UPN. Todo eso con el fin de ensanchar el control sindical sobre la profesión docente o directamente de una institución -como lo quiso hacer con la UPN- que le permita tener un control más efectivo y centralizado sobre las instituciones de formación, capacitación y mejoramiento profesional del magisterio, a las cuales ha llegado a controlar e influir de un modo muy desigual e inorgánico.

Tarde o temprano, ese reclamo termina en la expansión de los programas a costa del abatimiento de su calidad, o una homologación casi automática entre las credenciales o los títulos de los antiguos y los nuevos programa, mediante el cumplimiento de un breve programa de "nivelación académica" o mediante la exención de la necesidad de cursar los nuevos programas por antigüedad en el servicio.

- Vinculada a la anterior, encontramos la reacción sindical frente a las políticas que intentan reanimar las expectativas de movilidad de los maestros dentro de **la carrera magisterial**, mediante un desprendimiento salarial del personal docente con respecto al personal de apoyo de los servicios educativos, o dentro del personal docente, mediante un desprendimiento salarial que reconstruya la pirámide que requiere cualquier sistema meritocrático como lo es -y debe serlo- la carrera profesional del magisterio. Tan pronto se da un paso en ese sentido, los propios maestros enarbolan banderas homologadoras y/o niveladoras contra lo que consideran una discriminación contra los no docentes o contra los docentes que no resultan beneficiados con ese tratamiento salarial

diferenciado.¹⁷⁰

En el origen hay un dilema.

A lo largo de nuestra historia se han intentado diversas formas de transformación de la profesión docente. Las más directas han sido i) La creación o reforma de programas de capacitación y mejoramiento profesional y ii) la reforma de los programas de formación de maestros.¹⁷¹

- Los programas de capacitación y mejoramiento profesional afectan al magisterio en servicio, que se inscribe en instituciones creadas especialmente con ese fin o en instituciones preexistentes, ajenas y distintas a la enseñanza normal.

El impacto de estos programas de capacitación es muy desigual: los programas que son creados especialmente para ese fin tienden a caer rápidamente en los usos y costumbres de la tradición normalista y de los maestros en servicio. No obstante, son particularmente útiles para difundir entre los maestros planes, programas, métodos y libros de texto.

- Los programas que se ofrecen en las instituciones no normalistas tienen un mayor impacto, pero mucho más localizado en un segmento del magisterio en servicio. Llega a ser tan grande el impacto que estimulan, no el arraigo de expectativas en la profesión, sino la deserción del servicio de los maestros que los cursan.

¹⁷⁰ Esto se explica en parte por las coyunturas en las cuales los niveles inferiores de la pirámide profesional y escalafonaria del magisterio y del personal de apoyo están tan bajos, que cualquier tratamiento salarial diferenciado aparece como un agravio mayor. Sin embargo, ese fenómeno aparece también en períodos en los que la coyuntura es muy distinta; aún cuando no exista ese castigo salarial tan severo como en los últimos años, encontramos la lucha permanente por la nivelación salarial y profesional entre los distintos segmentos del magisterio y del personal de apoyo. La lucha por las nivelaciones es, pues, una estrategia sindical que trasciende a la coyuntura.

¹⁷¹ Asociadas a las vías directas, a veces encontramos otras estrategias indirectas para la transformación de la profesión docente: i) La reforma del medio institucional en el que los maestros desempeñan su trabajo (organización escolar, evaluación, escalafón, política de estímulos) y ii) La reforma de uno de los instrumentos o apoyos cruciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los libros de texto.

- Los programas de formación de maestros. Los cambios en el sistema de formación de maestros (organización escolar, planes, programas, duración, perfil de los docentes, perfil de los egresados) son mucho más efectivos que los programas de capacitación y mejoramiento profesional. Sin embargo, los cambios en el sistema de formación tienen resultados mucho más lentos sobre el magisterio. No transforman a los maestros en servicio, sino a los que aspiran a ingresar al mismo. Forman a los maestros que en el futuro ingresarán al servicio y, con el tiempo, terminarán transformando las características profesionales del magisterio en servicio. En coyunturas como la actual -con una reducida demanda por docentes de educación primaria- los resultados tenderían a ser mucho más lentos.

Los sistemas y programas de profesionalización del magisterio históricamente han reconocido una serie de límites, unos de carácter estructural, persistentes, y otros de tipo coyuntural, recurrentes. La mayoría de esos límites tienen su raíz en una contradicción de origen entre la cantidad y la calidad, entre la necesidad de la expansión y el imperativo del mejoramiento de los servicios educativos; y entre el mejoramiento profesional y el mejoramiento laboral y económico del magisterio.

Otro de los límites de los programas de profesionalización se encuentra en las dificultades para distinguir entre los asuntos profesionales y los estrictamente laborales y sindicales, derivados en parte de la facilidad y rapidez con la cual aquéllos son subordinados y/o transformados en éstos.

Los programas de profesionalización estimulados con recompensas económicas, fácilmente se convierten en medios para el mejoramiento económico; a veces, sobre todo en períodos de contracción salarial, los programas pasan a ocupar un lugar central en la agenda económica del sindicato; y no pocas veces su dirección, organización y estructura curricular son influidos o penetrados por la acción y dirección sindical.

Todo lo anterior conduce, en la práctica, a que el debate académico se confundan con los intereses político-sindicales y los

estríctamente laborales. Un debate en el que la bandera de la democratización se lleva al terreno de las decisiones técnicas y administrativas y el análisis pedagógico y educativo. Olvidando que la democracia es un asunto que compete a la vida sindical, y no a la relación laboral, a los procesos educativos ni a las disposiciones administrativas del sector; la democracia tampoco es el elemento crucial en una estructura profesional como debe ser un servicio educativo y las asociaciones profesionales del magisterio, donde lo que importa son los fines sustantivos de la organización: mejorar la calidad de los servicios educativos, así como la calidad y el prestigio profesional del magisterio.

Finalmente, los programas se expanden y dejan de cumplir una de sus funciones cruciales: mejorar la formación y desempeño profesional de los maestros y crear en el magisterio mayores expectativas de mejoramiento profesional.

Ese fenómeno es una vez más la imposición de la lógica sindical sobre la educativa y profesional del magisterio, el de la orientación igualitaria sobre la meritocrática. En fin, el triunfo de "los trabajadores de la educación", agrupados en el sindicato, sobre "los maestros y profesores" que ejercen su profesión en las escuelas.

Otro de los límites que encuentran los programas de formación y actualización profesional del magisterio son las dificultades que existen para identificar las necesidades formativas, no sólo porque se sabe muy poco sobre las características del magisterio en servicio, sino también por la heterogeneidad de las instituciones formadoras de maestros y la gran diversidad de realidades sociales donde laboran.

Por ejemplo, siempre se ha dicho que los mejores maestros deben ir a las zonas rurales e indígenas del país, los medios más adversos para el desempeño de su función. Sin embargo, generalmente resulta que los mejores maestros para la ciudad no siempre son los mejores maestros para el campo; incluso podríamos decir que muchas veces los mejores maestros para las ciudades son los peores para las comunidades rurales. Además, los mejores maestros desde la

perspectiva citadina -los que tienen más y mejores credenciales- generalmente no quieren irse a trabajar a los pueblos y comunidades rurales.

De ahí que cualquier proyecto de reforma del sistema de formación y actualización de maestros tendrá que atender a la doble realidad: la necesidad de un tipo de maestro para las ciudades y de otro u otros tipos de maestros para las comunidades rurales e indígenas. Además, deberá partir del hecho de que cada vez son menos los maestros que están dispuestos a trabajar fuera de las zonas urbanas.

En los años veinte los maestros que fueron al campo apenas habían terminado sus estudios primarios, no sólo porque los egresados de las normales se negaban a prestar sus servicios en las comunidades rurales, sino también porque quizá éstos eran los menos preparados para ello. Los maestros rurales tenían menos credenciales y una cultura general y profesional menos desarrollada, pero, en cambio, tenían un mejor conocimiento y arraigo en las comunidades en las cuales iban a prestar sus servicios.

No es para nada recomendable la heterogeneidad desordenada del sistema de formación de maestros que ahora existe, pero quizá lo sería menos un sistema uniforme para todo el país. En todo caso habría que buscar un nuevo orden: un sistema de formación y actualización de maestros que respondiera mejor a la diversidad del sistema educativo y de los distintos grupos y regiones del país.

Como siempre casi todo en México, la política de profesionalización de los maestros tiene ante sí el reto de atender, al mismo tiempo, los retos de la modernidad y los compromisos con la marginalidad y el atraso. Tras los límites que enfrentan los límites de los programas de profesionalización del magisterio, se encuentra una serie de contradicciones de origen entre la cantidad y la calidad, entre la necesidad de la expansión y el imperativo del mejoramiento de los servicios educativos, entre el mejoramiento profesional y el mejoramiento económico del magisterio, y entre cualquier pirámide meritocrática y el

igualitarismo que subyace a cualquier proyecto sindical.

Nada tan persistente como el dilema entre la cobertura y la calidad. Es un dilema que atraviesa casi todas las dimensiones del sistema educativo: organización escolar, política de reclutamiento y sistema de formación, capacitación y mejoramiento profesional del magisterio en servicio, sistema de escalafón, política salarial...

La cobertura de los servicios educativos para todos los habitantes del país siempre fue el compromiso que predominó en las políticas de educación primaria. La escuela rural de los primeros gobiernos nacionales revolucionarios se extendió dónde, cómo y con quienes pudo, incluso contra la resistencia local. Así se empezó a construir el sistema educativo nacional que ahora ha alcanzado a satisfacer casi la totalidad de la demanda efectiva por educación primaria e insiste en alcanzar la cobertura completa y en cubrir las necesidades educativas que aún no se convierten en demanda efectiva por los servicios de ese nivel educativo. Tal ha sido el compromiso histórico con la cobertura, que muchas veces la expansión se produjo aún a costa de sacrificar o aplazar el mejoramiento de la calidad.

Sin embargo, conforme la educación primaria ha ido alcanzando la meta de cubrir la demanda efectiva, ha ido ganando terreno la idea del mejoramiento en la calidad de los servicios educativos, a tal grado que el énfasis de la política educativa ha ido cambiando del imperativo de la cobertura al de la calidad.

A pesar de esos cambios en la orientación de la política educativa, el sistema educativo sigue planteando el dilema de origen entre cobertura y calidad. Por ejemplo, en la coyuntura actual, la política de reclutamiento y el sistema de formación, capacitación y mejoramiento profesional del magisterio, tiene ante sí el mismo dilema, acentuado en en varias regiones del país.

En suma, el dilema entre la cantidad y la calidad, expresa de un modo muy simplificado otros dilemas históricos, a saber:

- La responsabilidad del Estado en garantizar la educación obligatoria para todos y la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad, que responda a las necesidades sociales,

políticas y culturales de cada época. Hay un momento en el cual ese dilema parece resolverse fácilmente: cuando se crea una escuela donde no existía ninguna otra o cuando se abre la oportunidad de estudiar a alguien que no la tenía, porque no hay mejor escuela que aquella que se crea donde no había ninguna. Sin embargo, es preciso mejorar la calidad educativa incluso en aquellas escuelas localizadas en las regiones donde no existe ninguna otra.

- La responsabilidad del Estado de ofrecer sueldos decorosos a todos los maestros y la responsabilidad de premiar a los mejores; es decir, atender, al mismo tiempo, los imperativos de justicia laboral y de reconocimiento profesional. Aquí el dilema entre cantidad y calidad se expresa entre un sistema igualitario -lo mismo para todos- o un sistema equitativo o meritocrático -a cada quién según sus méritos profesionales.

- El dilema también se expresa en la relación entre la SEP y el SNTE. Generalmente la primera tiende a crear una pirámide profesional y el segundo tiende a achatar esa pirámide. Aquí encontramos generalmente una doble interpretación del principio "a igual trabajo corresponde igual remuneración". Una de las partes interpreta que "a igual desempeño y resultados corresponde igual remuneración" y la otra que "a igual estatus laboral corresponde igual remuneración". Es la contradicción que nace del hecho de que el magisterio es, por un lado, una profesión y, por el otro, un trabajo remunerado como cualquier otro. Generalmente tiende a dominar la lógica de los "trabajadores" por sobre la de los "profesionales" de la educación.

- Lo que en el dilema anterior se expresa en torno al carácter de la actividad docente y la política de remuneración, generalmente también se expresa en las políticas de formación y actualización del magisterio. O bien predomina la tendencia a bajar los niveles de exigencia, o bien predomina la tendencia a elevar formalmente la calidad de los programas de formación y capacitación profesional.

En el momento actual nos encontramos ante uno de los intentos más importantes por transformar una profesión que ha vivido en crisis casi permanentemente. Están cambiando las condiciones

institucionales del ejercicio de la profesión -la mayoría de las escuelas y los maestros de educación básica fueron descentralizados-; se ha creado la Carrera Magisterial -un nuevo escalafón para estimular el ingreso, el arraigo, la actualización profesional y el mejor desempeño de la profesión-; se ha iniciado una reforma radical de los planes, programas y libros de texto de educación básica, se están estableciendo nuevas formas de participación en las tareas educativas de la comunidad, las organizaciones sociales y las autoridades políticas inmediatas; y estamos en la víspera del anuncio de un programa de reformas del sistema de formación y actualización del magisterio en casi todas sus dimensiones.

Todas estas reformas afectan la profesión sobre la que ha versado este trabajo. Además, en casi todas las dimensiones que se están reformando encontramos los dilemas que hemos apuntado: cantidad y calidad, igualdad y equidad, uniformidad y heterogeneidad, trabajadores de la educación y profesionales de la educación. No es fácil encontrar solución, el punto de equilibrio o la mejor combinación entre los polos de los dilemas apuntados. Tampoco es fácil distinguirlos con claridad. Por lo demás, en el fondo, el dilema entre cantidad y calidad es el dilema al cual -bajo distintas formas- se enfrentan casi todas las políticas que tienen que ver con el bien público. Sin embargo, y aquí termino con una nota pontificadora: es preciso intentar una y otra vez distinguir los polos del dilema y buscar el mejor equilibrio o combinación entre ellos, en beneficio de los bienes públicos que el Estado tiene la responsabilidad de distribuir.

BIBLIOGRAFÍA

Libros y artículos

- Aguilar, A. y otros. "Reflexiones sobre el estado de la educación normal superior en México, Fotocopia de mecanograma, Mayo de 1981.
- Aguirre Santoscoy, Ramiro, *Historia sociológica de la educación, SEP, México, 1963.*
- Aldana, Antonio A., "El maestro", *El magisterio nacional, I/1, enero de 1904.*
- Altamirano, Ignacio Manuel, Serie de artículos publicados en *El Federalista*, durante el año de 1871, en Teresa Bermúdez (comp), *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano, SEP, 1985.*
- Alvarez, Isaías y Carlos Topete, "Formación de profesores y práctica docente", *Coloquio sobre el estado actual de la educación en México, v. VI, CEE/REDUC, México, 25-27 de noviembre de 1986.*
- Alvarez Barret, Luis, "La influencia de Rebsamen en el sureste", en Enrique C. Rébsamen, *Gobierno del estado de Veracruz, Jalapa, 1964.*
- Alvarez Barret, Luis, "Laubscher y Rébsamen. A cada quien lo suyo", *Educación, 5, Jalapa, noviembre-diciembre 1966.*
- Alvarez, Isaías, *Creación de la UPN, DGP/SEP, 1981.*
- Alvear Acevedo, Carlos, *La educación y la ley. La legislación en materia educativa en el México independiente, Jus, México, 1978.*
- Amaya, Luis Fernando, *La Soberana Convención Revolucionaria, 1914-1916, Trillas, 1975.*
- Arce Gurza, Francisco, Milada Bazant, Anne Staples, Dorothy Tanck y Josefina Vázquez, *Historia de las profesiones en México, El Colegio de México, 1982.*
- Avilés, Gildardo F., "Discurso pronunciado por el Presidente del Congreso Pedagógico Michoacano... en la sesión de clausura", *Revista Mexicana de Educación, I/2, 15 de enero de 1920, p. 40; Espino Barros Ramírez, "Congreso Higiénico Pedagógico".*
- Avilés, Gildardo F., *En pro del libro mexicano, 1919.*
- Avilés, Gildardo F., *Cómo El estado embrutece a los niños. Desaciertos y miserias corrompentes de la educación oficial, México, 1951.*
- Avilés, René, "La pedagogía rebsameniana en Cuernavaca (30 cartas de Enrique C. Rébsamen a Gildardo F. Avilés)", *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, agosto de 1964.*
- Avilés, René, *Del maestro y el discípulo (Enrique C. Rébsamen y Gildardo F. Avilés), SMGE, México, 1964.*
- Baranda, Joaquín, "Discurso pronunciado por..., secretario de Justicia e Instrucción Pública, al inaugurarse la Escuela Normal para Profesores de Enseñanza Primaria en la ciudad de México, el 24 de febrero de 1887", en *El Maestro, SEP, abril de 1969.*

Baranda, Joaquín, "Discurso pronunciado en la apertura del CNIP", en Congreso Nacional de Instrucción Pública, *Debates del...*, Imprenta del Partido Liberal, México, 1889.

Baranda, Marta y Lía García (comps.), *Estado de México. Textos de su historia, Gobierno del Estado de México e Instituto Mora*, 1987.

Barbosa Heldt, Antonio, *Cien años en la educación en México*, Pax-México, 1972.

Barbosa, Antonio, *Maestros de México*, Ed. Privada, 1973.

Barreda, Gabino. "Invitación a los ciudadanos profesores de las escuelas nacionales (10. de mayo de 1877)", en *Opúsculos, discusiones y discursos*, Asociación Metodófila "Gabino Barreda", México.

Bartis, Cheluja; Zunertuza, *Grupos de maestros y profesores*, Buenos Aires, Instituto de Psicología Integral, 1970.

Bastian, Jean Pierre, *Protestantismo y sociedad en México*, CUPSA, 1983.

Bastian, Jean Pierre, *Los disidentes. Sociedades protestantes y revolución en México, 1872-1911*, FCE-El Colegio de México, 1989.

Batanz Palomares, Luis, "Problemas de la Enseñanza media: el profesorado", en *Revista de educación*, 187 (1967).

Becerra, Marcos E., "El Sr. Don Miguel F. Martínez", *El profesor normalista*, II/9, México, 22 de julio 1906.

Bejar Vázquez, Octavio, *Hacia una escuela de la unidad nacional*, México, SEP, 1944.

Bejar Vázquez, Octavio, *Hacia una escuela de unidad nacional*, 1942.

Bejar Vázquez, *La Esencia de la Educación Nacional*, SEP, 1943.

Bejar, Octavio y Antonio J. Bermúdez, *No dejes crecer la Hierba... (El Gobierno avilacamachista)*, Costa Amic, 1969.

Beller, Walter, Bernardo Méndez y Santiago Ramírez, *El Positivismo Mexicano*, UAM, 1985.

Benjamín Fuentes, Enrique, *Corona Morfín y la educación Rural*, SEP, 1986.

Bermúdez y Véjar, *No dejes crecer la llerva*, Costa-Amic, México, 1969.

Berrueto Ramón, Federico, *Memorias*, Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, 1984.

Bolaños, Victor Hugo, *Historia de la educación de México en el siglo XX contada por sus protagonistas*, t. I, Educación Ciencia y Cultura, 1982.

Boneta M., Manuel, et. al., "Estructura del sistema nacional de educación normal", en SEP, *Junta Nacional de Educación Normal*, t. II, SEP, México, 1954.

Bracho G., Teresa, *La modernización educativa en perspectiva*, FLACSO, 1990.

Bravo Ahuja, Victor, *Diario de una gestión*, 6 tomos, SEP, México, 1976.

Bulnes, Francisco, *Toda la verdad acerca de la revolución mexicana (1916)*, Libro-Mex, México, 1977.

- Bulnes, Francisco, *El verdadero Díaz y la revolución*, Editorial Nacional, 1972.
- Calvo, Beatriz, *¿Quién es el estudiante normalista?: un caso de control político del magisterio federal urbano*, Tesis de maestría, UIA, 1984.
- Cámara, Gabriel, *Impacto y relevancia de la educación básica*, CEE/GEFE, 1983.
- Cárdenas Vázquez, Sebastián, et.al. (Comps.) *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos (Síntesis documental)*, México, SEP-CNTE, 1984.
- Carrillo, Carlos A. *Artículos Pedagógicos*, IFCM, SEP, 1964.
- Carrillo, Carlos A., "El congreso de Instrucción, Tentativa para uniformar las leyes de educación en el país", en *Artículos Pedagógicos*, IFCM, Mexico, 1964.
- Carrizales, César *Crisis en la formación de los educadores*, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, 1983.
- Castellanos, Abraham, "Discurso pronunciado el 18 de febrero de 1911", en *Discursos a la nación mexicana sobre la educación nacional*, Librería de Ch. Bouret, México, 1913.
- Castellanos, Abraham, "Fines de la Escuela Normal Veracruzana (Jalapa, 2 de diciembre 1911)", en *Discursos a la nación mexicana...*, Op. cit.
- Castellanos, Abraham, *Asuntos de metodología general (pedagogía Réabsamen)*, Vda. de Bouret, México, 1905.
- Castellanos, Abraham, Enrique C. Rebsamen. *Bosquejo biográfico*, A. Carranza y Comp. Impresores, México, 1904.
- Castellanos, Abraham, *Discursos a la nación mexicana sobre la educación nacional*, Librería de Ch. Bouret, México, 1913.
- Castillo, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, 5t., Gobierno de Michoacán, 1976.
- Castillón G., Julio y Jorge Muñoz B., *La preparación del magisterio en México*, México, 1969.
- Chávez, Leticia, *Recordando a mis padres*, Tomo V.
- Chávez, Ezequiel A., *En respuesta*, México, 1941.
- Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, *Informe de la ...*, SEP, México, 1968.
- Congreso de la Unión, *Los derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones*, t. III, México, Manuel Porrúa, 1978.
- Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, *Resolutivos de la Asamblea Nacional de Escuelas Normales*, CNTE, Tuxtla Gutierrez, del 31 de julio al 1 de agosto de 1987.
- Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, *Resolutivos de la Asamblea Nacional de Escuelas Normales*, CNTE, Tuxtla Gutierrez, del 31 de julio al 1 de agosto de 1987.
- Coronel, Eduardo R., "Informe general relativo a los trabajos llevados a cabo por el Congreso Nacional de Educación Primaria en su tercera reunión, (Jalapa, Veracruz, octubre de 1912)", *Boletín de instrucción pública*, SIPBA, XX/5-6, México, noviembre y diciembre de 1912.

Correa, Alberto, "Congreso Nacional de Educación", *La enseñanza normal*, I/14, México, 8 de septiembre 1905.

Corzo Ramírez, Ricardo, "Situaciones y nociones educativas recurrentes: Veracruz, de los inicios del porfiriato a la revolución", *La palabra y el hombre*, Universidad Veracruzana, Núm. 52, octubre-diciembre de 1984.

Correa, Alberto, "Escasez de maestros", *La enseñanza normal*, I/15, México, 22 de septiembre 1905.

Cosío Villegas, Daniel, *Historia moderna de México. El porfiriato: vida política*, Parte dos, Hermes, México.

Cowart, Billy F., *La obra educativa de Torres Bodet*, México, El Colegio de México, Jacarandas, 59, 1966.

De Alba, Pedro, *Trayectoria de la Secretaría de Educación: de Justo Sierra a José Vasconcelos*, SEP, México, 1944.

De la Brena, Luis, "La obra de la Compañía Lancasteriana en México, 1922-1890", *La enseñanza primaria*, I/24, México, 15 de junio de 1902.

De la Peña Cárdenas, C., *Educación elemental en la república (1947-1957)*, México, Tesis profesional, FCPS-UNAM, 1960.

De la Peña, Guillermo, *El aula y la fe....*, El Colegio de Michoacán, 1981.

Delgadillo, Daniel, "Academia de profesores", *La escuela mexicana*, I/23, 10 de octubre de 1904.

Delgadillo, Daniel y Gregorio Torres Quintero, "Carlos A. Carrillo", en Carlos A. Carrillo, *Artículos pedagógicos*, IFCM-SEP, México, 1964.

Delgadillo, Daniel, "Informe acerca del estado de la instrucción primaria en el Distrito Federal en el año escolar 1909-1910", *La escuela mexicana*, VII/27, 30 de diciembre 1910.

Díaz Covarrubias, José, *La instrucción pública en México*, Imprenta del gobierno, 1875.

Dumas, Claude, *Justo Sierra y el México de su tiempo (1848-1912)*, 2 tomos, UNAM, 1986.

Emmerich, Gustavo Ernesto, *Inserción académico-laboral de los egresados de la UPN*, Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, UPN, 1986.

Escuela Normal Superior de México,, "El maestro: formación, actualización y perspectivas profesionales (Ponencia que presenta el Doctorado en Pedagogía de la...)", en SEP, *Educación media básica. Seminario regional*, La Paz, junio de 1974.

Espinosa, Carlos, *Historia de la educación en Coahuila*, Escuela Normal de Coahuila, 1969.

Espinoza Hernández, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, Porrúa, 1956.

Estrada, Ildefonso y Zenea, "El maestro", *El magisterio nacional*, I/2, febrero de 1904.

Fernández Rojas, J., *El proceso de la educación pública en México*, Saltillo, Impresora Coahuila, 1933.

Fuentes Molinar, Olac, *Educación y política en México*, Nueva Imagen, 1979.

Fuentes Molinar, Olac, *Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional*, UPN, Diciembre, 1992.

Fuentes Molinar, Olac, *Educación, Estado y Sociedad de México*, Ed. Movimiento, México, 1980.

Gallo Martínez, Víctor, *Perfeccionamiento profesional del magisterio*, IFCM, 1963.

Gallo, Víctor, *La educación preescolar y primaria*, SEP/IFCM, 1963.

Galván, Luz Elena, et. al. *Simposio sobre el magisterio nacional*, México, CIS-INAH.

Galván, Luz Elena, *Soledad compartida. Una historia de maestros.*, CIESAS, 1991.

Galván, Luz Elena, *Los maestros y la educación pública en México*, CIESAS/SEP, 1985.

Gámiz, Abel, *La verdad sobre el asunto de los libros de texto*, 1920.

García Ruiz, Ramón, et. al., "Don Enrique C. Rebsamen y su obra en Jalisco", en Luis Alvarez Barret et. al., *Enrique C. Rébsamen*, Gobierno del estado de Veracruz, Jalapa, 1964.

Garner, Paul, "Autoritarismo revolucionario en el México provincial: el carrancismo y el gobierno preconstitucional en Oaxaca, 1915-1920", *Historia mexicana*, 1986.

Garza Guajardo, Gustavo, "La lucha magisterial en Nuevo León en la década de los treinta", en César Gutiérrez et. al., *La CTM en los estados*, UAS y CEMOS, 1988.

Gobierno del Estado de México, *150 años de la educación en el estado de México*, 1974.

Gómez, Ricardo, "Inauguración de la Academia de Profesores Municipales", *Boletín bibliográfico y escolar*, IV/6, Tacubaya, 31 de agosto 1894.

González Navarro, Moisés, "La ideología de la revolución mexicana", en *México: capitalismo nacionalista*, Costa-Amic, México, 1970.

Guevara Niebla, Gilberto (Comp.), *La Catástrofe Silenciosa*, FCE, México, 1992.

Gutierrez Medina, I., "Un vicio social. La tarifa intelectual del magisterio", *Boletín bibliográfico y escolar*, Tacubaya, 16 de noviembre 1894.

Gutiérrez Medina, Ignacio, "Fases de la instrucción en la república mexicana", *Boletín bibliográfico escolar*, IV/2, Tacubaya, 31 de enero 1894.

Guzmán, Martín Luis, *Escuelas Laicas*, Empresas Editoriales S. A., 1967.

Guzmán, José Teódulo, *Alternativa de la educación en México*, Gernika, 1978.

Hermida Ruiz, Angel J., *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*, Ediciones Normal Veracruzana, Jalapa.

Hermida Ruiz, Angel, *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*, Normal Veracruzana, Jalapa, 1978.

- Hermoso Nájera, Salvador, *Legislación educativa*, México, Oasis, 1981.
- Hernández, Julio S., "La revolución, la escuela y los maestros. Discurso pronunciado en honor del señor Don Francisco I. Madero el 25 de diciembre de 1911", en *La sociología mexicana y la educación nacional*, Vda. de Ch. Bouret, México, 1916.
- Hernández, Julio S., "Arqueólatras y reformadores", en *La enseñanza nacional*, op. cit.
- Hernández, Julio S., *El Magisterio Nacional*, 1904.
- Hernández, Genaro, Gregorio Torres Quintero. *Su vida y su obra (1866-1934)*, *El Regional*, Colima, 1955.
- Hernández, Rubelio, *Las luchas magisteriales del 56-60*, Cuadernos de Insurgencia Sindical, Información Nacional Obrera, sf.
- Hernández, Luis, "Mentes calenturientas en el Zócalo: la marcha magisterial del 15 de mayo", *Información Obrera*, No. 14 y 18, 18 de mayo de 1983.
- Hernández, Julio S., "El caos pedagógico (1914)", en *La enseñanza nacional*, spi, 1917.
- Hernández Ruiz, Santiago "El problema de la deserción escolar", en SEP, *Junta Nacional de Educación Normal*, t. II, SEP, México, 1954.
- Hernández, Julio S., "El Sr. Subsecretario de Instrucción Pública", *El magisterio nacional*, I/1, México, enero de 1904.
- Hernández, Julio S., "El Ministro de Instrucción Pública (1914)", en *La enseñanza nacional*, op. cit.
- Hernández, Julio S., "Lo que somos, lo que poseemos, lo que representamos", *El magisterio nacional*, I/1, México, enero de 1904.
- Hernández, Julio S., "El magisterio nacional. Lo que somos, lo que poseemos, lo que representamos. Una invitación a todos los maestros de la república", *El magisterio nacional*, I/1, México, enero de 1904.
- Hernández, Julio S., "El cuerpo docente (1914)", en *La enseñanza nacional*, op. cit.
- Hernández, Beatriz, *Vida y obra de Adolfo Cienfuegos y Camus*, Logos, México, 1962.
- Hernández Corona, Gerardo, *Gregorio Torres Quintero su vida y su obra (1866-1934)*, Colima, 1959.
- Holguín Burboa, Juan G., "Discurso pronunciado en ...el II Congreso Nacional de Educación Primaria (septiembre de 1911)", reproducido en *La Educación*, Órgano del Instituto Literario del Estado de Yucatán, Mérida, I/8, 1 de agosto de 1912.
- Ibarra Rosales, José, *Política, identidad cultural y reforma educativa en México*, FLACSO, 1992.
- Kay Vaughan, Mary, *Estado, clases sociales y educación en México*, 2 t. SEP/80-FCE, México, 1982.
- Knight, Alan, "Caudillos y campesinos en el México revolucionario, 1910-1917", en David A. Brading, *Caudillos y campesinos en la revolución mexicana*, FCE, México, 1985.

Kovacs, Karen, "La planeación educativa en México: la UPN", *Estudios Sociológicos*, Colegio de México-CES, Vol. 1, No. 2, Mayo-agosto, 1983.

Larios Gaitán, Alberto, *El SNTE, al servicio de la educación y el pueblo*, México, Edificio del Magisterio, 1964.

Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, Porrúa, 3a. ed., 1952.

Latapí, Pablo, *Mitos y Verdades de la Educación Mexicana (1971-1972)*, CEE, 1973.

Latapí, Pablo, *Diagnóstico educativo nacional*, Textos Universitarios, 1964.

Lemoine, Ernesto, *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda (1867-1878)*, México, UNAM, 1970.

Liga de Acción Social, *Trabajos de la ... para el establecimiento de las escuelas rurales en Yucatán*, Empresa Editora Yucateca, Mérida, 1913.

Liga Nacional de Maestros, "Manifiesto de la... a la nación (Mexicali, B. C., 6 de julio de 1920)", *Revista Mexicana de Educación*, Director G. F. Avilés, México, 1920.

Liga Nacional de Maestros, "Acta Constitutiva de la (1 de marzo de 1919)", en *Revista mexicana de educación*, II/7, México, 15 de junio de 1920.

Llinas, Edgar, *Revolución, Educación y Mexicanidad*, UNAM, 1979.

Loeza, Soledad, *Clases medias y política en México. La querrela escolar*, El Colegio de México, 1981.

Lombardo Toledano, Vicente, *La libertad sindical en México (1926)*, México, Universidad Obrera, 1974.

López Portillo, José y Rojas "Discurso de clausura del II Congreso Nacional de Educación Primaria (septiembre de 1911)".

López, C.D., "El sindicalismo y los empleados públicos", en *Sociedades y sindicatos*, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, México, 1917.

Loyo, Aurora, *El movimiento magisterial de 1958 en México*, Era, 1979.

Luna, Rogelio, "Los maestros y la democracia sindical", *Cuadernos Políticos*, No. 14, 1977.

Luna Arroyo, Antonio (Comp.), *La obra educativa de Narciso Bassols*, Patria, México, 1934.

Machorro, Paulino y Narváez, *La enseñanza en México*, Imprenta de Manuel León Sánchez, México, 1916.

Maliachi, Eduardo "El maestro: formación, actualización y perspectivas profesionales", en SEP, *Educación media básica. Seminario regional*, La Paz, junio de 1974.

Manterola, Ramón, "Informe que rinde el presidente de la Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos sobre los trabajos realizados hasta el 16 de septiembre de 1893", *Boletín bibliográfico escolar*, III/18, Tacubaya, 16 de septiembre de 1893.

Montoya Fernández, Ulises, Director de la nueva ENSM, en *Comunicación Educativa*, SEP, febrero de 1985, en Beatriz Calvo, "La reestructuración de la educación normal superior: un conflicto coyuntural", *Coloquio sobre el estado actual de la educación en México*, v. VI, CEE/REDUC, México, 25-27 de noviembre de 1986.

Monzón, Luis G., "Iniciativa para la federalización de la educación popular (San Luis Potosí, 15 de abril 1910)", *Boletín de instrucción pública*, XVI/1-2, enero-febrero de 1911.

Mora Forero, Jorge, "Los maestros y la práctica de la educación socialista", *Historia Mexicana* XXIX, 1, Jul-Sept., 1979.

Mora Beristain, Pedro, "La unificación del magisterio en el estado de Veracruz", *Escuela nacional*, Córdoba, 30 de abril de 1919.

Morales Jiménez, Alberto, *Maestros de la Revolución Mexicana*, INEHRM, 1987.

Moreno, Fernando, *Proyecto sobre reformas constitucionales. Federalización de la Educación Popular (Marzo de 1916)*, Imprenta de la Secretaría de Gobernación, julio de 1920.

MRM, *Política y educación en México, Una alternativa revolucionaria*, Ed. Mon....., 1973.

Muñoz Izquierdo, Carlos y Pedro Gerardo Rodríguez, *Costo, financiamiento y eficiencia de la educación formal en México*, CEE, 1977.

Muñoz Izquierdo, C., "Socioeconomía de la educación privada y pública. El caso de México", *Revista del CEE*, Vol. XI/No. 1/1981.

Muñoz Izquierdo, Carlos y Sylvia Schmelkes, *Los maestros de educación básica: estudios de su mercado de trabajo*, México, CEE-GEFE, 1983.

Muñoz Izquierdo, Carlos, *El problema de la educación en México: ¿Laberinto sin salida?*, México, CEE, 1970.

Nicolini Mena, José, *Autobiografía de una Escuela*, 1971.

Niemeyer, Jr. E.V., *Revolution at Queretaro. The Mexican Constitutional Convention of 1916-1917*, University of Texas Press, Austin, 1974.

Oliveros Alonso, Angel, *La formación de los profesores en América Latina*, París, UNESCO, 1978.

Ordoñez, Plinio D., *El benemérito educador ingeniero D. Miguel F. Martínez. Notas biográficas*, Gobierno del estado de Nuevo León, Monterrey, 1950.

Orozco, McGinn y Ruiz, "La investigación prospectiva de educación en México", *Fundación Barros Sierra*, 1981.

Ortega M., Fidel, *Política Educativa de México*, Progreso, México, 1967.

Ortiz Rubio, Pascual, "Discurso pronunciado por el señor Ingeniero... Gobernador del Estado de Michoacán, al inaugurarse los trabajos del Congreso Pedagógico Michoacano", *Revista Mexicana de Educación*, I/2, 15 de enero de 1920.

Osuna, Andrés, "La profesión del magisterio", *Boletín de Educación*, SIPBA, I/3, México, febrero de 1916.

Osuna, Andrés, *Por la escuela y por la patria (Autobiografía)*, Casa unida de publicaciones, México, 1943.

Padilla, Ezequiel, *La educación del pueblo. Discursos*, México, Herrero, sf.

Palavicini, Felix F., "Sobre la autonomía de la Universidad nacional (Discurso en la toma de posesión del rector, el 11 de septiembre de 1914)", en *La patria por la escuela*, Linotipografía Artística, México, 1916.

Palavicini, Felix F., "Discurso en la sesión de clausura del Congreso de Maestros Veracruzanos (El puerto, 9 de marzo de 1915)", en *La patria por la escuela*, op. cit.

Palavicini, Felix C., *Problemas de educación*, F. Sempere y Cía. Editores, Valencia, 1910.

Palavicini, Felix F., *Mi vida revolucionaria*, Botas, México, 1937.

Palavicini, Felix, "Sobre la SIPBA y la centralización-descentralización educativa", en *La patria por la escuela*, Linotipografía artística, México, 1916.

Palavicini, Felix F., "La escuela primaria y el Municipio libre (Artículo periodístico, s/f)", en *La patria por la escuela*, Linotipografía Artística, México, 1916.

Pani, Alberto J., *Una encuesta sobre educación popular (1912)*, Dirección de Talleres Gráficos del Poder Ejecutivo Federal, México, 1918.

Partido Comunista, *Resoluciones y principales estudios presentados en la Conferencia Pedagógica del ...*, México, Imprenta mundial, 1938.

Peláez, Gerardo, *Historia del SNTE*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1984.

Peraza E., Gaudencio, *Una interpretación revolucionaria de la educación*, México, spi, 1946.

Pérez A. y Soto, "Las 'Academias Libres' como factores de progreso moral e intelectual", *Revista mexicana de educación*, II/7, México, 15 de junio de 1920.

Pérez y Pérez, José, *Mexicanidad y Educación*, SEP, 1947.

Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, Secretaría de Programación y Presupuesto, 30 de mayo de 1983.

Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la modernización educativa, 1989-1994*, octubre de 1989.

Prawda, Juan, *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, Grijalbo, 1985.

Prawda, Juan, *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*, Grijalbo, México, 1987.

Primer Centurio del Normalismo en el Estado de México, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 1982.

Puig Casauranc, José Ma., "La elección de profesiones", *La enseñanza normal*, V/19-20, México, septiembre de 1908.

Quirk, Robert E., *La revolución mexicana (1914-1915). La Convención de Aguas Calientes*, Editorial Azteca, México, 1960.

Quirk, Robert E., "Liberales y radicales en la revolución mexicana", *Historia Mexicana*, El colegio de México, II/4, No. 8, abril-junio 1953.

Ramírez, Rafael; Cano, Celerino; Alvarez Barret, Luis y otros, *El problema educativo nacional*, Academia Mexicana de Educación, p. 20.

Ramírez, Ignacio, "Carta abierta a los maestros de escuela", *El Magisterio Nacional*, I/3 y 4, Marzo y abril de 1904.

Ramos, Samuel "Veinte años de educación en México (1939)", *Obras completas*, t. II, UNAM, México, 1976.

Rébsamen, Enrique C., "Intervención ante la Legislatura Local, con la representación del gobernador del estado de Jalisco" (28 de octubre de 1892), en Ramón García Ruiz et. al., "Don Enrique C. Rebsamen y su obra en Jalisco", en Luis Alvarez Barret et. al., *Enrique C. Rébsamen*, Gobierno del estado de Veracruz, Jalapa, 1964.

Regazzo, E.A., "La estimación social del maestro y su ubicación en el área laboral", en *Revista de Educación*, La Plata, 1969.

Resoluciones y recomendaciones de la I Asamblea Nacional de la Alianza Permanente entre Maestros y Campesinos, Editorial del Magisterio, 15 de septiembre de 1974.

Reyes Rosales, Jerónimo, *Historia de la educación en Veracruz*, Museo Veracruzano de Pedagogía, Jalapa, 1959.

Rodríguez, Ponciano, "Breve reseña del Colegio de Profesores Normalistas de México", *La enseñanza normal*, Dirección General de Enseñanza Normal, director, Alberto Correa, V/23-24, México, noviembre de 1908.

Rodríguez, Ponciano, "Los libros de texto en la escuela primaria", *La enseñanza primaria*, I/7, México, 1 de octubre de 1901.

Romero Aceves, Ricardo, "Gregorio Torres Quintero (1883-1933)", en *Maestros colimenses*, B. Costa-Amic, 1975.

Romero Aceves, Ricardo, *Maestros colimenses*, Costa Amic, México, 1975.

Ruiz, Luis E., *Tratado elemental de pedagogía*, Secretaría de Fomento, México, 1900.

Ruiz, Ramón Eduardo, *México 1920-1958. El reto de la pobreza y del analfabetismo*, FCE, México, 1977.

Ruiz, Luis E., "Informe sobre el Segundo Congreso Nacional de Instrucción", en Angel J. Hermida Ruiz, *Segundo Congreso Nacional de Instrucción, 1890-1891*, SEP, México, 1975.

Ruiz, Luis E., *Proyecto de enseñanza para las escuelas municipales por el Dr... regidor de Instrucción Pública de la Ciudad de México (13 de agosto de 1895)*, Imp. y Lit. "La Europea", México, 1895.

Ruiz Cervantes, Francisco José, *La Revolución en Oaxaca. El movimiento de la Soberanía (1915-1920)*, FCE/UNAM, México, 1986.

Sáenz, Aarón, en la presentación al Congreso de la Unión de SEP, *Memoria 1930*, TGN, 1930.

Sáenz, Aarón, "Discurso pronunciado por... secretario de Educación Pública ante la Asamblea Nacional de Educación (11 de agosto de 1930)", en SEP, *Memoria 1930*, TGN, 1930.

Said, Gabriel, "López Velarde ateneísta", *Vuelta*, XV/180.

- Salazar, Rosendo, *Las pugnas de la gleba*, México, PRI, 1972.
- Salazar Mallén, Rubén, *El Secretario de Educación Pública en la Cámara de Diputados*, spi, 1943.
- Salinas, Samuel y Imaz, Carlos, *Maestros y estado*, t. I, Línea, México, 1984.
- Sánchez, Jesús, "Evolución del maestro y de la enseñanza en México", *La enseñanza primaria*, I/22, México, 15 de mayo de 1902.
- Sánchez, George I. "Los problemas fundamentales de la educación en México", *Educación Nacional*, SEP, I/1, febrero de 1944.
- Sánchez, Policarpo T., *Memoria de la Escuela Normal de Oaxaca*, spi, 1946.
- Sánchez, Jesús, "La evolución del maestro y de la enseñanza en México", *La enseñanza primaria*, I/23, México, 1 de junio de 1902.
- Sánchez, Jesús, "¿Qué papel corresponde a la mujer en la enseñanza?" *La enseñanza primaria*, I/10, México, 15 de noviembre de 1901.
- Sandoval, Roberto, "1958: Las vanguardias rebasadas", *Nexos*, No. 12, 1979.
- Sandoval Flores, Etelvina, *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*, Tesis DIE, México, 1992.
- Santos Valdéz, José, *La batalla por la cultura*, Ed. Morelos, 1944.
- Santos Valdés, José, *Autobiografía y dos trabajos sobre la educación mexicana*, 1980.
- Secretaría de Economía, *Estadísticas sociales del Porfiriato, 1877-1910*, TGN, 1956.
- SEP, *Educación normal: Seminarios regionales de Oaxaca, Monterrey y Guanajuato*, s pi.
- SEP, *Junta Nacional de Educación Normal*, 2 t. 1954.
- SEP, *Memoria del Foro de Consulta para el Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1988, Sector educativo*, México, 1983.
- SEP, *Escuelas Nacionales Campesinas*, 1940.
- SEP, *Legislación educativa 1974-1976*, SEP, 1976.
- SEP/Dirección General de la Escuela Normal V *Seminario de Evaluación y Estudios de las Escuelas Normales*, Aguascalientes, Agosto de 1964.
- SEP, *Plan nacional de educación*, 1977)
- SEP, *Informe de la Comisión para el Planteamiento Integral de la Educación*, México, SEP, 1965.
- SEP/Dirección de Planeación Educativa del Estado de Veracruz, *Diagnóstico de las Funciones Directivas del Nivel Primario*, 1979.
- SEP, *Análisis y perspectivas de la educación en México*, XIII Asamblea Nacional Plenaria del CNTE, s.f.
- SEP, *VII Asamblea Nacional Plenaria del CNTE*, México, 1964.

SEP, Programa, Primaria para todos los niños, Actitudes de los maestros hacia la profesión magisterial y su contexto, Sept., 1980.

SEP/SNTE, Esquema de Educación Básica, 13 de mayo de 1987.

SEP/IFCM, Leyes, decretos, acuerdos, reglamentos y resoluciones que norman sus actividades, SEP, 1958.

SEP/Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal. "Propuesta presentada por el... (XIII Reunión Ordinaria, 20 de enero de 1984)", en SEP, La profesionalización de la educación normal en México. Documentos 1944-1984, Cuadernos/SEP, México, junio de 1984.

SEP/Dirección General de Educación Normal, Antecedentes, diagnóstico y prospectiva de la educación normal, Fotocopia de mecanograma, México, 1981.

SEP/SNTE, Manual para descripción, análisis y evaluación de puestos, SEP, 1970.

SEP, La Educación Pública en México, 4 tomos, TGN, 1934-1940.

SEP, Obra educativa en el Sexenio 1958-1964, SEP, 1964.

SEP, Normas Fundamentales, 1982.

SEP, Guía para el ejercicio y control de la inspección escolar, 1948.

SEP, Educación media básica. Asamblea Nacional Plenaria del CNTE (Chetumal, 15-17 de agosto de 1974), SEP, México.

SEP/SNTE, Lineamientos generales para el establecimiento del programa de la Carrera Magisterial, 14 de enero de 1993.

SEP, Plan de mejoramiento profesional del magisterio titulado a nivel de educación primaria, SEP-IFCM, 1968.

SEP, Escuela Normal Superior de México, SEP, Cuadernos/SEP, 1984.

SEP/Subsecretaría de Planeación Educativa/Dirección General de Programación, Educación primaria: Equilibrio entre oferta y demanda de maestros", Fotocopia de mecanograma, México, 1981.

SEP, "Revisión, sistema, capacitación y adiestramiento de recursos humanos en educación en México, 1981, en proceso.

SEP, La educación pública en México, 1964/1970, SEP, México, 1970.

SEP, SNTE y gobiernos de los estados, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 18 de mayo de 1992.

SEP, "Plan de reestructuración académica y administrativa de la ENSM (19 de enero de 1984).

SEP/Dirección General de Educación Normal, Antecedentes, diagnóstico y prospectiva de la educación normal, Fotocopia de mecanograma, México, 1981.

SEP, "Plan de reestructuración académica y administrativa de la ENSM (19 de enero de 1984)", en SEP, Escuela Normal Superior de México, SEP, Cuadernos/SEP, 1984.

SEP, El esfuerzo educativo de México, 1924-1928, TGN, 1928.

SEP, "Reflexiones sobre los resultados obtenidos en la Primera Reunión Nacional de Consulta sobre Educación Normal Básica", Fotocopia de mecanograma, México, 1980.

SEP/CNTE, Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos, 1957-1984 (Síntesis Documental), SEP/CNTE, Cuadernos No. 8, México, 1984.

SEP/CNTE, "Documento publicado en la víspera de la VIII Asamblea Nacional Plenaria del CNTE (julio-agosto de 1969)".

SEP, La obra educativa en el Sexenio 1940-1946, SEP, 1946.

SEP/DGP, Inventario nacional de profesionistas y técnicos, 1940, 1978, 1990, 1980.

SEP/Dirección General de Educación Normal, Antecedentes, diagnóstico y prospectiva de la educación normal, Fotocopia de maecanograma, México, 1981.

SEP, Plan Nacional de Educación, 7 t., SEP, México, 1977.

SEP, Sistema educativo nacional. Prontuario estadístico, 1970-1979, SEP, México, 1978.

SEP, La educación pública en Mexico a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días, Mexico, 1926.

SEP, Educación media básica. Asamblea Nacional Plenaria del CNTE (Chetumal, 15-17 de agosto de 1974), SEP, México.

Servín Mendez, Guillermo, "Perfil del maestro de ayer y del maestro de hoy", ponencia presentada en la Mesa redonda de la historia de la educación en México, durante los últimos cincuenta años, México, Mimeo, del 21 al 30 de noviembre de 1981.

Sherwell, Guillermo, La enseñanza pública en México, estudio sobre sus deficiencias y la mejor forma de corregirlas, México,, 1914.

Sierra, Justo, "Discurso al defender en la Cámara de Diputados la iniciativa para la fundación de la Universidad Nacional, en mayo de 1910", en Clementina Díaz y Ovando, y Elisa García Barragán La Escuela Nacional Preparatoria, t. II, UNAM.

Sierra, Justo, Discurso de inauguración de la Universidad Nacional (septiembre de 1910)", en UNAM, La Universidad Nacional de México, 1910, UNAM, 1985.

Sierra, Justo, "Informe sobre los trabajos del Primer Congreso Nacional de Instrucción (marzo 1890)", en Obras completas, t. V, UNAM, México, 1977.

Sierra, Justo, "Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (sesión del 20 de diciembre de 1889)", en Obras Completas, Op. Cit., t. VIII.

Silva Herzog, Jesús, Los salarios y la empresa de los ferrocarriles nacionales de México, Ed. Cultura, 1931.

SIPBA, "Decreto de reorganizacion de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes", Boletín de Educación, SIPBA, I/2, México, noviembre de 1915.

SIPBA, "La obra revolucionaria de la... ", Boletín de Educación, SIPBA, I/2, noviembre de 1915.

Smith, Peter, "La política dentro de la revolución: el Congreso Constituyente de 1916-1917", Historia mexicana, No. 22, enero mayo de 1973.

- SNTE, A mitad de la jornada, Editorial Magisterio, 1967.**
- Solana, Fernando, Historia de la educación pública en México, FCE-SEP, México, 1981.**
- Solana, Fernando, Tan lejos como llegue la educación, FCE, 1982.**
- Solar Valero, Francisco, "La seguridad social de los maestros interinos" en Revista de Educación, No. 92, 1967.**
- Staples, Anne, "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente", en Josefina Zoraida Vázquez et. al., Ensayos sobre la historia de la educación en México, El Colegio de México, 1981.**
- Staples, Anne, "La constitución del estado nacional", en Historia de las profesiones en México, El Colegio de México, 1982.**
- Staples, Anne, "Esfuerzos y fracasos: la educación en Veracruz, 1824-1867", La palabra y el hombre, Universidad Veracruzana, 52, octubre-diciembre de 1984.**
- STERM, Informe al 1er. Congreso Ordinario del ..., México, FSTSE, Febrero, 1940.**
- Street, Susan, "Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa de la SEP", Estudios sociológicos, Vol. 1., No.2, Mayo-agosto, 1983.**
- Street, Susan, Organized Teachers as policymakers: Domination and Opposition in Mexican Public Education, Tesis doctoral, Graduate Scholl of Education of Harvard University, 1988.**
- Street, Susan, "Los distintos proyectos para la transformación del estado burocrático de la SEP, Perfiles educativos, No. 7, CISE/UNAM, octubre-diciembre de 1984.**
- Talamás Gutiérrez, Laura Elena, La Escuela Normal: clave en el control y reproducción del sistema educativo, UIA, 1970.**
- Talavera, Abraham, Liberalismo y educación, 2 tomos, SepSetentas, Mexico, 1973.**
- Tanck de Estrada, Dorothy, La Ilustración y la Educación en la Nueva España, SEP, 1985.**
- Tanck de Estrada, Dorothy, La educación ilustrada (1786-1836). La educación primaria en la ciudad de México, El Colegio de México, 1977.**
- Tanck de Estrada, Dorothy, "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1922-1942", Historia Mexicana, XXII-4.**
- Taracena, Alfonso, La verdadera revolución mexicana, 2a. Ed., Jus, México, 1973.**
- Taracena, Rosendo, La Educación Pública en Tabasco, Gobierno del Estado de Tabasco, 1980.**
- Tena Ramírez, Felipe, Las leyes fundamentales de México, Porrúa.**
- Torres Bodet, Jaime, Educación Mexicana, SEP, 1944.**
- Torres Quintero, Gregorio, "La pedagogía a pequeñas dosis", La enseñanza primaria, I/12, México, 15 de diciembre de 1901.**

- Torres Quintero, Gregorio, "La uniformidad de la enseñanza. Exageración de este principio", *La enseñanza primaria*, IV/24, México, 25 de junio 1905.
- Torres Bodet, Jaime, *Memorias. La tierra prometida*, México, Porrúa, 1972.
- Torres Bodet, Jaime, *Patria y Cultura*, 1964.
- Torres Bodet, Jaime, *Memorias. La victoria sin Alas*, México, Porrúa, 1970.
- Torres Bodet, Jaime, *Nuevos rumbos a la educación*, SEP, 1924.
- Torres Quintero, Gregorio, "La Asociación Nacional del Magisterio. Centralistas y federalistas", *La enseñanza primaria*, VIII/20, México, 15 de abril de 1909.
- Torres Quintero, Gregorio, "El mutualismo y la Asociación General del Magisterio", *La enseñanza primaria*, VIII/16, México, 15 de febrero de 1909.
- Torres Bodet, Jaime, *Educación Mexicana*, SEP, 1944.
- Torres, Zenón, "La enseñanza primaria debe federalizarse", *La enseñanza normal, Segunda Epoca*, Director Leopoldo Kiel, IV/5, 15 de marzo 1911.
- Torres Quintero, Gregorio, "El maestro", *La enseñanza primaria*, I/15, México, 1 de febrero de 1902.
- Trejo Lerdo de Tejada, Carlos, *La revolución y el nacionalismo*, México, 1916.
- Ulloa, Bertha, *La encrucijada de 1915*, en *Historia de la revolución mexicana. Periodo 1914-1917*, tomo 5, El Colegio de México, 1979.
- UNESCO, *Situación del personal docente en América Latina*, París, UNESCO, 1970.
- Urzaiz, Eduardo, *Congreso Nacional de Maestros*, Mérida: Talleres tipográficos del gobierno del Estado, 1921.
- Urzúa, Juana, "El antiguo y moderno magisterio", *La enseñanza primaria*, I/4, México, 15 de agosto de 1901.
- Vadillo, Rosalío, "Discurso pronunciado por su autor en la celebración del XXIV aniversario de la fundación de la Escuela Normal para Maestros", *La enseñanza normal*, 2a. época, Dir. Leopoldo Kiel, IV/5, 15 de marzo de 1911.
- Valadés, José C., *El Porfirismo. El crecimiento*, Ed. Patria, 1948.
- Vasconcelos, José, *Discursos 1920-1950*, México, Botas, 1950.
- Vázquez Gómez, Francisco, *Memorias políticas (1909-1913)*, Universidad Iberoamericana - Ediciones El Caballito, México, 1982.
- Vázquez Gómez, Francisco, *La enseñanza secundaria en el Distrito Federal*, Ed. "El Tiempo", 1988.
- Vázquez, Josefina, *Nacionalismo y Educación en México*, El Colegio de México, 1979.
- Vázquez, Josefina, "La educación socialista", *Historia Mexicana*, XVIII: 3, 1969.
- Vázquez Gómez, Francisco, "Discurso en la inauguración del Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria (20 de septiembre de 1911)".

Vera Estañol, Jorge, *Historia de la revolución mexicana. Origen y resultados*, 3a. ed., Porrúa, 1976.

Vera, Rosa, "Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976", en *Simposio sobre el magisterio nacional*, V. I, CIS-INAH, México, 1980.

Vicarte, Alberto, "Sociedad Fraternal de Profesores Veracruzanos", *Educación nacional*, V/4, Chihuahua, 28 de febrero de 1911.

Vicarte, Alberto, "Profesores normalistas veracruzanos", *La educación nacional*, Dir. Alberto Vicarte, III/11, Chihuahua, 15 de junio de 1910.

Victor Bravo Ahuja, *Diario de una gestión*, t. 5, SEP, 1976.

Vilchis, David, *El magisterio ante la legislación del trabajo*, 1929.

Yañez, Agustín, *Discursos al servicio de la educación pública en México*, SEP, 1970.

Zea, Leopoldo, *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*, IFCM/SEP, México.

Zea, Leopoldo, *El positivismo en México.*, FCE, México.

Zilli, Juan, *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*, Citlaltepetl, México, 1961.

Revistas y otras publicaciones periódicas

Altitud, Organo de la sección XV del STERM (1940).

Boletín Bibliográfico Escolar, Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos (1892-1894)

Boletín de Educación, SIPBA (1916).

Boletín de instrucción pública, Secretaría de Instrucción Pública (1893-1913)

Boletín de la Secretaría de Educación Pública, (1925-1934).

Combate, Liga de Acción Política (1941).

Coopera, SEP (1925).

Cooperación, Academia de Estudios Sociales y Políticos del Partido Cooperatista (1922-1924)

Crisol, Bloque de obreros intelectuales de México (1927-1929)

Educación, SEP (1957 a 1964).

Educación (1922-1924)

Educación, Revista de Pedagogía y Orientación Sindical (1939-1943).

Revista de Educación, Asociación Mexicana de Profesores de Enseñanza Secundaria (1930-1935)

Educación Nacional, SEP (1939-1944)

Educación Nacional, SEP (1944-1946).

El Maestro, SEP (1964-1970)

El Magisterio Nacional (1904-1911).

Información Obrera (1984-1985).

Informe de labores de la Secretaría de Educación Pública (1971-1976).

La Enseñanza Normal, ENM (1904-1908).

La Escuela Mexicana, Colegio de Profesores de la Ciudad de México (1902-1910).

La Educación Nacional, Chihuahua (1909-1911).

La Enseñanza Primaria, Dirección General de Educación Primaria (1902-1911).

La Enseñanza Normal, ENM (1905-1911).

Magisterio, SNTE (1955-1986).

Memorias de la Secretaría de Educación Pública, (1929-1948).

Noticias Estadísticas, SEP (1925-1933).

Punto Crítico, (1983).

Revista Mexicana de Educación, (1919-1922).

Revista Nacional de Educación, SEP (1941-1946).

Revista Pedagógica "Carlos A. Carrillo", Unión de Maestros de las Escuelas de Beneficencia Pública (1930-1933).

Temas de Educación y Cultura, SNTE (1970-1971).

INDICE DE CUADROS

Los maestros

1. *Profesionistas de ciertas clases en las entidades federativas (1900).*
2. *Profesionistas de ciertas clases en las entidades federativas (1910).*
3. *Profesionistas en México (1900).*
4. *Distribución de algunas profesiones liberales y grupos de la administración pública en las entidades. Densidad por 1,000 km². (1895).*
5. *Distribución de algunas profesiones liberales y grupos de la administración pública en las entidades. Coeficiente 1/10,000. (1910).*
6. *Evolución de los grupos sociales, en millares y en porcentajes (1895-1910).*
7. *Servidores públicos y empleados y maestros del ramo de instrucción pública (1895, 1901 y 1906).*
8. *Escuelas y maestros (1930-1939)*
9. *Escuelas por control administrativo (1930-1939)*
10. *Evolución histórica de la matrícula por nivel educativo (1935-1948).*
11. *Evolución histórica de la matrícula por nivel educativo (1949-1979)*
12. *Maestros a nivel primario por tipo de control, porcentaje de participación y tasa anual de crecimiento (1970-1990).*
13. *Maestros a nivel preescolar por tipo de control, porcentaje de participación y tasa anual de crecimiento (1970-1990).*

Precursores de la revolución

14. *Clubes liberales y magonistas: cultura y profesiones.*
15. *Reeleccionistas y reyistas: cultura y profesión.*
16. *Antirreeleccionistas y maderistas. Cultura y profesión.*
17. *Los adversarios de Díaz: nivel cultural según sus tendencias.*
18. *Los oponentes de Díaz hasta noviembre de 1910.*

Las normales

19. *Escuelas y alumnos de enseñanza superior (1878-1910).*
20. *Educación profesional (1878- 1907).*
21. *Escuelas profesionales (1878-1907).*
22. *Matrícula en la Escuela Normal Oral y la Escuela Normal por Correspondencia del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en toda la república (1959-1968)*
23. *Alumnos y escuelas de educación normal según el control administrativo (1970-1976).*
24. *Educación normal; matrícula por control administrativo (1976-1982).*
25. *Índice de crecimiento del número de escuelas, según control administrativo (1970-1981).*
26. *Índice de crecimiento de los alumnos inscritos, según control administrativo (1970-1981).*
27. *Estructura porcentual de los alumnos inscritos, según control administrativo (1970-1981).*
28. *Normal primaria. Evolución histórica de la matrícula (1970-1979).*
29. *Normal preescolar. Evolución histórica de la matrícula (1970-1979).*
30. *Estadística de la educación normal básica (1970-1971).*
31. *Serie histórica de la matrícula en educación superior (1973-1985).*
32. *Educación normal: tasa porcentual de absorción de los egresados de secundaria (1976-1983).*
33. *Normal superior: tasa porcentual de absorción por entidad federativa (1976-1991).*
34. *Normal básica. Distribución de escuelas por tipo de control administrativo (1980-1981).*
35. *Normal básica. Matrícula en las escuelas dependientes de la dirección general de educación normal por tipo de escuela y de control administrativo (1980-1981).*
36. *Escuelas normales federales de educación preescolar y primaria (1980-1981).*
37. *Normal primaria. Distribución de escuelas por tipo de control administrativo (1980-1981).*
38. *Normal preescolar. Distribución de escuelas por tipo de control administrativo (1980-1981).*
39. *Serie histórica de la matrícula en la república mexicana. Incrementos y porcentajes. (1970-1983).*

40. *Educación normal básica (1976-1987)*
41. *Educación normal superior (1976-1987)*
42. *Matrícula de la Universidad Pedagógica Nacional (1979-1988)*
43. *Matrícula total por niveles (1978-1988).*
44. *Crecimiento de la matrícula educativa total. (1970, 1976, 1982 y 1988).*
45. *Pronóstico de egresados de licenciatura en educación básica (1988-1994)*

Oferta y demanda de maestros.

46. *Relación oferta-demanda de maestros de primaria (1978-1986).*
47. *Relación oferta-emanda de maestros de primaria y preescolar (1980-81).*
48. *Comparación entre la oferta y la demanda de maestros de educación preescolar (1981-1984).*
49. *Superavit/deficit de maestros por entidad federativa (1991).*

Evolución y pronósticos del sistema educativo nacional.

50. *Evolución del sistema educativo nacional. Tasa de variación anual. (1970-1980).*
51. *Estructura porcentual de la matrícula. Pronósticos (1980-2000).*
52. *Sistema educativo nacional. Pronóstico (1982, 1990 y 2000).*

Sueldos.

53. *Sueldos de los servidores públicos (1833-1909).*
54. *Sueldos mensuales promedio de los empleados, profesores, ayudantes y preparadores y servidumbre en los establecimientos de instrucción pública (1895, 1901 y 1906).*
55. *Sueldos de empleados subprofesionales, profesionistas y administrativos (1908-12 y 1925-29)*
56. *Salarios nominales y reales de directores de escuela y maestros de grupo (1929-1954).*
57. *Salarios nominales y reales de inspectores escolares (1929-1954).*
58. *Salarios nominales y reales de directores de educación en los estados (1929-1954).*

59. Sueldos medios diarios de los inspectores y maestros que laboran en las escuelas rurales (1925-1947)

60. Sueldos medios del magisterio por niveles educativos en el Distrito Federal (1932-1964)

61. Sueldos medios del magisterio por niveles educativos en los estados y territorios (1932-1964)

62. Salario nominal y salario real del profesor de primaria (1972-1989).

63. Variación del poder adquisitivo del salario real del profesor de primaria, el académico de la UNAM y el mínimo del DF. (1971-1989).

64. Salarios mensuales al inicio de cada año, a pesos constantes de 1982 (1983 y 1988).

Carrera Magisterial.

65. Número de años de permanencia frente a grupo para participar en la carrera magisterial (preescolar, primaria y grupos afines). (1993)

66. Número de años de permanencia frente a grupo para participar en la carrera magisterial (secundaria y grupos afines). (1993)

67. Niveles salariales de la carrera magisterial. (1993)

68. Cuadro comparativo entre los sueldos integrados de las categorías que existen en el escalafón tradicional, el esquema de educación básica y la carrera magisterial (preescolar, primaria y grupos afines). (1993)

69. Cuadro comparativo entre los sueldos integrados de las categorías que existen en el escalafón tradicional, el esquema de educación básica y la carrera magisterial (educación secundaria y grupos afines). (1993)

INDICE DE GRAFICAS

Sueldos

1. Evolución del salario del educador y salario mínimo (1925-1985).
2. Evolución del salario de los trabajadores universitarios y salario mínimo (1970-1985).
3. Evolución del salario del educador en salarios mínimos (1935-1985).
4. Salario real profesor primaria 1976 (1976-1989).
5. Salario real profesor de primaria (1982-1989).
6. Pérdida del salario real de los profesores primarios, académicos de la UNAM y mínimos del D.F. (1976-1989).
7. Relación entre la percepción integral de la plaza inicial del Distrito Federal y el Salario mínimo general del D.F (1988-1993).
8. Salario integral promedio y salario integral plaza inicial, en pesos y en dólares (1988-1993).
9. Relación entre el sueldo magisterial promedio nacional y el salario mínimo general del Distrito Federal (1988-1993).
10. Relación entre la percepción integral de plaza inicial en la Zona 1 y el salario mínimo general del Distrito Federal (1988-1993).
11. Comparación entre la tasa de crecimiento real acumulado de remuneraciones medias mensuales del magisterio y la de otros grupos de trabajadores (diciembre de 1988 - diciembre de 1992).
12. Crecimiento acumulado de la inflación y de la percepción integrada plaza inicial (1988-1993)

Escuelas normales.

13. Escuelas normales, técnicas y universitarias (1878, 1900 y 1907).
14. Inscripción de alumnos en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1945-1969)
15. Alumnos titulados por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1951-1969)

CUADRO 1

— Profesionistas de ciertas clases en las entidades federativas
Año de 1900

Entidad	Sacerdotes católicos	Sacerdotes de otros cultos	Profesores	Médicos	Abogados	Hombres armados (Ejército y Marina)
TOTAL	3 915	290	15 523	2 626	3 652	38 857
Aguacalientes	48	3	131	31	33	265
Baja California	8		79	13	24	244
Campeche	22		102	36	32	214
Coahuila	75	15	491	98	90	392
Colima	35		106	10	8	84
Chiapas	26		80	19	119	358
Chihuahua	43	11	219	71	63	1 241
Distrito Federal	343	37	2 543	526	826	8 543
Durango	131	9	317	65	89	680
Guanajuato	395	3	846	136	195	1 682
Guerrero	87	6	162	38	44	900
Hidalgo	127	12	822	60	77	817
Jalisco	620	9	1 511	264	385	3 488
México	225	17	933	83	103	931
Michoacán	373	5	615	126	202	1 404
Morelos	43	6	188	32	33	197
Nuevo León	67	25	589	160	131	1 614
Oaxaca	181	5	486	43	87	2 421
Puebla	250	7	1 397	153	267	2 591
Queretaro	103	3	218	25	73	413
Quintana Roo						
San Luis Potosí	88	16	456	101	108	416
Sinaloa	38	1	636	36	52	646
Sonora	18	10	325	47	52	4 921
Tlaxcala	24	2	123	38	43	170
Tamaulipas	27	11	277	57	61	1 008
Tepec (hoy Nayarit)	81	3	130	18	37	625
Tlaxcala	57	1	257	11	28	346
Veracruz	138	7	637	136	154	1 260
Yucatán	76	2	455	117	146	236
Zacatecas	166	4	392	76	90	750

Milada Bazant, "La república restaurada y el porfiriato", en Historia de las profesiones en México, El Colegio de México, 1982.

CUADRO 2

Profesionistas de ciertas clases en las entidades federativas
Año de 1910

Entidad	Sacerdotes católicos	Sacerdotes de otros cultos	Profesores	Médicos	Abogados	Hombres armados (Ejército y Marina)
TOTAL	4 461	288	21 017	3 021	3 953	36 700
Aguacalientes	57	3	207	35	35	377
Baja California	5		152	20	16	356
Campeche	8	9	123	29	49	45
Coahuila	64	18	921	144	103	1 211
Colima	53	1	177	8	17	102
Chiapas	52	5	239	42	115	223
Chihuahua	70	3	469	99	74	1 268
Distrito Federal	431	23	4 122	714	1 145	9 175
Durango	110	26	471	58	85	292
Guanajuato	425	7	1 034	123	188	1 230
Guerrero	75	6	152	40	46	470
Hidalgo	93	11	469	52	63	689
Jalisco	569	35	2 005	247	371	951
México	247	12	1 201	99	70	1 558
Michoacán	457	7	935	165	196	1 323
Morelos	50	8	193	27	28	549
Nuevo León	73	20	870	59	122	976
Oaxaca	239	8	654	59	116	1 760
Puebla	343	18	1 284	171	221	1 855
Queretaro	179	1	259	19	50	669
Quintana Roo			10	3	3	1 239
San Luis Potosí	122	19	559	84	87	1 143
Sinaloa	36	2	318	42	49	35
Sonora	33	5	478	92	51	2 918
Tlaxcala	25	5	159	39	45	66
Tamaulipas	30	8	438	67	65	808
Tepec (hoy Nayarit)	76	1	288	27	33	1 387
Tlaxcala	84		251	15	23	390
Veracruz	232	9	1 058	195	151	1 694
Yucatán	104	11	893	192	168	876
Zacatecas	119	4	631	55	68	865

Fuente: Melón González Navarro, *Estadísticas Sociales del Porfiriato 1877-1910*, México, Serie de Economía, 1956, pp. 18 y 19.

CUADRO 3

Profesionistas en México en 1900

Estados	Abogados	Agentes de Negocios	Arquitecto	Dentista	Farmacéuticos	Ing. en Gral.	Mestros de Obras	Médicos Alérgicos	Médicos Homeópatas	Notarios	Partidas	Veterinarios	Corredores	Profesores de Instrucción		
														H	M	Total
Agenciales	33	8	1	3	13	23	1	31		3	13		40M	54	77	131
Baja California	34							13								79
Campeche	32			3	15	19	3	36		5	15	1	4	61	41	102
Coahuila	90	109	65	28	55	83	83	98	22	39	505	32	174(40M)	245	246	491
Colima	8	2		1	5	20	8	10		3	5		24	49	57	106
Chiapas	119	1	4	4	25	31	2	19	12	16	53	1		36	44	80
Chihuahua	63	76	14	4	24	120	12	47	10	6	53	1	25	135	124	259
Distrito Federal	826(2M)	70	42	82	307	884	73	526(4M)	54	71	195	56	279(31M)	137	188	325
Durango	89	29	19	7	19(2M)	138	4	65		3	20	2	47	153	164	317
Guanajuato	195	16	7	3	103	88	2	136	1	13	102	11	33	363	483	846
Guerrero	44	29	1	1	12	17	1	38(1M)	17		30	3	3(1M)	88	74	162
Hidalgo	77	7	7	5	50	74		60	2	13	317	12	9(1M)	518	304	822
Jalisco	385	317	38	25(2M)	149(8M)	150	108	264(2M)	2	37	322	74	341(118M)	515	996	1,511
México	103	17		3	23	63	6	83	6	33	77	10	29(2M)	621	312	933
Michoacán	202	89	76	14	90	52		126	8	14	227	8	121(53M)	269	346	615
Morales	33	4	6	1	23	12	1	32	19		39	9	5	67	121	188
Nuevo León	131	72	14	8	34	113	41	160	6	10	30	1	42(2M)	283	306	589
Oaxaca	87	13	2	6	26(1M)	47	11	43	3	6	44	3	27(14M)	278	208	486
Puebla	267	19	17	13	101	120	2	153	3	39	105	31	47(1M)	774	623	1,397
Querétaro	73	8	6	5	36	18	3	25	2	20	40	3	59(10M)	88	130	218
San Luis Potosí	108	33	11	21	75(1M)	87	8	101(17M)	2	6	113	3	100(4M)	186	270	456
Sonora	52	32	37	7	19	175	12	47	10	6	53	1	25	137	188	325
Tlaxcala	43	4	6	3	32(1M)	34	8	38		15	42	1	2	59	64	123
Tamaulipas	61	40	4	4	24	47	1	57	5	2	27	1	10	140	137	277
Tepec (hoy Nayarit)	37	9	1	2	16	22	1	18		1	16	4	3	35	95	130
Tlaxcala	28	2	5	2	7	3	3	11	1		9	3	7	147	110	257
Veracruz	154	61	9	20(1M)	110	131	2	136	25	26	117	10	62	325	312	637
Yucatán	146	2	14	49	49	40	2	117	16	11	47	5	48(29M)	257	198	455
Zacatecas	90	3	11	8	38	58		76	2	9	52	1	21	175	217	392
Total	3,690	1,073	412	305	1,480	2,669	398	2,566	228	407	2,668	286	1,587	6,195	6,435	12,709

Fuente: Censo Central de la República Mexicana (por estados) verificado el 28 de octubre de 1900 conforme a las instrucciones de la Dirección General de Estadística a cargo del Dr. Antonio Peñañal, México, oficina tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1900-1904.
M= Mujeres

Milada Bazant, "La república restaurada y el porfiriato", en Historia de las profesiones en México, El Colegio de México.

CUADRO 4

-Distribución de algunas profesiones liberales y grupos de la administración pública en las entidades
Densidad por 1000 Km.²
Año de 1895

Entidad	Sacerdotes católicos	Sacerdotes de otros cultos	Profesores	Médicos	Abogados	Militares
TOTAL	1.80	0.10	6.45	1.15	1.69	17.16
Aguascalientes	4.55	0.39	14.17	2.86	3.90	30.29
Baja California	0.02		0.27	0.09	0.15	3.59
Campeche	0.26		1.71	0.66	0.58	4.44
Cochula	0.18	0.05	1.66	0.51	0.42	3.96
Colima	5.27		19.36	1.70	1.53	20.89
Chiapas	0.48		3.25	0.52	1.43	3.14
Chihuahua	0.15	0.02	1.00	0.27	0.29	2.66
Distrito Federal	281.57	21.39	1 340.94	276.74	463.84	4 661.84
Durango	0.61	0.05	1.81	0.38	0.86	5.21
Guamajuato	11.38	0.32	22.49	5.73	6.63	68.26
Guerrero	1.25	0.05	2.41	0.50	0.67	17.29
Hidalgo	4.25	0.13	15.02	2.32	3.80	27.13
Jalisco	6.09	0.07	16.16	2.84	3.95	21.23
México	8.45	0.50	24.01	2.80	4.22	20.91
Michoacán	5.29	0.17	10.99	2.18	3.74	20.86
Morelos	7.13	0.81	38.28	5.09	4.68	67.40
Nuevo León	1.05	0.34	7.46	2.25	1.76	27.33
Oaxaca	1.84	0.06	3.25	0.34	1.10	24.27
Puebla	9.84	0.15	30.87	4.67	8.44	54.05
Quintana Roo	6.68	0.09	14.35	1.63	6.36	35.74
San Luis Potosí	1.72	0.20	7.08	1.29	1.75	8.52
Sinaloa	0.50	0.03	3.64	0.34	0.53	12.05
Sonora	0.08		1.21	0.24	0.15	6.06
Tabasco	0.82	0.15	4.76	1.30	1.34	9.15
Tamaulipas	0.90	0.09	3.38	0.55	0.46	21.47
Tepec (hoy Nayarit)	1.34	0.04	3.84	0.56	1.41	14.59
Tlaxcala	12.33	0.73	74.23	4.03	9.56	87.32
Veracruz	1.88	0.18	15.61	1.48	1.70	32.72
Yucatán	1.89	0.02	11.24	2.18	3.44	48.68
Zacatecas	2.48	0.21	4.97	0.82	1.56	10.43

CUADRO 5

-Distribución de algunas profesiones liberales y grupos de la administración pública en las entidades
Coeficiente 1/10 000
Año de 1910

Entidad	Sacerdotes católicos	Sacerdotes de otros cultos	Profesores	Médicos	Abogados	Militares
TOTAL	3.88	0.34	13.86	1.99	2.61	24.23
Aguascalientes	4.76	0.43	17.18	2.90	2.90	31.28
Baja California	0.99		29.08	3.83	3.06	68.11
Campeche	0.94	1.49	14.19	3.35	5.63	5.19
Cochula	1.81	0.25	25.44	3.98	2.84	33.44
Colima	6.84	0.60	22.78	1.03	2.19	13.13
Chiapas	1.19	0.50	5.45	0.96	2.62	5.08
Chihuahua	1.82	0.53	11.56	2.44	1.82	31.25
Distrito Federal	6.14	0.20	57.19	9.91	15.89	127.30
Durango	2.29	1.04	9.75	1.20	1.76	6.04
Guamajuato	3.93	0.87	9.56	1.14	1.74	11.37
Guerrero	1.27	0.27	2.56	0.67	0.77	7.91
Hidalgo	1.45	0.34	7.25	0.80	0.97	10.66
Jalisco	4.72	2.11	16.59	2.04	3.07	7.87
México	2.51	0.22	12.14	1.00	0.71	15.75
Michoacán	4.62	0.30	9.43	1.66	1.98	13.34
Morelos	2.81	0.73	10.75	1.50	1.56	30.57
Nuevo León	2.03	0.43	23.83	1.62	3.34	26.73
Oaxaca	2.31	0.41	6.36	0.57	1.11	16.92
Puebla	3.12	0.84	11.66	1.35	2.01	16.84
Quintana Roo	7.32	0.67	10.59	0.78	2.04	27.34
Quintana Roo			10.98	3.29	3.29	1 360.19
San Luis Potosí	1.95	0.84	8.90	1.34	1.39	18.21
Sinaloa	1.12	0.15	9.83	1.30	1.51	7.26
Sonora	1.29	0.06	18.01	3.47	1.92	109.95
Tabasco	1.34	1.18	8.48	2.08	2.40	3.52
Tamaulipas	1.22	0.28	17.55	2.68	2.60	32.37
Tepec (hoy Nayarit)	4.46	0.14	16.83	1.58	1.93	81.03
Tlaxcala	4.57		13.63	0.81	1.25	21.18
Veracruz	2.06	0.22	9.34	1.72	1.33	14.95
Yucatán	3.12	0.44	26.29	5.65	4.95	25.79
Zacatecas	2.50	0.30	13.21	1.15	1.42	18.11
Respecto a la población total						
Porcentajes de los totales	0.03	0.34	0.14	0.02	0.03	0.24

Fuente: Milada González Navarro, *Empleados Sociales del Porfiriato 1877-1910*, México, *Rev. de Economía*, 1956, pp. 153-154.

Milada Bazant, "La república restaurada y el porfiriato", en *Historia de las profesiones en México*, El Colegio de México, 1982.

CUADRO 6

La evolución de los grupos sociales (1895-1910) (en millares y en %)

	1 1895		2 1900		3 1910		Tasa de crecimiento anual		
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	1-2	2-3	1-3
Población total	12 632 4		13 607 3		15 160 4		1.5	1.1	1.2
Fuerza de trabajo	4 441 9	100.0	4 819 2	100.0	5 272 1	100.00	1.6	0.9	1.2
I. Sector agropecuario	2 977 8	67.0	3 182 6	66.0	3 592 1	68.1	1.3	1.2	1.2
II. Industria y artesanado	691 1	15.5	798 5	16.6	795 4	15.1	2.9	— 0.1	0.9
A. Extractiva	88 5	2.0	107 3	2.2	104 1	2.0	3.9	— 0.1	1.1
B. Transformación	553 0	12.4	619 3	12.9	606 0	11.5	2.3	— 0.2	0.6
C. Construcción	49 6	1.2	63 0	1.3	74 7	1.4	4.9	1.7	3.0
D. Energía			8 9	0.2	10 6	0.2		1.8	
III. Servicios	773.0	17.4	838 1	17.4	884 6	16.8	1.6	0.5	0.9
A. Comercio	249 6	5.6	261 5	5.4	293 8	5.6	0.9	1.2	1.1
B. Transportes	55 7	1.3	59 7	1.2	55 1	1.0	1.4	— 0.8	— 0.1
C. Técnicos y profesionistas	99 5	2.2	121 7	2.5	125 6	2.3	4.4	0.3	1.7
+ médicos	2 2	0.04	2 6	0.05	3 0	0.05	3.6	1.5	2.4
+ abogados	3 3	0.07	3 6	0.07	3 9	0.07	1.8	0.8	1.2
D. Empleados privados	22 7	0.5	33 9	0.7	83 4	1.6	8.4	9.4	9.1
E. Empleados públicos	26 3	0.6	25 2	0.5	27 7	0.5	— 1.0	0.9	0.3
F. Maestros de escuela ¹	12 7	0.2	15 5	0.3	21 0	0.4	4.4	3.5	4.3
G. Fuerzas armadas	33 2	0.7	38 6	0.8	36 7	0.7	2.2	— 0.5	0.7
H. Criados	273 3	6.2	282 0	5.9	241 3	4.6	0.6	— 1.5	— 0.9

¹ Los profesores clasificados por Rosenzweig junto con los técnicos han sido separados, ya que algunos son funcionarios y otros profesores privados.

FUENTES: Rosenzweig, 1965, p. 438, y Moisés González Navarro, *Estadísticas sociales del Porfiriato, 1877-1910*, El Colegio de México, pp. 18 y 19. Francois Xavier Guerra, *México; del antiguo régimen a la revolución*, FCE, 1988.

CUADRO 7

Servidores públicos y empleados del ramo de
instrucción pública (1895, 1901 y 1906)

Conceptos	1895	1901	1906
Empleados	7 166	9 598	8 648
Profesores	2 030	3 451	4 004
Ayudantes y Preparadores	1 499	3 688	5 037
Sirvientes	505	1 266	1 427
Totales	11 200	18 003	19 116
	1895	1900	1910
Total de servidores Públicos	26 311	25 189	27 661
	1895	1901	1906
% de trabajadores de Instrucción Pública	45.56	71.49	69.11

Antonio Peñafiel, Cuadro sinóptico informativo de la administración del presidente Porfirio Díaz, hasta 1909, citado por Diego López Rosado, *La burocracia en México*, Secretaría de Comercio, 1980.

CUADRO 8

Escuelas y maestros (1930-1939)

Años	NUMEROS ABSOLUTOS			NUMEROS INDICES BASES 1930 = 100		
	Población en Edad Esc.	Escuelas Primarias	Maestros	Población en Edad Esc.	Escuelas	Maestros
	1930	3 490 208	21 678	40 624	100	100	100
1931	3 576 642	20 863	37 528	108	96	92
1932	3 665 181	19 852	33 406	105	89	95
1933	3 737 770	18 354	35 406	107	85	90
1934	3 808 653	19 349	37 060	109	89	91
1935	3 896 289	20 528	37 207	112	95	92
1936	3 956 245	21 645	39 512	114	100	97
1937	4 019 630	22 337	40 500	115	108	100
1938	4 087 781	22 150	45 653	117	108	115
1939	4 165 310	21 221	45 700	120	98	112

Humberto Lombardo Toledano, "El aspecto administrativo". Revista mexicana de educación. Sociedad Mexicana de Pedagogía. I/4, noviembre de 1940.

CUADRO 9

Escuelas por control administrativo (1930-1939)

Años	NUMEROS ABSOLUTOS				
	ESCUELAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA				
	Total	Federales	Est. y Munic.	Art. 123 Const.	Iniciativa Privada
1930	21 678	6 904	9 655	2 141	2 978
1931	20 863	6 807	8 609	2 306	3 142
1932	19 852	7 550	9 226	1 943	633
1933	18 354	7 804	7 907	1 745	898
1934	19 349	8 477	8 000	2 120	762
1935	20 528	10 027	8 095	2 156	250
1936	21 645	11 432	7 886	2 082	295
1937	22 337	12 289	8 110	1 603	355
1938	22 150	12 583	7 432	1 359	746
1939	21 221	12 579	6 755	1 176	411

Años	NUMEROS INDICES - BASE: 1930 = 100				
	ESCUELAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA				
	Total	Federales	Est. y Munic.	Art. 123 Const.	Iniciativa Privada
1930	100	100	100	100	100
1931	96	99	89	108	06
1932	89	109	96	91	121
1933	85	113	82	82	90
1934	89	123	83	99	25
1935	95	145	84	101	8
1936	100	156	82	95	10
1937	108	178	84	76	11
1938	102	182	77	65	25
1939	98	187	70	55	14

Humberto Lombardo Toledano, "Proyecto de reorganización de la Secretaría de Educación Pública. Revista Mexicana de Pedagogía, Sociedad Mexicana de Pedagogía. I/5, diciembre de 1940.

CUADRO 10

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA MATRICULA POR NIVEL EDUCATIVO, 1935-1948

Años	Preescolar			Primaria			Secundaria y Preparatoria			Superior ¹		
	Alumnos	Maestros	Escuelas	Alumnos	Maestros	Escuelas	Alumnos	Maestros	Escuelas	Alumnos	Maestros	Escuelas
1935	21 174	N. D.	322	1 509 386	N. D.	18 118	25 358	N. D.	164	15 261	N. D.	114
1936	31 429	N. D.	409	1 682 931	N. D.	19 331	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
1937	N. D.	N. D.	N. D.	1 810 333	N. D.	20 423	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
1938	30 834	N. D.	322	1 916 097	N. D.	20 885	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
1939	31 814	N. D.	324	1 964 046	N. D.	20 682	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
1940	33 848	N. D.	334	1 960 755	N. D.	21 874	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
1941	N. D.	N. D.	N. D.	2 017 141	N. D.	18 886	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
1942	N. D.	N. D.	N. D.	2 154 368	43 931	18 469	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
1943	54 177	1 178	483	2 352 502	48 817	20 170	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
1944	54 132	1 735	603	2 395 203	52 386	20 783	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
1945	61 410	2 139	655	2 624 841	54 136	20 966	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
1946	70 060	2 080	714	2 717 418	56 468	21 637	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
1947	73 663	2 186	752	2 815 161	60 649	22 899	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
1948	86 376	2 438	834	2 836 010	61 979	23 248	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.

¹ Incluye educación normal.

N. D. Información no disponible. Para los ciclos comprendidos de 1936 a 1948 fue imposible concentrar información, ya que la SZP no rindió resultados a la entonces Dirección General de Estadística, organismo encargado de publicarlos en los anuarios estadísticos.

Fernando Solana. Tan lejos como llegue la educación, FCE, 1982.

CUADRO 11

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA MATRÍCULA POR NIVEL EDUCATIVO, 1949-1979

Año	Preescolar			Primaria			Secundaria			Medio Superior ¹			Superior		
	Alumnos	Maestros	Escuelas	Alumnos	Maestros	Escuelas	Alumnos	Maestros	Escuelas	Alumnos	Maestros	Escuelas	Alumnos	Maestros	Escuelas
1949	107 180	2 887	873	2 899 163	63 557	23 532	59 017	8 068	325	19 617	3 936	99	22 906	3 205	71
1950	115 378	2 892	835	3 030 388	67 317	24 083	70 822	8 862	419	37 329	6 599	192	29 892	6 126	157
1951	118 806	3 157	935	3 176 043	69 781	24 654	80 844	11 436	466	27 905	5 663	125	17 624	4 002	125
1952	127 396	3 443	1 007	3 298 738	74 060	25 613	77 414	11 502	478	42 599	7 407	186	31 953	5 673	145
1953	138 805	3 785	1 146	3 474 766	77 678	26 626	83 612	10 111	518	46 541	6 743	190	28 729	5 414	140
1954	153 966	4 007	1 195	3 731 688	81 695	27 319	103 148	10 714	575	64 434	8 629	213	22 777	4 142	89
1955	156 641	4 459	1 294	3 936 031	85 798	27 826	107 279	9 931	622	66 938	6 835	220	46 605	5 981	167
1956	160 031	4 891	1 415	4 106 198	89 931	28 417	120 951	12 692	680	58 820	8 015	219	23 566	4 873	116
1957	178 869	5 416	1 539	4 327 576	94 265	29 140	122 805	16 533	870	74 279	8 608	256	47 393	5 410	132
1958	192 978	5 808	1 632	4 573 800	99 400	30 816	157 248	15 593	925	61 254	7 299	259	27 401	3 786	154
1959	206 953	6 340	1 715	4 911 207	105 883	31 707	200 856	16 445	1 075	81 371	7 463	332	25 021	4 226	130
1960	230 164	6 675	1 852	5 401 509	108 010	32 895	239 287	20 350	1 161	* 106 200	8 053	* 360	* 28 100	3 843	* 133
1961	248 958	7 201	1 969	5 793 392	119 076	32 912	277 218	23 969	1 237	129 078	12 748	400	83 065	10 749	137
1962	261 561	7 659	2 063	6 109 473	127 515	33 860	338 375	26 729	1 361	134 025	* 14 200	387	95 131	* 12 100	142
1963	283 778	8 130	2 208	6 542 073	137 308	35 428	395 673	30 107	1 453	140 174	15 650	417	97 157	* 13 200	134
1964	305 443	8 682	2 354	6 901 778	146 989	36 810	441 139	36 177	1 531	165 571	17 168	435	109 357	14 373	158
1965	325 405	9 236	2 469	7 262 847	151 654	37 703	542 319	42 116	1 892	169 951	16 415	505	140 848	13 712	238
1966	341 688	9 750	2 570	7 724 964	161 892	39 210	571 199	42 019	1 882	181 491	18 435	563	174 528	16 137	290
1967	352 021	10 482	2 709	8 159 941	171 971	40 424	669 217	48 795	2 147	204 925	19 700	546	* 197 100	16 500	217
1968	362 077	10 942	2 790	8 429 414	180 431	41 543	708 940	50 777	2 240	225 867	22 015	568	* 222 100	17 323	237
1969	378 098	11 493	2 910	8 766 081	189 498	42 815	786 105	56 324	2 437	252 974	24 300	636	* 246 150	19 300	240
1970	400 138	10 524	3 077	9 248 190	194 001	45 074	1 102 217	67 738	4 249	355 438	22 768	876	271 275	25 056	385
1971	422 435	11 153	3 216	9 700 444	207 637	46 138	1 225 468	72 968	4 388	384 564	25 136	946	316 077	28 065	393
1972	440 086	11 853	3 406	10 113 139	220 611	47 703	1 347 566	81 259	4 724	465 466	29 383	1 070	355 226	31 037	412
1973	465 760	12 359	3 592	10 509 968	231 247	48 618	1 498 442	88 963	5 317	538 028	32 989	1 191	403 897	36 350	456
1974	497 788	13 195	3 811	10 999 713	242 449	51 059	1 643 881	95 530	5 752	637 278	36 337	1 288	471 717	41 893	484
1975	537 090	14 073	4 156	11 461 415	255 939	55 618	1 898 053	110 921	6 798	719 463	39 205	1 441	543 112	47 529	531
1976	627 880	16 089	4 727	12 223 338	277 167	56 021	2 152 624	129 658	7 888	785 541	47 171	1 599	570 347	43 199	625
1977	659 023	17 142	4 994	12 648 310	289 031	57 517	2 304 984	130 290	7 112	876 028	54 534	1 726	610 840	52 294	678
1978	693 494	20 299	5 397	13 604 476	334 146	68 704	2 577 407	145 156	7 495	974 857	59 572	1 824	688 686	52 791	679
1979 *	784 000	22 202	6 231	14 652 000	348 588	75 825	2 899 200	162 001	8 002	1 056 200	63 713	1 925	770 500	58 207	749

¹ Datos proporcionados por la Dirección General de Programación de la SEP. Incluye preparatorias, vocacionales y normales.

* Estimados.

CUADRO 12

**MAESTROS A NIVEL PRIMARIO POR TIPO DE CONTROL
PORCENTAJE DE PARTICIPACION Y TASA ANUAL DE CRECIMIENTO
MEXICO 1970-1990**

TIPO DE CONTROL \	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	
Total	193924	208257	220611	231247	242439	255939	272952	297384	319418	347088	375215	399189	415425	428029	437408	449760	456919	463115	468044	466532	
Federal	120150	129702	144609	153335	162191	173100	186651	209649	227090	249459	272670	291280	304504	315183	323587	331968	336531	340962	343174	341252	
Estatal	54361	58853	57883	60641	63658	65986	67718	70361	74089	79151	83290	87170	90461	91595	93069	95876	97683	98635	100116	99732	
Particular	19413	19702	18119	17271	16610	16853	16583	17374	18239	18470	19255	20739	20460	21451	20752	21916	22805	23518	24754	25548	
% PARTICIPACION	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	
Federal	61.88%	62.28%	65.56%	66.31%	66.80%	67.63%	68.12%	70.60%	71.08%	71.87%	72.87%	72.87%	73.30%	73.84%	73.98%	73.81%	73.86%	73.82%	73.32%	73.16%	
Estatal	28.03%	28.28%	26.24%	26.22%	26.25%	25.78%	24.81%	23.88%	23.18%	22.80%	22.20%	21.84%	21.78%	21.38%	21.28%	21.32%	21.38%	21.30%	21.38%	21.38%	
Particular	10.01%	9.48%	8.21%	7.47%	6.86%	6.58%	6.08%	5.84%	5.71%	5.32%	5.13%	5.20%	4.93%	5.01%	4.74%	4.87%	4.98%	5.08%	5.29%	5.48%	
TASA ANUAL %																					
Total		7.4%	5.9%	4.8%	4.8%	5.6%	6.6%	9.0%	7.4%	8.7%	8.1%	6.4%	4.1%	3.0%	2.2%	2.8%	1.6%	1.4%	1.1%	-0.3%	
Federal		8.0%	11.5%	6.0%	5.8%	6.7%	9.0%	11.1%	8.3%	9.9%	9.3%	6.8%	4.5%	3.5%	2.7%	2.6%	1.4%	1.3%	0.6%	-0.6%	
Estatal		8.3%	-1.6%	4.8%	4.9%	3.7%	2.6%	3.9%	5.3%	6.8%	5.2%	4.7%	3.8%	1.8%	1.8%	3.0%	1.8%	1.1%	1.5%	-0.4%	
Particular		1.5%	-8.0%	-4.7%	-3.8%	1.5%	-1.6%	4.8%	5.0%	1.3%	4.2%	7.7%	-1.3%	4.8%	-3.3%	5.6%	4.1%	3.1%	5.3%	3.2%	

Fuente: Sexto Informe de Gobierno, Miguel de la Madrid H. 1988, Compendio Estadístico.
Sexto Informe de Gobierno, José López Portillo. 1982, Compendio Estadístico.
Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto.

Laureano Hayashi, La educación mexicana en cifras, El Nacional, 1992.

CUADRO 13

**MAESTROS A NIVEL PREESCOLAR POR TIPO DE CONTROL
PORCENTAJE DE PARTICIPACION Y TASA ANUAL DE CRECIMIENTO
MEXICO 1970-1990**

TIPO DE CONTROL \	AÑO																			
	1970 1971	1971 1972	1972 1973	1973 1974	1974 1975	1975 1976	1976 1977	1977 1978	1978 1979	1979 1980	1980 1981	1981 1982	1982 1983	1983 1984	1984 1985	1985 1986	1986 1987	1987 1988	1988 1989	1989 1990
Total	11418	11741	11853	12359	13195	14073	15712	17068	18584	25022	32383	42374	53265	60937	72325	80529	88988	93414	96550	98521
Federal	6439	6713	7305	7691	8307	8837	10174	10998	11169	16988	22004	30052	41060	48039	55634	62672	67944	70857	72552	74456
Estatal	3917	3897	3289	3344	3486	3855	3987	4302	3373	5794	6161	6762	7434	7639	10719	12071	14590	15281	16452	16334
Particular	1062	1131	1259	1324	1400	1381	1551	1768	2042	2240	4218	5560	4791	5259	5972	5786	6454	7276	7546	7731
% PARTICIPACION	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
Federal	56.38%	57.18%	61.63%	62.23%	62.96%	62.79%	64.75%	64.44%	60.10%	67.88%	67.95%	70.82%	77.08%	78.83%	78.92%	77.83%	78.35%	75.85%	74.14%	75.51%
Estatal	34.31%	33.19%	27.75%	27.06%	26.43%	27.38%	25.38%	25.21%	28.81%	23.18%	18.03%	15.98%	13.82%	12.54%	14.82%	14.99%	18.40%	18.38%	17.04%	18.58%
Particular	9.30%	9.63%	10.62%	10.71%	10.61%	9.81%	9.87%	10.36%	10.99%	8.95%	13.03%	13.12%	8.88%	8.63%	8.26%	7.18%	7.25%	7.79%	7.82%	7.85%
TASA ANUAL %																				
Total		2.8%	1.0%	4.3%	6.8%	6.7%	11.6%	8.6%	8.9%	34.6%	29.4%	30.9%	25.7%	14.4%	18.7%	11.3%	10.5%	5.0%	3.4%	2.0%
Federal		4.3%	8.8%	5.3%	8.0%	6.4%	15.1%	8.1%	1.6%	52.1%	29.5%	36.6%	36.6%	17.0%	15.8%	12.7%	8.4%	4.3%	2.4%	2.6%
Estatal		0.5%	-15.6%	1.7%	4.3%	10.5%	3.4%	7.9%	24.9%	7.8%	6.3%	9.8%	9.6%	3.0%	40.3%	12.6%	20.9%	4.7%	7.7%	-0.7%
Particular		6.5%	11.3%	5.2%	5.7%	-1.4%	12.3%	14.0%	15.5%	9.7%	88.3%	31.8%	-13.8%	9.8%	13.6%	-3.1%	11.5%	12.7%	3.7%	2.5%

Fuente: Sexto Informe de Gobierno, Miguel de la Madrid H. 1988, Compendio Estadístico.
Sexto Informe de Gobierno, José López Portillo. 1982, Compendio Estadístico
Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto.

Laureano Hayashi, La educación mexicana en cifras, El Nacional, 1992.

CUADRO 14

Clubes liberales y magonistas: cultura y profesiones

	<i>Miembros de los clubes liberales</i>		<i>Magonistas</i>	
	<i>Núm.</i>	<i>%</i>	<i>Núm.</i>	<i>%</i>
Cultura				
Cultura superior	13	68.4	5	22.7
licenciados en Derecho	7	36.8	1	4.5
ingenieros	3	15.7	2	9.0
médicos	4	21.0	2	9.0
Maestros	3	15.7	6	27.2
Cultura media	2	10.5	7	31.8
Cultura elemental	1	5.2	4	18.1
Total cultura	19	100	22	100
Profesiones¹				
Diversos cargos del Estado	4	14.8	3	6.3
Diputados	3	11.1	—	—
Profesiones liberales	12	44.4	8	17.0
Clases superiores ²	1	3.7	3	6.3
Agricultores acomodados ³	1	3.7	6	12.7
Campesinos pobres ⁴	—	—	3	6.3
Maestros y estudiantes	4	14.8	5	10.6
Pastores protestantes	—	—	1	2.1
Oficios y servicios rurales ⁵	—	—	3	6.3
Oficios y servicios urbanos ⁶	1	3.7	5	10.6
Obreros ⁷	1	3.7	10	21.2
Total	27	100	47	100
Núm. de individuos diferentes	20		33	

¹ Todas las profesiones mezcladas: en el momento de la adhesión y en el pasado.

² Hacendados, industriales, banqueros, negociantes, grandes propietarios de minas, etc.

³ Rancheros, capataces y administradores de haciendas.

⁴ Peones, vaqueros, campesinos de una comunidad, braceros, obreros-campesinos.

⁵ Arrieros, buhoneros, buscones o pequeños mineros, transportistas, cantineros, bandidos.

⁶ Artesanos, comerciantes, empleados de comercio, empleados en general, fotógrafos, pequeños empresarios, pequeños funcionarios.

⁷ Mineros, obreros textiles, ferrocarrileros, etc.

FUENTE: ANEXO II. Francois Xavier Guerra. México; del antiguo régimen a la revolución, FCE, 1988.

CUADRO 15

Reeleccionistas y reelectedos: cultura y profesión

	<i>Reeleccionistas</i>		<i>Reelectedos</i>	
	Núm.	%	Núm.	%
Cultura				
Cultura superior	63	88.7	29	70.7
licenciados en Derecho	52	73.2	19	46.3
ingenieros	2	2.8	4	9.7
médicos	8	11.2	4	9.7
Maestros	2	2.8	3	7.3
Cultura media	3	4.2	7	17.0
Cultura elemental	3	4.2	2	4.8
Total cultura	71	100.0	41	100.0
Profesiones				
Cargos públicos	231	77.0	43	52.4
Ministros ¹	18	6.0	2	2.4
Gobernadores ²	23	7.6	2	2.4
Otros puestos públicos ³	63	21.0	11	11.4
Senadores	38	12.6	3	3.6
Diputados	84	28.0	23	28.0
Jueces de la Suprema Corte	3	1.0	—	—
Jefes militares ⁴	2	0.6	2	2.4
Profesiones liberales	44	14.6	15	18.2
Clases superiores ⁵	19	6.3	5	6.0
Agricultores acomodados ⁶	—	—	4	4.8
Campesinos pobres	—	—	—	—
Maestros y estudiantes	4	1.3	8	9.7
Oficios y servicios rurales	—	—	2	2.4
Oficios y servicios urbanos	2	0.6	3	3.6
Obreros	—	—	2	2.4
Total	300	100.0	82	100.0
Núm. individuos diferentes	121		47	

¹ Secretarios o subsecretarios de Estado, oficiales mayores en actividad o antiguos. . .

² Gobernadores constitucionales, interinos, sustitutos o antiguos. . .

³ Cargos locales, federales o de los Estados. . .

⁴ Jefes de zona militar en actividad o antiguos. . .

⁵ Hacendados, industriales, banqueros, negociantes, grandes propietarios de minas. . .

⁶ Rancheros, capataces o administradores de hacienda. . .

FUENTE: ANEXO VI, 4 y 5. Francois Xavier Guerra, México; *del antiguo régimen a la revolución*, FCE, 1988.

CUADRO 16

Antirreeleccionistas y maderistas. Cultura y profesión

	<i>Antirreeleccionistas</i>		<i>Maderistas</i>	
	<i>Núm.</i>	<i>%</i>	<i>Núm.</i>	<i>%</i>
Cultura				
Cultura superior	65	65.5	87	50.5
licenciados en Derecho	33	31.7	41	23.8
ingenieros	17	16.3	14	8.1
médicos	11	10.5	13	7.5
Maestros	17	16.3	31	18.0
Cultura media	5	4.8	29	16.8
Cultura elemental	17	16.3	25	14.5
Total cultura	104	100	172	100
Profesiones				
Diversos cargos del Estado	27	16.7	31	11.9
Diputados y senadores	7	4.3	9	3.4
Profesiones liberales	27	16.7	33	12.6
Clases superiores ¹	19	11.8	25	9.6
Agricultores acomodados ²	10	6.2	26	10.0
Campesinos pobres	6	3.7	11	4.2
Maestros y estudiantes	26	16.1	40	15.3
Pastores protestantes	—	—	3	1.1
Oficios y servicios rurales	2	1.2	17	6.5
Oficios y servicios urbanos	22	13.6	44	16.9
Obreros	15	9.3	21	8.0
Total	161	100	260	100
Número de individuos diferentes	117		194	

¹ Hacendados, industriales, banqueros, negociantes.

² Rancheros, capataces o administradores de hacienda.

FUENTE: Anexo VI, 6 y 8. Francois Xavier Guerra, México; del antiguo régimen a la revolución, FCE, 1988.

CUADRO 17

Los adversarios de Díaz: nivel cultural según sus tendencias

Nivel cultural	39		94		65		235		482		497	
	Clubes liberales		PLM		Núm. % Registas		Antirreelec- cionistas hasta nov. 1910		Opción en su conjunto hasta nov. 1910		Maderistas hasta junio 1911	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Cultura superior	13	68.4	5	22.7	29	70.7	65	62.5	128	58.7	87	50.5
— licenciados en Derecho	7	36.8	1	4.5	19	46.3	33	31.7	72	33.0	41	23.8
— ingenieros	3	15.7	2	9.0	4	9.7	17	16.3	31	14.2	14	8.1
— médicos	4	21.0	2	9.0	4	9.7	11	10.5	23	10.5	13	7.5
Maestros	3	15.7	6	27.2	3	7.3	17	16.3	32	14.6	31	18.0
Cultura media	2	10.5	7	31.8	7	17.0	5	4.8	33	15.1	29	16.8
Cultura elemental	1	5.2	4	18.1	2	4.8	17	16.3	25	11.4	25	14.5
Totales cultura	19	100	22	100	41	100	104	100	218	100	172	100
Total general: personas <i>corpus</i>												
Cultura sup. + Maestros												
/total general	16	41.0	11	11.7	31	49.2	82	34.8	160	33.1	118	23.7
Totales cultura/total general	19	48.7	22	23.4	41	63.0	104	44.2	218	45.2	172	34.6

FUENTE: ANEXO II. Francois Xavier Guerra, México; del antiguo régimen a la revolución, PCE, 1988.

CUADRO 18

Los oponentes a Díaz hasta noviembre de 1910

<i>Nivel cultural</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>
Cultura superior	128	58.7
licenciados en Derecho	72	33.0
ingenieros	31	14.2
médicos	23	10.5
Maestros de escuela	32	14.6
Cultura media	33	15.1
Cultura elemental	25	11.4
Total	218	100
Número total de personas censadas	482	100
Datos cultura/total personas	218	45.2
Cultura superior y maestros/total personas	160	34.8

FUENTE: Anexo II. François Xavier Guerra, *México: del antiguo régimen a la revolución*, FCE, 1988.

CUADRO 19

Escuelas profesionales (enseñanza superior)

	1878		1900		1907		1910	
	Núm.	Ind.	Núm.	Ind.	Núm.	Ind.	Núm.	Ind.
A. Escuelas								
1. Públicas	34	100	44	129	57	167	56	164
a) técnicas	4	100	4	100	10	250		
b) normales	12	100	22	183	26	216		
c) universitarias	16	100	18	112	21	131		
2. Seminarios	19	100	27	142	30	157		
3. Otras ^a	?		?		?			
B. Estudiantes								
1. Públicas	5 552	100	9 720	175	9 984	179	8 734	157
a) técnicos	599	100	420	70	2 062	344	?	
b) normales	72	100	3 689	5 123	2 552	3 544	?	
c) universitarias	4 881	100	5 611	114	5 370	110	?	
2. Privadas	?		?		?		?	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
C. Estudiantes esc. públicas por Estados								
1. D. F.	3 090	55.6	4 411	45.3	5 120	51.2	5 271	60.3
2. Resto del país	2 462	44.4	5 309	54.7	4 864	48.8	3 463	39.7

^a Las cifras del ESP (8, 27 y 16 respectivamente) no son utilizables aquí, pues las de 1900 parecen referirse a los seminarios de la época, mientras que las otras dos son muy inferiores.

FUENTES: Para 1878, 1907, ESP, pp. 50-53; para 1910, Vera Estañol, 1967, p. 40, nota 1; para los seminarios; DP, II, 1971, p. 1977.

Francois Xavier Guerra. México; del antiguo régimen a la revolución. FCE. 1988.

CUADRO 20

Educación profesional por entidades federativas años de 1878 a 1907

Entidad y año	Escuelas						
	Técnicas	Normales			Universitarias	Total oficiales	Otras
		Total	Hombres	Mujeres			
TOTAL							
1878.....	11.76	35.29	58.33	25.00	47.06	80.95	19.05
1900.....	9.09	50.00	40.91	50.00	40.91	61.97	38.03
1907.....	17.54	45.61	23.08	46.15	36.84	78.08	21.92

Entidad y año	Alumnos						
	Técnicos	Normalistas			Universitarios		
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
TOTAL							
1878.....	10.79	1.30	.....	.....	87.91	100.00	.....
1900.....	4.32	37.95	32.50	67.50	57.73	85.62	14.38
1907.....	20.65	25.56	21.71	78.29	53.79	72.77	27.23

Fuente: Moisés González Navarro, *Estadísticas Sociales del Porfiriato 1877-1910*, Secretaría de Economía, México 1956, pp. 228-232.

Milada Bazant, "La república restaurada y el porfiriato", en *Historia de las profesiones en México*, El Colegio de México, 1982.

CUADRO 21

Escuelas Profesionales de hombres y mujeres y alumnos inscritos en ellas, por entidades federativas años de 1878 a 1907

Entidad y año	Escuelas							Total General	Total de oficiales	Otras
	Técnicas	Normales			Universitarias					
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			
TOTAL										
1878..	4	12	7	3	17	.....	.....	42	34	8
1900..	4	22	9	11	18	.....	.....	71	41	27
1907..	10	26	6	12	21	.....	.....	73	57	16

Entidad y año	Total de oficiales	Alumnos							
		Técnicos	Normales			Universitarios			
			Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
TOTAL									
1878.....	5 552	599	72	.....	.....	4 881	495	.....	.....
1900.....	9 720	420	3 689	.....	.....	5 611	4 804	807	.....
1907.....	9 984	2 062	2 552	554	1 998	5 370	3 908	1 462	.....

Fuente: Moisés González Navarro, *Estadísticas Sociales del Porfiriato 1877-1910*, Secretaría de Economía, México, 1956, pp. 50-53

Milada Bazant, "La república restaurada y el porfiriato", en *Historia de las profesiones en México*, El Colegio de México, 1982.

CUADRO 22

Matrícula en el IFCN (1959-1968)

Normal Oral en el Distrito Federal y Normal por Correspondencia en toda la república.

Ejercicio escolar	Total de alumnos
1959	14 281
1960	27 132
1961	27 386
1962	28 866
1963	23 638
1964	22 466
1965	18 257
1966	23 130
1967	13 383
1968	11 070

CUADRO 23

ALUMNOS Y ESCUELAS DE EDUCACION NORMAL SEGUN EL CONTROL ADMINISTRATIVO

PERIODO	Federales				Estatales				Particulares				Totales	
	Alumnos	Escuelas	% del Total de Alumnos	% del Total de Escuelas	Alumnos	Escuelas	% del Total de Alumnos	% del Total de Escuelas	Alumnos	Escuelas	% del Total de Alumnos	% del Total de Escuelas	Alumnos	Escuelas
1970-71	15 038	34	28.5	14.7	16 603	55	29.7	23.8	23 402	142	41.8	61.5	55 943	231
1971-72	16 656	34	29.9	14.1	17 183	57	31.0	23.7	21 695	110	39.1	62.3	55 534	241
1972-73	21 844	39	31.0	15.7	21 246	57	30.1	22.9	27 402	153	38.9	61.5	70 492	249
1973-74	23 704	40	29.9	18.1	24 334	67	30.7	25.3	31 323	158	39.8	59.6	79 361	285
1974-75	25 051	40	27.8	14.2	29 368	61	32.4	28.7	36 328	161	40.0	57.1	90 747	282
1975-76	28 430	43	25.5	14.5	25 118	65	31.8	28.7	47 988	168	43.0	56.0	111 502	296
1976-77	38 353	55	28.2	16.8	41 848	94	39.8	28.7	65 978	178	41.2	64.8	135 981	327

FUENTE: S.E.P., Dirección General de Planeación Educativa, Estadístico Básico del Sistema Educativo Nacional 1970-71/1975-76, México, sin fecha de publicación.

— Dirección General de Programación, Estadístico Básico del Sistema Educativo Nacional, Inicio de Cursos 1976-77, Editorial y Litografía Regina de los Angeles, S.A., México, 1976.

Secretaría de Programación y Presupuesto, México: su ocupación y sus niveles de bienestar, SPP, 1980.

CUADRO 24

Educación Normal: Matrícula por Control Administrativo
(septiembre)

Control\Ciclo	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982 *
Particular	55 979	70 226	92 021	95 859	98 003	88 523	78 572
Estatal	41 649	42 928	46 483	50 414	53 604	61 120	59 061
Federal	38 353	42 109	52 189	54 194	54 922	52 482	51 152
Autónomo	—	1 749	1 781	1 690	1 468	1 432	1 395
Total	135 981	157 012	192 474	202 157	207 997	203 557	190 180

Fernando Solana, Tan lejos como llegue la educación, FCE, 1982.

CUADRO 25

Índice de Crecimiento del Número de Escuelas, Según Control Administrativo. 1970-1981
1970-71 = 100

Periodo	Normal				Superior ^b			
	Total	Federal	Estatad	Particular	Total	Federal	Estatales y Aut6nomos	Particular
1970-1971	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0			
1971-1972	104.3	100.0	103.6	106.6	102.3	100.0	100.0	100.0
1972-1973	107.8	114.7	103.6	107.7	107.3	102.4	102.9	99.1
1973-1974	114.7	117.6	121.8	111.3	107.3	124.4	105.0	103.8
1974-1975	122.1	117.6	147.3	113.4	118.8	134.1	116.7	115.1
1975-1976	128.1	126.5	154.5	118.3	126.0	143.9	123.8	121.7
1976-1977	141.6	161.8	170.9 ^a	125.4	138.3	182.9	131.8	133.0
1977-1978	151.1	185.3	165.5	137.3	157.8	182.9	159.0	142.5
1978-1979 ^p	192.6	297.1	185.5	170.4	176.0	250.0	162.3	177.4
1979-1980 ^p	198.7	302.9	194.5	175.4	195.6	292.3	178.7	223.6
1980-1981 ^p	208.2	329.4	198.2	183.1	211.2	317.9	188.3	223.6
					232.0	336.5	207.9	247.2

^p Cifras preliminares.

^a A partir de 1976, se incluye en el control estatal al control aut6nomo.

^b Incluye normal superior.

Fuente: SEP, DGP, Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional 1970-71/1975-76. México, sin fecha de publicación.
SEP, DGP, Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de Cursos 1976-77. México, 1978.

Presidencia de la República. Quinto Informe de Gobierno. Anexo I Estadístico-Histórico. México, 1981, con datos de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Programación y Presupuesto. Diez años de indicadores en México, SPP, 1982.

CUADRO 26

Índice de Crecimiento de los Alumnos Inscritos, Según Control Administrativo. 1970-1981
1970-71 = 100

Periodo	Normal				Superior ^a			
	Total	Federal	Estatad	Particular	Total	Federal	Estatales y Aut6nomos	Particular
1970-1971	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0			
1971-1972	99.3	104.5	103.5	92.7	116.5	100.0	100.0	100.0
1972-1973	126.0	137.1	128.0	117.1	130.9	121.4	117.7	103.9
1973-1974	141.9	148.7	146.6	133.8	148.9	142.4	130.2	118.5
1974-1975	162.2	157.2	176.9	155.2	173.9	148.5	152.1	134.2
1975-1976	193.3	178.4	211.5	204.9	200.2	170.1	180.8	146.2
1976-1977	243.1	240.6	250.9 ^b	239.2	209.8	195.5	207.6	171.3
1977-1978	280.7	264.2	269.1	300.1	224.5	203.8	220.4	167.9
1978-1979 ^p	352.0	337.8	300.8	397.9	272.8	193.1	235.9	214.3
1979-1980 ^p	384.0	343.5	318.2	458.2	313.7	237.2	284.6	266.7
1980-1981 ^p	386.3	345.3	333.0	452.1	344.3	278.4	324.7	310.4
						441.6	365.4	389.7

^p Cifras preliminares.

^a Incluye normal superior.

^b A partir de 1976 se incluye en el control estatal, al control aut6nomo.

Fuente: SEP, DGP, Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional 1970-71/1975-76. México, sin fecha de publicación.
SEP, DGP, Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de Cursos 1976-1977. México, 1978.

Presidencia de la República. Quinto Informe de Gobierno. Anexo I. Estadístico-Histórico. México, 1981, con datos de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Programación y Presupuesto. Diez años de indicadores en México, SPP, 1982.

CUADRO 27

Estructura Porcentual de los Alumnos Inscritos, Según Control Administrativo. 1970-1981

Periodo	Normal			Superior ^a				
	Total	Federal o/o	Estatal o/o	Particular o/o	Total	Federal o/o	Estatales y Autónomos o/o	Particular o/o
1970-1971	55 943	28.5	29.7	41.8	271 275	19.5	66.5	14.0
1971-1972	55 534	29.9	31.0	39.1	316 077	20.4	67.2	12.4
1972-1973	70 492	31.0	30.1	38.9	355 226	21.2	66.2	12.6
1973-1974	79 361	29.9	30.7	39.4	403 897	19.5	67.9	12.6
1974-1975	90 747	27.6	32.4	40.0	471 717	19.1	69.2	11.7
1975-1976	111 502	25.5	31.5	43.0	543 112	19.1	69.0	11.9
1976-1977	135 981	28.2	30.8 ^b	41.2	569 266	19.0	69.9	11.1
1977-1978	157 012	26.8	28.5	44.7	609 070	16.8	69.9	13.3
1978-1979 ^p	196 910	27.3	25.4	47.3	740 060	17.0	69.4	13.6
1979-1980 ^p	214 811	25.5	24.6	49.9	850 863	17.3	68.9	13.8
1980-1981 ^p	216 117	25.5	25.6	48.9	934 111	13.6	70.6	15.8

^p Cifras preliminares.

^a Incluye normal superior.

^b A partir de 1976 se incluye en el control estatal, al control autónomo.

Fuente: SEP, DGP, Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional 1970-71/1975-76, México, sin fecha de publicación.

SEP, DGP, Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional, Inicio de Cursos 1976-1977, México, 1978.

Presidencia de la República, Quinto Informe de Gobierno, Anexo I, Estadístico-Histórico, México, 1981, con datos de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Programación y Presupuesto, Diez años de indicadores en México, SPP, 1982.

CUADRO 28

NORMAL PRIMARIA 1970/71 – 1979/80 EVOLUCION HISTORICA DE LA MATRICULA

AÑO LECTIVO	FEDERAL		ESTATAL		PARTICULAR		TOTAL		INCREMENTO	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
1970-71	13 823	28.2	15 436	31.6	19 656	40.2	48 915	100	-	-
1971-72	14 318	29.7	15 922	29.7	18 007	37.3	48 247	100	668	1.4
1972-73	19 049	30.9	19 867	32.3	22 619	36.8	61 535	100	13 288	27.5
1973-74	20 279	29.6	22 456	32.8	25 703	37.6	68 438	100	6 903	11.2
1974-75	21 155	27.2	26 783	34.4	29 807	38.4	77 745	100	9 307	13.6
1975-76	24 547	25.3	31 829	32.9	40 420	41.8	96 796	100	19 051	24.5
1976-77	33 709	28.2	37 775	31.6	48 125	40.2	119 609	100	22 813	23.6
1977-78	37 222	27.0	40 532	29.4	58 984	43.6	137 738	100	18 129	15.2
1978-79	42 726	27.3	46 000	29.3	68 000	43.4	156 726	100	18 988	13.8
1979-80	48 230	27.4	51 000	28.9	77 000	43.7	176 230	100	19 504	12.4

Tasa de crecimiento 15.3

FUENTE: SPP-SEP, 1980 p. 424

María Luisa de Anda, et al. "Educación normal básica, evaluación y perspectivas Educación. CNTE, No. 37, julio-septiembre de 1981.

CUADRO 29

NORMAL PRESCOLAR 1970/71 – 1979/80 EVOLUCION HISTORICA DE LA MATRICULA

AÑO LECTIVO	TIPO DE CONTROL	FEDERAL		ESTATAL		PARTICULAR		TOTAL		INCREMENTO	
		Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
1970-71		803	14.0	1 167	20.4	3 746	65.6	5 716	100	-	-
1971-72		898	15.3	1 261	21.6	3 688	63.1	5 847	100	131	2.3
1972-73		1 271	17.1	1 379	18.6	4 783	64.3	7 433	100	1 586	27.1
1973-74		1 588	17.5	1 878	20.6	5 620	61.9	9 086	100	1 653	22.2
1974-75		1 806	16.5	2 585	23.7	6 521	59.8	10 912	100	1 826	20.1
1975-76		2 096	16.2	3 287	25.4	7 536	58.4	12 919	100	2 007	18.4
1976-77		2 449	17.3	3 874	27.3	7 854	55.4	12 177	100	1 258	9.7
1977-78		2 600	15.4	4 145	24.4	10 242	60.2	17 017	100	2 640	20.0
1978-79		3 224	16.3	4 700	23.8	11 850	59.9	19 784	100	2 767	16.3
1979-80		3 838	16.7	5 464	23.9	13 600	59.4	22 922	100	3 138	15.9

Tasa de crecimiento 16.7

FUENTE: SPP-SEP, 1980, p. 432.

María Luisa de Anda, et al. "Educación normal básica, evaluación y perspectivas Educación. CNTE, No. 37, julio-septiembre de 1981.

CUADRO 30

ESTADÍSTICA DE LA EDUCACIÓN NORMAL BÁSICA
(PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, PRIMARIA, EDUC. TÉCNICA Y EDUC. FÍSICA)

CICLO ESCOLAR	FEDERAL			ESTATAL			PARTICULAR			AUTÓNOMO			TOTAL NACIONAL		
	ALUMNOS	MAESTROS	ESCUELAS	ALUMNOS	MAESTROS	ESCUELAS	ALUMNOS	MAESTROS	ESCUELAS	ALUMNOS	MAESTROS	ESCUELAS	ALUMNOS	MAESTROS	ESCUELAS
1970-71	15 938	1 119	34	16 603	1 539	55	23 402	2 472	142	—	—	—	55 943	5 130	231
1973-74	23 704	1 483	40	24 334	2 264	67	31 323	3 252	158	—	—	—	79 361	6 999	265
1976-77	38 353	2 066	55	41 649	3 111	94	55 979	4 395	178	—	—	—	135 981	9 572	327
1979-80	54 194	2 832	98	50 414	3 422	102	95 859	5 783	237	1 690	72	3	202 157	12 109	440
1982-83	45 483	3 139	116	60 799	4 233	125	82 493	5 819	278	1 392	75	3	190 167	13 266	522
1985-86	18 982	2 327	116	23 240	3 019	129	21 562	3 107	239	916	38	4	64 700	8 491	488

FUENTE: SEP-DGPR-DIRECCIÓN DE ANÁLISIS Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN

CUADRO 31

SERIE HISTÓRICA DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

CICLO ESCOLAR	LICENCIATURA *	NORMAL SUPERIOR	TOTAL
1973-74	360 468	30 889	391 357
1974-75	421 620	34 570	456 190
1975-76	482 306	41 139	523 445
1976-77	505 558	42 762	548 320
1977-78	556 168	31 475	587 643
1978-79	655 606	62 189	717 795
1979-80	737 065	88 660	825 725
1980-81	787 093	124 508	911 601
1981-82	844 921	131 523	976 444
1982-83	989 560	133 971	1 023 531
1983-84	951 352	140 093	1 091 445
1984-85	988 137	119 623	1 107 760

FUENTE: Dirección General de Programación, SEP. Versión 24-VII-85
* Se considera a la educación universitaria y tecnológica.

CUADRO 32

EDUCACION NORMAL: TASA PORCENTUAL DE ABSORCION
DE LOS EGRESADOS DE SECUNDARIA
MEXICO 1976-1989

ENTIDAD	AÑO							
	1976 1977	1977 1978	1978 1979	1979 1980	1980 1981	1981 1982	1982 1983	1983 1984
Aguascalientes	21.9	22.7	19.9	16.7	12.2	8.8	8.3	6.6
Baja California	6.0	8.2	8.2	5.7	5.3	5.1	4.8	2.9
Baja California Sur	27.2	23.4	16.8	9.1	6.7	5.2	4.6	2.6
Campeche	23.9	24.4	24.9	18.6	12.7	8.5	8.2	9.9
Coahuila	7.7	8.5	8.7	7.4	7.4	6.5	4.7	3.0
Colima	6.0	5.9	6.4	5.2	5.9	5.4	1.9	1.7
Chiapas	48.9	54.3	39.6	30.5	28.0	28.5	12.8	2.4
Chihuahua	6.1	4.7	5.9	5.2	4.9	2.6	2.8	1.8
Distrito Federal	6.4	6.8	6.1	5.2	4.8	3.8	3.3	2.3
Durango	6.9	10.5	22.3	12.4	12.3	16.8	21.1	3.7
Guerrero	18.9	22.5	24.5	19.7	15.4	11.9	6.2	2.5
Hidalgo	14.1	15.7	28.4	9.9	8.3	8.1	5.1	3.9
Jalisco	6.0	4.0	12.2	6.6	6.8	4.2	4.7	2.8
Jalisco	10.8	8.0	8.3	6.5	6.4	5.9	5.6	4.1
México	9.2	8.0	6.7	4.9	4.0	4.1	4.1	3.9
Michoacán	4.9	7.7	8.7	9.3	4.0	2.5	2.7	2.6
Morales	13.6	24.5	24.0	8.2	7.1	6.3	5.9	3.9
Nayarit	2.4	3.4	4.6	2.7	3.1	2.7	2.1	1.6
Nuevo León	14.0	16.1	16.8	14.7	8.3	5.0	5.2	3.0
Oaxaca	20.0	17.0	14.0	11.5	7.4	4.9	4.5	3.2
Puebla	19.6	23.4	24.7	17.4	15.0	13.2	10.3	8.3
Queretaro	15.2	17.1	17.3	16.4	10.7	9.6	8.0	5.3
Quintana Roo	21.1	31.1	25.3	21.1	15.4	8.8	7.4	5.3
San Luis Potosí	28.2	32.5	30.7	25.2	15.1	11.5	7.2	4.5
Sinaloa	6.6	7.7	6.9	4.9	5.9	5.4	0.5	0.0
Sonora	1.9	2.9	3.3	2.9	2.3	3.2	2.9	2.1
Tabasco	9.7	5.7	7.4	7.7	8.3	7.6	4.9	2.8
Tamaulipas	13.0	14.1	12.3	5.9	7.9	4.5	6.1	6.5
Tlaxcala	8.2	9.1	12.3	7.0	5.7	4.1	4.2	3.6
Veracruz	3.3	2.0	4.4	4.3	4.5	7.1	5.8	1.8
Yucatán	3.9	5.8	15.0	10.0	6.9	5.8	5.6	3.9
Zacatecas	16.2	8.6	9.3	9.2	9.3	9.2	7.4	5.3
República Mexicana	10.1	11.0	11.7	8.5	7.1	6.3	5.1	3.3

Fuente: Departamento de Pronósticos, DGPT, SEP, 19 de mayo 1989.

Laurcano Hayashi, La educación mexicana en cifras, El Nacional, 1992.

CUADRO 33

NORMAL SUPERIOR: TASA PORCENTUAL DE ABSORCIÓN POR ENTIDAD FEDERATIVA
MEXICO 1976 - 1991

ENTIDAD	AÑO		1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
	1976	1977	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	
Aguascalientes	0.0	0.0	9.9	20.3	22.5	21.1	9.9	14.4	14.4	15.5	13.4	20.4	17.0	18.9	11.3			
Baja California	11.7	8.4	5.3	9.7	9.3	11.1	0.0	0.0	2.4	2.9	2.6	4.8	3.5	3.0	4.0			
Baja California Sur	44.6	53.5	26.8	31.6	31.8	28.6	16.3	17.4	22.0	21.7	17.8	14.7	15.2	11.3	8.6			
Campeche	0.0	9.0	0.0	0.0	0.0	5.2	6.1	13.2	11.1	25.9	33.0	43.3	27.8	24.1	18.0			
Coahuila	5.0	4.7	4.2	6.6	7.2	22.6	10.2	10.4	9.9	15.0	9.6	11.4	8.4	13.0	6.0			
Colima	22.2	18.9	53.9	46.4	60.6	44.1	0.0	0.0	4.0	3.6	26.7	22.9	3.9	4.1	3.9			
Chiapas	18.9	9.0	0.9	2.0	21.1	33.5	35.2	23.9	32.5	62.2	22.4	21.1	22.3	12.5	8.8			
Chihuahua	12.4	9.9	11.0	11.3	9.0	11.3	27.5	17.9	17.1	13.9	13.5	17.4	14.1	9.3	6.7			
Distrito Federal	3.8	2.5	4.0	5.3	6.4	9.6	7.0	5.9	3.4	2.6	2.8	3.3	3.1	3.0	2.8			
Durango	54.4	53.5	53.8	58.7	69.1	77.3	81.3	77.5	47.9	41.9	35.3	28.0	22.1	19.6	16.3			
Guajuato	19.1	3.0	16.0	25.1	17.7	12.8	19.9	17.5	13.2	15.9	12.7	15.0	10.1	7.8	6.4			
Guerrero	50.8	35.7	206.6	82.3	79.5	158.2	253.5	130.3	3.4	3.6	4.0	7.8	5.9	6.7	6.6			
Hidalgo	0.0	0.0	0.0	0.0	16.9	19.4	20.9	22.3	19.6	9.0	9.8	11.8	10.9	9.6	8.2			
Jalisco	7.3	8.3	10.3	4.4	6.0	5.2	5.6	2.8	3.5	4.0	3.9	5.3	4.3	4.0	3.5			
México	4.2	2.3	1.3	2.5	3.0	3.0	3.7	3.8	3.3	29.8	12.6	4.9	7.9	5.5	4.2			
Michoacán	0.7	11.1	12.2	21.3	18.0	18.6	3.6	1.4	9.0	10.9	9.3	10.2	9.2	7.2	5.9			
Morales	22.3	5.0	7.5	16.5	9.4	16.8	12.4	14.6	17.9	8.0	7.6	16.5	10.9	7.7	7.1			
Nayarit	101.2	43.5	18.3	18.0	141.4	114.2	129.9	110.6	49.0	33.7	26.2	45.8	24.4	13.9	22.1			
Nuevo León	19.2	11.5	22.3	22.9	26.0	18.6	17.0	15.3	11.8	6.8	4.6	5.8	6.5	6.0	5.1			
Oaxaca	5.5	25.5	70.5	59.8	52.9	47.6	65.3	50.9	10.5	4.5	5.7	7.5	6.3	5.0	5.7			
Puebla	34.6	6.1	29.8	51.3	30.7	23.5	23.7	4.0	7.7	8.0	3.4	10.8	28.1	9.1	9.2			
Querétaro	8.2	0.0	3.5	10.4	5.4	5.8	9.2	12.6	2.8	21.2	11.1	15.3	14.6	15.8	8.5			
Quintana Roo	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	12.9	11.9	12.1			
San Luis Potosí	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.5	0.4	3.2	3.5	3.2	3.3	2.9			
Sinaloa	0.0	0.0	7.2	6.0	5.7	3.4	5.9	1.9	2.6	2.7	2.9	2.7	2.7	2.7	2.7			
Sonora	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	6.2	8.1	4.4	3.3	4.2	4.4	3.5			
Tabasco	0.0	0.0	0.0	0.0	8.4	8.4	0.0	0.0	10.3	6.4	85.0	11.0	9.3	10.7	9.9			
Tamaulipas	3.1	4.7	7.6	59.3	72.3	79.6	103.8	107.4	79.8	53.6	3.8	33.4	36.2	9.0	4.8			
Tlaxcala	28.5	15.8	0.0	35.5	19.3	12.6	0.0	0.0	3.2	7.5	37.4	29.3	6.6	6.8	6.6			
Veracruz	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.6	5.6	4.3	6.1	3.7	12.6	3.4			
Yucatán	18.9	95.2	59.9	62.3	11.0	9.8	8.4	19.0	29.1	18.2	10.5	10.2	9.2	6.6	7.8			
Zacatecas	3.8	4.8	13.3	0.0	7.8	0.0	0.0	0.0	2.7	2.7	4.7	17.9	10.1	10.7	8.0			
República Mexicana	9.9	7.0	10.9	13.3	14.7	16.4	16.1	14.0	10.0	10.8	7.7	9.3	8.1	6.6	5.3			

Fuente: Departamento de Pronósticos, DGPr, SEP, 19 de mayo 1989.

Laurcano Hayashi. La educación mexicana en cifras. El Nacional, 1992.

CUADRO 34

NORMAL BASICA 1980-81 DISTRIBUCION DE ESCUELAS POR TIPO DE CONTROL ADMINISTRATIVO

TIPO DE CONTROL ADMINISTRATIVO	NORMAL PRESCOLAR		NORMAL PRIMARIA		TOTAL	
	A	%	A	%	A	%
FEDERAL	24	26.4	76	23.5	100	24.2
ESTATAL	14	26.4	66	20.5	90	21.7
PARTICULAR	43	47.2	181	56	224	54.1
TOTAL	91	100	323	100	414	100

FUENTES: SEP. CONACEN, 1980.
SEP. Dirección General de Educación Normal, 1981

María Luisa de Anda, et al. "Educación normal básica, evaluación y perspectivas Educación. CNTE, No. 37, julio-septiembre de 1981.

CUADRO 35

NORMAL BASICA 1980-81 MATRICULA EN LAS ESCUELAS DEPENDIENTES DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL POR TIPO DE ESCUELA Y DE CONTROL ADMINISTRATIVO

TIPO DE ESCUELA	NIVEL	NORMAL PRESCOLAR		NORMAL PRIMARIA		TOTAL	
		ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%
CREN		1 309	12.3	9 857	15.1	11 166	14.7
Experimental		730	6.9	10 208*	15.7	10 938	14.4
Rural		—	—	9 664	14.8	9 664	12.8
Urbana		4 234	39.9	15 018	23.1	19 252	25.4
Particular D F		3 740	35.2	9 703**	14.9	13 443	17.8
Particular foránea		609	5.7	10 679	16.4	11 288	14.9
Total		10 622	100	65 129	100	75 751	100

* No se incluye la Escuela Normal de Torreón.

** No se incluye el turno vespertino de la Escuela Normal México Independiente.

TIPO DE CONTROL ADMINISTRATIVO	NIVEL	NORMAL PRESCOLAR		NORMAL PRIMARIA		TOTAL	
		ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%
Federal		6 273	59	44 747	68.7	51 020	67.4
Particular		4 349	41	20 882	31.3	24 731	32.6
Total		10 622	100	65 129	100	75 751	100

FUENTE: SEP, 1981.

María Luisa de Anda, et al. "Educación normal básica, evaluación y perspectivas Educación. CNTE, No. 37, julio-septiembre de 1981.

CUADRO 36

ESCUELAS NORMALES DE EDUCACION PRESCOLAR Y PRIMARIA 1980-81 FEDERALES

TIPO	NIVEL	PRESCOLAR		PRIMARIA		TOTALES	
		Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
CREN		6	25.0	12	15.8	18	18
EXPERIMENTAL		9	37.5	34	44.7	43	43
RURAL		--	--	17	22.4	17	17
URBANA*		9	37.5	13	17.1	22	22
TOTAL		24	100	76	100	100	100

* La escuela nacional de maestros y la escuela normal urbana de Cd. Victoria, tienen dos turnos, pero se han considerado como una sola escuela.

PARTICULARES INCORPORADAS

TIPO	NIVEL	PRESCOLAR		PRIMARIA		TOTALES	
		Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
D F		13	16.5	27	43.5	40	50.6
FORANEA		4	23.5	35	56.5	39	49.4
TOTAL		17	100	62	100	79	100

FUENTE: SEP, 1981d

NORMAL BASICA 1980-1981 RELACION MATRICULA TOTAL - MATRICULA BAJO LA SUPERVISION DE LA SEP

NORMAL PRESCOLAR

Tipo de control	Matrícula total*		Matrícula supervisión SEP		Diferencia	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Federal	6 651	100	6 273	94.3	378	1.1
Estatad	6 387	100	--	--	6 387	100
Particular	18 136	100	4 349	23.9	13 787	76.1
Total	31 174	100	10 622	34.1	20 552	65.9

NORMAL PRIMARIA

Tipo de control	Matrícula total*		Matrícula supervisión SEP**		Diferencia	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Federal	46 690	100	44 747	95.83	1 943	4.17
Estatad	46 158	100	--	--	42 158	100
Particular	84 935	100	20 382	23.9	64 553	76.1
Total	177 774	100	65 129	36.6	112 645	63.4

* Preliminar

** No se incluyen la Escuela Normal de Torreón, ni el turno vespertino de la Escuela Normal México Independiente.

FUENTES: SEP, 1981

María Luisa de Anda, et al, "Educación normal básica, evaluación y perspectivas Educación. CNTE, No. 37, julio-septiembre de 1981.

CUADRO 37**NORMAL PRIMARIA 1980-81
DISTRIBUCION DE ESCUELAS POR TIPO
DE CONTROL ADMINISTRATIVO**

ESTADO	FEDERAL	ESTATAL	PARTICULAR	TOTAL
Aguascalientes	3	1	1	5
Baja California Norte	6	1	3	10
Baja California Sur	2			2
Campeche	1	3	1	4
Coahuila	2	1	2	5
Colima		1		1
Chiapas	4	9	20	33
Chihuahua	4	1	3	8
Distrito Federal	1		26	27
Durango	3	1	6	10
Guarajuato		3	17	20
Guerrero		1	7	8
Hidalgo	3			3
Jalisco	4	1	7	12
México	1	27	1	29
Michoacán	3		4	7
Morelos	3		13	16
Nayarit	1	1		2
Nuevo León		3	10	13
Oaxaca	9		2	11
Puebla	5	3	26	34
Querétaro		1	4	5
Quintana Roo	2			2
San Luis Potosí	2	1	14	17
Sinaloa		1	3	4
Sonora	2	1		3
Tabasco		1		1
Tamaulipas	7		5	12
Tlaxcala	2		1	3
Veracruz	1	3	2	6
Yucatán	3	1	3	7
Zacatecas	2	1		3
TOTAL	76	66	181	323

FUENTE: SEP, 1980

CUADRO 38**NORMAL PRESCOLAR 1980-81
DISTRIBUCION DE ESCUELAS POR TIPO
DE CONTROL ADMINISTRATIVO**

ESTADO	FEDERAL	ESTATAL	PARTICULAR	TOTAL
Aguascalientes	2	1		3
Baja California Norte	1	1		2
Baja California Sur	1			1
Campeche		1	1	2
Coahuila		1		1
Colima		1		1
Chiapas		1	3	4
Chihuahua		1	1	2
Distrito Federal	1		11	12
Durango	1	1	2	4
Guanajuato			5	5
Guerrero	1		2	3
Hidalgo	2			2
Jalisco	1	1	1	3
México		7	3	10
Michoacán	1		1	2
Morelos				
Nayarit	1			1
Nuevo León			2	2
Oaxaca	4			4
Puebla	2	1	2	5
Querétaro		1		1
Quintana Roo	1			1
San Luis Potosí	2	1	2	5
Sinaloa		1	2	3
Sonora	1			1
Tabasco		1	1	2
Tamaulipas	1	1	3	5
Tlaxcala	1			1
Veracruz			1	1
Yucatán		1		1
Zacatecas		1		1
TOTAL	24	24	43	91

CUADRO 39

SERIE HISTÓRICA DE LA MATRÍCULA EN LA REPÚBLICA MEXICANA

INCREMENTOS Y PORCENTAJES

PERIODO	PRESCOLAR			PRIMARIA			CAPACITACIÓN			SECUNDARIA		
	Absoluto	Incremento	%	Absoluto	Incremento	%	Absoluto	Incremento	%	Absoluto	Incremento	%
1970-1971	400 138			9 146 460			147 752			1 082 377		
1971-1972	422 435	22 297	5.57	9 583 739	447 279	4.89	166 005	18 253	12.35	1 203 410	121 033	11.18
1972-1973	440 086	17 651	4.18	10 001 894	400 155	4.17	180 803	14 798	8.91	1 323 310	119 900	9.06
1973-1974	465 780	25 694	5.83	10 394 359	392 464	3.82	194 702	13 899	7.69	1 471 470	148 100	11.19
1974-1975	497 788	32 008	6.88	10 878 715	484 350	4.68	204 260	9 558	4.91	1 614 291	142 821	9.71
1975-1976	537 090	39 302	7.90	11 335 339	456 623	4.20	243 074	38 814	19.00	1 863 888	249 597	15.46
1976-1977	607 846	70 856	13.19	12 028 174	690 835	6.10	244 382	1 308	0.54	2 109 893	245 805	13.19
1977-1978	655 334	47 388	7.79	12 628 783	602 619	5.01	245 888	1 308	0.53	2 303 955	194 272	9.21
1978-1979	699 231	43 897	6.70	13 536 285	907 472	7.19	249 983	4 305	1.75	2 605 240	201 275	8.74
1979-1980	853 988	154 757	22.13	14 128 414	690 149	4.38	254 384	4 391	1.78	2 818 549	313 309	12.51
1980-1981	1 071 819	217 831	25.48	14 688 257	539 843	3.82	369 274	114 890	42.05	3 033 856	215 307	7.64
1981-1982	1 411 316	339 697	31.70	14 981 028	314 771	2.15	396 192	26 918	7.01	3 371 972	338 116	11.14
1982-1983	1 690 984	619 348	43.98	15 222 916	241 988	1.61	407 320	12 128	3.07	3 583 317	211 345	6.27

PERIODO	MEDIO TERMINAL			BACHILLERATO			EDUCACIÓN NORMAL			EDUCACIÓN SUPERIOR			TOTAL DEL SISTEMA		
	Absoluto	Incremento	%	Absoluto	Incremento	%	Absoluto	Incremento	%	Absoluto	Incremento	%	Absoluto	Incremento	%
1970-1971	33 861			279 496			55 943			271 275			11 538 871		
1971-1972	41 766	7 905	23.35	329 030	49 535	17.72	55 534	409	0.73	316 077	44 802	16.52	12 256 759	717 888	6.22
1972-1973	48 804	6 838	16.37	394 974	65 944	20.04	70 492	14 958	26.93	355 226	39 149	12.39	12 950 890	694 131	5.66
1973-1974	56 876	10 074	20.73	458 867	63 893	16.13	79 351	8 869	12.58	403 897	48 671	13.70	13 669 475	718 585	5.55
1974-1975	66 622	9 944	16.95	546 531	87 664	19.18	90 747	11 388	14.35	471 717	67 820	18.79	14 523 259	853 784	6.25
1975-1976	78 382	9 760	14.22	607 881	61 430	11.24	111 502	20 755	22.87	543 112	71 395	15.84	15 480 589	957 330	6.59
1976-1977	81 061	2 679	3.41	670 129	62 168	10.22	136 981	23 479	21.05	589 286	26 154	4.83	16 444 632	964 043	6.22
1977-1978	82 194	1 123	1.38	748 498	78 369	11.69	157 012	21 031	16.32	609 070	39 804	6.96	17 430 544	985 912	6.00
1978-1979	86 694	4 410	5.36	869 288	120 800	16.13	192 474	35 462	22.59	740 073	131 003	21.51	18 879 268	1 448 724	8.00
1979-1980	87 270	10 576	12.32	942 926	73 628	8.46	202 157	9 683	5.00	848 875	108 802	14.70	20 144 563	1 265 295	6.70
1980-1981	122 391	25 121	25.82	1 057 744	114 818	12.17	207 897	6 840	2.89	965 789	86 914	10.24	21 464 927	1 320 364	6.55
1981-1982	220 800	98 409	80.40	1 140 810	87 868	7.83	203 867	4 440	2.13	1 007 123	71 334	7.62	22 731 598	1 266 671	5.90
1982-1983	301 553	80 753	36.57	1 233 881	93 271	8.18	190 187	13 990	8.8	1 052 762	45 639	4.53	23 682 880	951 282	4.18

* Se reportó el dato del año anterior para 20 instituciones, el cual no se informó.

Secretaría de Educación Pública. Memorandum técnico, No. 31, junio-agosto de 1983.

CUADRO 40

EDUCACION NORMAL BASICA 1976-87

Escuelas	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87
Sistema Federal	55	63	92	98	112	112	116	118	115	116	108
Sistema Est./Aut.	94	91	97	105	109	122	128	134	135	133	115
Sistema Particular	178	195	223	237	260	262	278	273	265	239	177
TOTAL:	327	349	412	440	481	496	522	525	515	488	400

Docentes

Sistema Federal	2,066	2,542	2,790	2,684	3,108	3,063	3,139	3,246	3,294	*	2,290
Sistema Est./Aut.	3,111	3,146	3,360	3,535	3,585	4,219	4,308	4,640	5,627	*	1,834
Sistema Particular	4,395	4,798	5,130	5,397	6,142	5,845	5,819	6,199	5,009	*	1,528
TOTAL:	9,572	10,486	11,280	11,616	12,835	13,127	13,266	14,085	13,930	*	5,652

* El personal docente está incluido en educación superior

Alumnos

Sistema Federal	38,353	42,109	47,602	45,800	55,039	52,482	45,483	41,445	29,693	18,982	8,875
Sistema Est./Aut.	41,649	44,677	51,410	53,800	55,287	62,552	62,191	54,484	38,273	24,156	9,466
Sistema Particular	55,979	70,226	78,226	80,600	105,791	88,523	82,493	63,211	38,920	21,562	8,474
TOTAL:	135,981	157,012	177,238	180,200	216,117	203,557	190,167	159,140	106,886	64,700	26,815

Fuentes: MEMORIA, 1976-1982 : Tomo I, SEP

INFORME DE LABORES, 1976-1987, SEP

CUADRO 41

EDUCACION NORMAL SUPERIOR 1976-87

Escuelas	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87
Sistema Federal	4	4	5	6	8	4	7	6	11	97	99
Sistema Est./Aut.	16	17	16	23	27	36	37	37	19	151	167
Sistema Particular	14	15	15	13	22	24	31	32	30	122	133
TOTAL:	34	36	36	42	57	64	75	75	60	370	399

Docentes

Sistema Federal	393	382	401	932	1,040	952	1,260	1,226	822	2,580	3,169
Sistema Est./Aut.	1,175	1,043	1,056	2,063	2,665	2,833	2,749	2,828	2,315	4,425	5,043
Sistema Particular	566	512	602	860	1,438	1,606	1,646	1,878	1,777	2,936	3,416
TOTAL:	2,134	1,937	2,059	3,855	5,143	5,391	5,655	5,932	4,914	9,941	11,628

Alumnos

Sistema Federal	4,937	5,067	5,677	14,168	16,093	17,835	14,546	14,680	4,830	16,607	18,615
Sistema Est./Aut.	29,708	19,151	31,188	50,322	65,707	70,510	67,513	66,222	53,232	60,711	57,080
Sistema Particular	8,117	7,257	8,015	24,170	41,030	43,178	51,912	59,191	49,795	49,038	48,739
TOTAL:	42,762	31,475	44,880	88,660	122,830	131,523	133,971	140,093	107,857	126,356	124,434

Fuentes: MEMORIA, 1976-1982 : Tomo I, SEP

INFORME DE LABORES, 1976-1987, SEP

Karen Kovacs, *Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis de Doctorado del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, 1989.

CUADRO 42

Matrícula de la Universidad Pedagógica Nacional (1979-1988)

SISTEMA	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Abierto	58,654	77,682	100,926	123,842	21,953	21,363	20,074	13,099	28,416	32,600
Escolarizado	1,286	2,120	3,775	4,730	1,841	1,609	1,814	4,012	4,356	4,059
Maestrías	441	224	184	232						
Suma	60,381	80,026	104,885	128,804	23,794	22,972	21,888	17,111	32,772	36,659

Fuente 1979-1982: Secretaría de Educación Pública, MEMORIA 1976-1982

Fuente 1983-1988: Secretaría de Educación Pública, INFORME DE LABORES 1983-1984, 1984-1985, 1985-1986, 1986-1987, 1987-1988, 1988-1989

EGRESADOS Y TITULADOS

Alumnos titulados (Sistema Abierto)

Periodo 1980 - 1987 2,387
Programa 1988 5,600

METAS

- En 1988
- Sistema Abierto, atender a 32,600 profesores
 - Sistema Semiescolarizado, atender a 39,200 profesores
 - Sistema Escolarizado, atender a 3,500 profesores

Fuente: Dirección de Planeación, UPN.

Karca Kovacs, Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de Doctorado del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, 1989.

CUADRO 43

*Matrícula total por niveles.
Ciclo escolar 1978/1979 a 1988/1989*

Año	Total	Preescolar	Primaria	Secundaria	Medio profesional	Bachillerato	Normal licenciatura	Superior	Posgrado
1978	18 374 612	699 231	13 536 265	2 505 240	86 694	859 298		677 884	
1979	19 599 362	853 998	14 126 414	2 818 549	97 270	942 326		760 215	
1980	20 763 148	1 071 619	14 666 257	3 033 856	122 391	1 057 744		811 281	
1981	21 945 501	1 376 248	14 981 156	3 348 802	220 800	1 142 895		875 600	
1982	22 951 422	1 690 964	15 222 916	3 583 317	301 553	1 233 881		918 791	
1983	23 720 153	1 893 650	15 376 153	3 841 673	316 619	1 310 899		981 159	
1984	24 222 268	2 147 495	15 219 245	3 969 114	317 061	1 427 822	119 623	1 021 908	
1985	24 781 394	2 380 412	15 124 160	4 179 466	359 130	1 638 106	126 356	1 072 764	
1986	24 964 670	2 547 358	14 994 642	4 294 596	408 684	1 527 393	124 434	1 025 058	42 505
1987	24 998 099	2 625 678	14 768 008	4 347 257	426 170	1 586 098	132 100	1 071 352	41 436
1988	25 086 920	2 700 400	14 610 000	4 392 100	457 370	1 636 000	136 600	1 110 000	44 450

FUENTE: *Sexto informe de gobierno*, Secretaría de la Presidencia, México, 1988.

Gilberto Guevara (Comp.), *La catástrofe silenciosa*, FCE, 1992.

CUADRO 44

*Crecimiento de la matrícula educativa escolarizada total
(millones de personas)*

Nivel	1970	1976	%	1982	%	1988	%
Preescolar	0.4	0.61	52.5	1.69	177	2.7	59.8
Primaria	9.25	12.03	30.1	15.22	26.5	14.61	-4
Secundaria	1.1	2.11	91.8	3.58	69.7	4.39	22.6
Bachillerato	0.28	0.67	139.3	1.23	83.6	1.64	33.3
Licenciatura	0.25	0.53	112	0.89	67.9	1.11	24.7
Posgrado				0.03		0.04	33.3
Normal B.	0.06	0.14	133.3	0.19	35.7		
Normal S.	0.02	0.04	100	0.13	225	0.14	7.7
Media terminal	0.03	0.08	166.7	0.3	275	0.46	53.3
Capacitación	0.15	0.24	60	1.2	400	0.45	-62.5
TOTAL	11.54	16.45	42.5	24.46	48.7	25.54	4.4

FUENTE: Subsecretaría de Planeación Educativa, SEP, 1988.

Nota: Incluye el esfuerzo de los estados y particulares.

Gilberto Guevara (Comp.), *La catástrofe silenciosa*, FCE, 1992.

CUADRO 45

Egresados licenciatura en educación básica

	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
	Egresados	Egresados	Egresados	Egresados	Egresados	Egresados	Egresados
Aguascalientes	47	43	66	139	145	151	158
Baja California	62	88	93	95	99	104	108
Baja California S.	42	39	37	33	35	36	38
Campeche	25	23	41	120	133	139	145
Coahuila	62	61	75	113	118	123	128
Colima	29	30	37	24	25	26	27
Chiapas	141	150	155	170	186	194	202
Chihuahua	34	39	122	242	253	263	274
Distrito Federal	202	185	225	305	327	349	372
Durango	31	35	86	149	155	161	168
Guanajuato	68	97	89	182	189	197	206
Guerrero	110	128	134	281	293	306	319
Hidalgo	62	100	149	224	234	243	254
Jalisco	136	261	194	368	383	399	416
México	0	1 790	1 240	109	113	118	123
Michoacán	155	225	245	317	330	344	359
Moravia	22	24	79	186	173	180	188
Nayarit	71	73	31	32	33	37	39
Nuevo León	83	116	115	149	155	161	168
Oaxaca	70	149	234	303	316	329	343
Puebla	53	42	0	353	379	403	429
Queretaro	13	39	68	18	19	20	21
Quintana Roo	0	0	0	21	22	23	23
San Luis Potosí	134	140	110	122	127	133	138
Sinaloa	30	155	172	174	182	189	197
Sonora	75	84	62	66	68	71	74
Tabasco	14	12	90	108	112	117	122
Tamaulipas	120	184	170	168	175	182	190
Tlaxcala	34	61	54	114	119	124	129
Veracruz	400	423	313	253	266	277	289
Yucatán	94	71	60	73	76	79	83
Zacatecas	51	57	84	191	199	207	216
TOTAL	2 531	5 013	4 645	5 622	5 860	6 109	6 367

Gilberto Guevara (Comp.). La catástrofe silenciosa. FCE, 1992.

CUADRO 46

RELACION OFERTA-DEMANDA DE MAESTROS DE PRIMARIA¹

Egresados de Normales					
	Federal	Estatat	Total	Requerimientos	Diferencias
1978-79	5 119	6 378	11 497	20 620	-9 123
1979-80	6 119	8 771	14 890	18 857	-3 967
1980-81	8 052	8 875	16 927	22 648	-5 721
1981-82	11 000	10 758	21 758	17 232	4 526
1982-83	11 178	10 508	21 686	16 184	5 502
1983-84 ²	8 276	13 024	21 300	13 915 ³	7 385
1984-85 ²	7 360	12 250	19 610	5 120 ³	14 490
1985-86 ²	6 130	11 080	17 210	3 800 ³	13 410

¹ No se incluye el Distrito Federal por su especial manejo.

² Estimado en el momento de elaborar esta tabla.

³ El incremento total de la matrícula federal en primer grado de primaria muestra la siguiente tendencia: 302 mil en 1981-82; 164 mil en 1982-83; 114 mil en 1983-84; -4 mil en 1984-85; -60 mil en 1985-86.

Fuente: Dirección General de Programación, SEP, 1983.

Juan Prawda. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. Grijalbo, México, 1984.

CUADRO 47

NORMAL BASICA 1980-81 RELACION OFERTA-DEMANDA

SERVICIO	EGRESADOS 1979-80	DEMANDA 1980-81	DIFERENCIA
Prescolar	3 912	9 285	5 373
Primaria	37 515	28 657	8 858

Fuente: SEP, CONACEN, 1980, t/p

Alejandro Abugaber Lagunas, et al, "Educación primaria, evaluación y alternativas". *Educación*, CNTE, No. 37, julio-septiembre de 1981.

CUADRO 48

COMPARACION ENTRE LA OFERTA Y LA DEMANDA DE MAESTROS DE EDUCACION PRESCOLAR 1981/82 - 1983/84

Entidad	1981 - 82			1982 - 83			1983 - 84			TOTAL
	Oferta	Demanda	Diferencia	Oferta	Demanda	Diferencia	Oferta	Demanda	Diferencia	
Agua Calientes	218	69	149	179	88	91	78	62	26	
Baja California Norte	168	166	2	170	299	-129	118	178	-60	
Baja California Sur	103	22	81	102	20	82	38	24	14	
Campache	96	83	12	101	106	-4	110	53	57	
Coahuila	53	198	-145	-	319	-319	96	131	-36	
Colima	175	61	114	79	67	12	-	45	-45	
Chiapas	421	276	145	439	528	-87	362	179	183	
Chihuahua	120	286	-166	127	527	-400	113	210	-97	
Distrito Federal	1 117	782	335	1 148	1 147	1	1 236	926	311	
Durango	45	254	-209	214	488	-274	349	121	228	
Guanajuato	196	596	-400	210	1 422	-1 212	218	333	-115	
Guerrero	328	318	8	612	506	107	152	250	-98	
Hidalgo	-	336	-336	-	532	-532	74	172	-98	
Jalisco	122	1 060	-928	249	1 440	-1 191	406	463	-68	
México	321	1 143	-822	431	1 704	-1 273	368	843	-484	
Michoacán	242	494	-252	277	1 130	-853	460	281	179	
Morelos	389	151	238	628	224	404	219	142	77	
Nayarit	-	112	-112	-	194	-194	-	77	-77	
Nuevo León	307	442	-135	662	561	101	911	308	603	
Oaxaca	-	533	-533	-	882	-882	74	177	-103	
Puebla	166	764	-600	180	1 024	-844	227	333	-106	
Querétaro	-	119	-119	-	163	-163	70	71	-1	
Quintana Roo	-	32	-32	-	36	-36	76	36	40	
San Luis Potosí	79	356	-279	159	536	-377	158	154	4	
Sinaloa	287	266	21	-	734	-734	275	276	-1	
Sonora	-	249	-249	82	452	-370	126	156	-29	
Tlaxcala	143	242	-99	120	337	-217	148	136	12	
Tampulipas	383	250	133	345	351	-8	507	176	331	
Tlaxcala	-	142	-142	-	96	-96	-	48	-48	
Veracruz	31	1 139	-1 103	30	1 653	-1 623	70	574	-504	
Yucatán	122	283	-161	62	433	-371	114	119	-5	
Zacatecas	122	283	-161	62	433	-371	114	119	-5	
Total	5 617	11 432	-5 815	6 600	18 301	-11 695	7 313	7 146	163	

María Luisa de Anda, et al, "Educación normal básica, evaluación y perspectivas Educación, CNTE, No. 37, julio-septiembre de 1981.

CUADRO 49

SUPERAVIT/DEFICIT DE MAESTROS POR ENTIDAD FEDERATIVA (GPO.
TEORICO DE 30 ALUMNOS POR MAESTRO)

	Déficit de maestros	0	Superávit de maestros
D.F.			8,641
Michoacán			1,519
Tamaulipas			1,504
Durango			1,453
Nvo. León			1,180
B.C.N.			1,125
Coahuila			1,000
Chihuahua			678
Guerrero			380
S.L.P.			-151
Yucatán			-140
Veracruz			-124
Aguascalientes			-121
Zacatecas			49
Nayarit			47
Colima			4
B.C.S.			-57
Sinaloa			-174
Campeche			-300
Tlaxcala			-325
Sonora			-433
Hidalgo			-604
Quintana Roo			-644
Morelos			-930
Chiapas			-1,131
Querétaro			-1,453
Oaxaca			-1,532
Tabasco			-1,578
Jalisco			-2,819
Guanajuato			-3,872
Puebla	-5,139		
México	-10,322		
Total	-12,278		

Fuente: El Imperativo del cambio estructural para lograr la modernización educativa.
SEP-Mackynsay Inc & Co. 1991.

Francisco Miranda. Políticas públicas y grupos de interés en México. 1991.

CUADRO 50

Evolución del Sistema Educativo Nacional
1970-1980
(tasa de variación anual)

	Alumnos	Escuelas	Personal Docente	Grupos
Educación preescolar	10.4	15.4	11.9	12.4
Educación primaria ^a	5.0	5.5	6.9	6.3
Terminal elemental	7.2	8.0	9.9	9.1
Terminal medio	18.1	12.1	11.6	19.8
Medio básico	11.3	9.0	10.4	11.9
Medio superior	13.3	10.7	12.3	13.9
Normal	14.5	7.6	9.6	13.5
Superior ^b	13.2	8.8	11.4	—

^a Incluye cursos comunitarios.

^b Incluye Normal Superior.

Fuente: SEP, DGP, Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional 1970-1971/1975-1976, México.
Presidencia de la República, Quinto Informe de Gobierno Anexo 1- Estadístico-Histórico, México 1981 con Datos de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Programación y Presupuesto, Diez años de indicadores
en México, SPP, 1982.

CUADRO 51

Estructura porcentual de la matrícula

Nivel	1980	2000	
		A	B
Preescolar	5.1	14.5	15.9
Primaria	69.5	37.5	38.9
Secundaria	14.4	19.7	19.0
Bachillerato	5.0	7.5	7.0
Profesional medio	0.6	10.9	10.1
Normal ¹	1.0	—	—
Superior	4.3	9.0	8.3
Postgrado	0.1	0.9	0.8
Total	100.0	100.0	100.0

A: Crecimiento de la población en 2000: 1%.

B: Crecimiento de la población en 2000: 1.5%.

¹ A partir del ciclo escolar 1982-1983 la educación normal se incorpora al nivel superior.

Fernando Solana, Historia de la educación en México, FCE, 1981.

CUADRO 52

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Pronóstico de matrícula con tasa media anual de crecimiento de la población al año 2000 del 1.5%
(Miles de alumnos)

	1982-83	%	1990-91	%	2000-01	%
Preescolar	1 690	7.1	3 258	11.2	3 898	12.6
Primaria	15 222	64.3	14 195	48.7	12 188	39.3
Capacitación para el trabajo	407	1.7	580	2.0	834	2.7
Secundaria	3 583	15.1	5 632	19.4	5 459	17.6
Profesional terminal	301	1.3	869	2.9	1 469	4.7
Bachillerato	1 233	5.2	2 598	8.9	3 115	10.0
Normal	190	0.8	50	0.2	45	0.1
Normal superior	133	0.6	47	0.1	26	0.1
Licenciatura	888	3.7	1 893	6.4	3 713	12.0
Posgrado	30	0.2	72	0.2	263	0.9
	23 677	100.0	29 194	100.0	31 010	100.0

Pronóstico de matrícula con tasa media anual de crecimiento de la población al año 2000 del 1%
(Miles de alumnos)

	1982-83	%	1990-91	%	2000-01	%
Preescolar	1 690	7.1	3 186	11.0	3 302	11.5
Primaria	15 222	64.3	14 173	48.7	10 737	37.4
Capacitación para el trabajo	407	1.7	580	2.0	834	2.9
Secundaria	3 583	15.1	5 632	19.4	5 190	18.1
Profesional terminal	301	1.3	869	3.0	1 469	5.1
Bachillerato	1 233	5.2	2 598	8.9	3 115	10.9
Normal	190	0.8	50	0.2	45	0.2
Normal superior	133	0.6	47	0.1	26	0.1
Licenciatura	888	3.7	1 893	6.5	3 713	13.0
Posgrado	30	0.2	72	0.2	263	0.8
	23 677	100.0	29 100	100.0	28 694	100.0

Fuente: Dirección General de Programación, SEP, 1984.

Juan Prawda. Teoría y praxis de la planeación educativa en México. Grijalbo, México, 1984.

CUADRO 53

Sueldos anuales de los servidores públicos (1833-1909)
(Pesos)

Personal	1833	1909
Presidente de la República	36 000.00	50 005.00
Vicepresidente	10 000.00	20 002.00
Secretario de Estado	6 000.00	15 001.50
Subsecretario	...	10 037.50
Ministro plenipotenciario	5 000.00	29 237.00
Encargado de negocios	4 500.00	9 745.50
Consul general	2 000.00	11 716.50 a
		6 825.50
Viceconsul canciller	...	4 891.00 a
		2 336.00
Ministro Suprema Corte	4 000.00	9 125.00 a
		6 004.25
Magistrados de Circuito	2 500.00	5 475.00
Jueces de Distrito	2 000.00	5 475.00 a
		3 476.50
Senadores y diputados	3 000.00	3 011.25
Oficial primero	2 500.00	3 102.50
Oficial segundo	2 000.00	2 555.00
Oficial tercero	1 000.00	2 117.00
Oficial cuarto	1 000.00	1 752.00
Escribiente	400.00	912.50
Archivero	1 000.00	1 642.50
Ordenanza	60.00	237.25
Moza	200.00	310.25
Portero	300.00	438.00
Contador primero	3 000.00	5 475.00
Contador segundo	2 000.00	4 380.00 232

José María Luis Mora, México y sus revoluciones, y Secretaría de Justicia, Colección legislativa completa, en Diego López Rosado, La burocracia en México, Secretaría de Comercio, 1980.

CUADRO 54

SUELDOS MENSUALES PROMEDIO DE LOS EMPLEADOS, PROFESORES, AYUDANTES Y PREPARADORES Y SERVIDUMBRE EN LOS ESTABLECIMIENTOS DE INSTRUCCION PUBLICA

(Pesos)			
Conceptos	1895	1910	1906
Empleados	21.12	28.10	32.64
Profesores	32.31	35.38	36.17
Ayudantes y preparadores	21.57	29.85	30.83
Sirvientes	10.46	11.20	12.63 233

Antonio Peñafiel, Cuadro sinóptico informativo de la administración del presidente Porfirio Díaz, hasta 1909, citado por Diego López Rosado, La burocracia en México, Secretaría de Comercio, 1980.

CUADRO 55

EMPLEADOS SUBPROFESIONALES

(Sueldos mensuales promedio en pesos)

Designación	1908-1912	1923-1929	Aumento %
Contador A	377.70	608.30	59.73
Contador B	162.60	255.00	36.24
Dibujante A	142.50	396.00	177.89
Dibujante B	54.60	195.00	258.97
Ensayador	255.00	288.30	13.05
Enfermera A	94.20	96.30	2.22
Farmacéutico	72.00	184.20	155.83
Fotógrafo	80.40	210.00	161.19
Grabador	151.80	315.00	107.51
Marino	69.00	81.90	18.69
Guardafaro	73.80	143.70	94.72
Oficial marino	195.00	318.90	63.54
Topógrafo	208.80	369.90	96.87
Vista	253.80	309.90	22.10

EMPLEADOS PROFESIONISTAS

(Sueldos mensuales promedio en pesos)

Designación	1908-1912	1923-1929	Aumento %
Abogado A	375.00	739.20	97.12
Abogado B	173.10	331.50	91.30
Arquitecto B	186.00	311.10	67.25
Dentista	57.00	307.50	439.47
Prof. Esc. Prof. A	261.30	334.50	28.01
Prof. Esc. Prof. B	72.30	109.50	51.45
Ingeniero A	390.00	697.50	76.28
Ingeniero B	156.90	352.50	124.67
Médico A	172.50	533.40	209.21
Médico B	54.90	170.40	210.38
Prof. Esc. Prim. A	139.50	333.60	139.13
Prof. Esc. Prim. B	49.50	121.50	145.45
Químico A	177.00	528.30	198.47
Químico B	86.40	240.00	177.78
Prof. Esc. Sec. A	176.60	453.90	155.57
Prof. Esc. Sec. B	53.40	121.80	128.09
Prof. Esc. Téc. A	161.40	420.00	160.22
Prof. Esc. Téc. B	59.10	118.20	100.00

EMPLEADOS ADMINISTRATIVOS

(Sueldos mensuales promedio en pesos)

Designación	1908-1912	1923-1929	Aumento %
Almacenista A	229.50	365.40	59.22
Almacenista B	72.30	171.30	136.92
Cajera A	309.00	552.30	78.74
Cajero B	139.80	300.00	114.59
Empleado A	274.80	563.10	104.91
Empleado B	163.20	338.70	107.54
Empleado C	103.50	172.50	66.67
Escribiente	67.20	108.00	60.71
Funcionario	501.60	1 044.90	108.31
Inspector A	340.50	543.60	59.65
Inspector B	145.50	351.60	141.65
Inspector C	76.20	161.40	111.81
Jefe de correos A	275.40	572.70	107.95
Jefe de correos B	99.00	279.30	182.12
Pagador	145.50	350.40	140.82
Taquigrafo A	144.00	495.90	244.38
Telefonista	48.60	149.40	207.41
Telegrafista A	165.00	333.60	102.18
Telegrafista B	87.60	188.40	115.07
Tomadores de tiempo	80.40	180.00	123.88
Vigilante A	182.10	316.20	73.64
Vigilante B	54.30	93.60	106.62

Jesús Silva Herzog, Los salarios y la empresa de los ferrocarriles nacionales de México, Editorial Cultura, 1931.

CUADRO 56

SALARIOS NOMINALES Y REALES MEDIOS DIARIOS DE DIRECTORES DE ESCUELA Y MAESTROS DE GRUPO DE MEXICO.

Años	Indices generales de precios.	Indices del poder adquisitivo de la moneda.	Salarios nominales medios diarios.	Salarios reales medios diarios.	% del salario real en rel. con el de 1929 que se consideró el 100%	Cantidad que debería haberse pagado nominal. para conserv. las cond. de vida de 1929. (Salario de vida)
1929	100.0	\$ 1.00	\$ 2.04	\$ 2.04	100%	" 2.04
1930	103.4	" 0.96	" 2.04	" 1.95	96%	" 2.12
1931	89.7	" 1.11	" 2.03	" 2.22	110%	" 1.84
1932	84.5	" 1.18	" 1.82	" 2.13	105%	" 1.73
1933	89.7	" 1.10	" 2.28	" 2.50	123%	" 1.85
1934	94.6	" 1.05	" 2.28	" 2.39	117%	" 1.95
1935	94.7	" 1.05	" 2.42	" 2.53	124%	" 1.95
1936	100.5	" 0.94	" 3.00	" 2.82	138%	" 2.17
1937	118.9	" 0.84	" 3.00	" 2.52	124%	" 2.42
1938	126.5	" 0.75	" 300.	" 2.25	110%	" 2.73
1939	127.3	" 0.75	" 300.	" 2.25	110%	" 2.73
1940	128.5	" 0.74	" 3.00	" 2.22	109%	" 2.75
1941	136.9	" 0.71	" 3.00	" 2.13	104%	" 2.88
1942	148.5	" 0.65	" 3.00	" 1.95	96%	" 3.13
1943	185.5	" 0.52	" 3.33	" 1.73	85%	" 3.92
1944	226.9	" 0.41	" 3.33	" 1.36	67%	" 4.97
1945	247.8	" 0.40	" 3.67	" 1.46	72%	" 5.09
1946	287.5	" 0.32	" 5.59	" 1.78	92%	" 6.08
1947	290.4	" 0.25	" 5.59	" 1.38	68%	" 8.22
1948	295.0	" 0.19	" 6.00	" 1.14	56%	" 10.71
1949	300.0	" 0.18	" 6.46	" 1.16	57%	" 13.33
1950	320.0	" 0.11	" 7.56	" 0.83	41%	" 18.43
1951	327.4	" 0.10	" 8.00	" 0.80	39%	" 20.51
1952	327.4	" 0.10	" 8.80	" 0.88	43%	" 21.16
1953	345.0	" 0.10	" 9.10	" 0.91	44%	" 22.75
1954			" 10.01			

CUADRO 57

SALARIOS NOMINALES Y REALES MEDIOS DIARIOS DE INSPECTORES ESCOLARES DE ZONA EN MEXICO.

DATOS DE LOS BAROMETROS DEL BANCO DE MEXICO, S. A.						
Años	Indice generales de precios.	Indices del poder adquisitivo de la moneda.	Salarios nominales medios diarios	Salarios reales medios diarios.	% de salario real en rel. con el de 1929 que es considerado el 100%.	Cantidad que debería haberse pagado nominalmente para conservar las condiciones de vida de 1929.
[SALARIO DE VIDA].						
1929	100.	\$ 1.00	\$ 12.00	\$ 12.00	100%	\$ 12.00
1930	103.4	\$ 0.96	\$ 12.00	\$ 11.52	96	\$ 12.50
1931	89.7	" 1.11	" 12.16	" 13.49	112	" 10.86
1932	84.5	" 1.18	" 9.43	" 11.12	93	" 10.14
1933	89.7	" 1.10	" 11.00	" 12.10	101	" 10.89
1934	94.6	" 1.05	" 11.00	" 11.55	96	" 11.46
1935	94.7	" 1.05	" 11.00	" 11.55	96	" 11.46
1936	100.5	" 0.99	" 11.66	" 11.54	96	" 12.15
1937	118.9	" 0.84	" 12.00	" 10.08	84	" 14.29
1938	126.5	" 0.75	" 12.00	" 9.00	75	" 16.00
1939	127.3	" 0.75	" 12.00	" 9.00	75	" 16.00
1940	128.5	" 0.74	" 12.00	" 8.08	74	" 16.22
1941	136.9	" 0.71	" 12.00	" 8.52	71	" 16.90
1942	148.5	" 0.65	" 13.20	" 8.58	72	" 18.33
1943	185.5	" 0.52	" 13.20	" 6.86	57	" 23.16
1944	226.8	" 0.41	" 13.20	" 5.41	45	" 29.33
1945	247.8	" 0.40	" 14.00	" 5.60	47	" 29.78
1946	287.5	" 0.32	" 17.02	" 5.44	45	" 37.82
1947	290.4	" 0.25	" 17.02	" 4.25	35	" 48.63
1948	295.0	" 0.19	" 17.03	" 3.23	27	" 63.07
1949	300.0	" 0.18	" 18.73	" 3.37	28	" 66.89
1950	320.0	" 0.11	" 18.73	" 2.06	17	" 110.18
1951	327.4	" 0.10	" 22.00	" 2.20	18	" 122.22
1952	327.4	" 0.10	" 24.20	" 2.42	20	" 121.00
1953	345.0	" 0.10	" 27.53	" 2.73	22	" 124.22
1954			" 30.40			

CUADRO 58

SALARIOS NOMINALES Y REALES MEDIOS DIARIOS DE DIRECTORES DE EDUCACION EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS DE MEXICO. AÑOS DE 1929 A 1954. Datos de los Barómetros del Banco de México, S. A.

Años	Indices generales de precios	Indices del poder adquisitivo de la moneda.	Salarios nominales medios diarios.	Salarios reales medios diarios.	% del salario real en ref. con el de 1929 que es considerada el 100%	Cantidad que debería haberse pagado nominalmente para conservar la vida de 1929. (Salario de vida).
1929	100.0	\$ 1.00	\$ 16.00	\$ 16.00	100%	\$ 16.00
1930	103.4	\$ 0.96	\$ 16.00	\$ 15.36	96%	\$ 16.67
1931	89.7	\$ 1.11	\$ 20.28	\$ 22.51	141%	\$ 14.49
1932	84.5	" 1.18	" 15.71	" 18.54	116%	" 13.54
1933	89.7	" 1.10	" 15.71	" 17.28	108%	" 13.95
1934	94.6	" 1.05	" 15.71	" 16.49	103%	" 15.25
1935	94.7	" 1.05	" 15.66	" 16.44	103%	" 15.20
1936	100.5	" 0.99	" 16.66	" 16.48	103%	" 16.17
1937	118.9	" 0.84	" 16.66	" 13.99	87%	" 19.15
1938	126.5	" 0.75	" 16.66	" 12.49	78%	" 21.36
1939	127.3	" 0.75	" 16.66	" 12.49	78%	" 21.36
1940	128.5	" 0.74	" 16.66	" 12.33	77%	" 21.64
1941	136.9	" 0.71	" 16.66	" 11.83	74%	" 22.51
1942	148.5	" 0.65	" 18.33	" 11.91	74%	" 24.77
1943	185.5	" 0.52	" 18.33	" 9.53	60%	" 30.55
1944	226.9	" 0.41	" 18.33	" 7.51	47%	" 39.00
1945	247.8	" 0.40	" 20.00	" 8.00	50%	" 40.00
1946	287.5	" 0.32	" 23.00	" 7.38	46%	" 50.13
1947	290.4	" 0.25	" 23.07	" 5.76	36%	" 64.08
1948	295.0	" 0.19	" 23.07	" 4.38	27%	" 85.44
1949	300.0	" 0.18	" 25.37	" 4.56	29%	" 87.48
1950	320.0	" 0.11	" 25.37	" 2.79	17%	" 149.24
1951	327.4	" 0.10	" 28.33	" 2.83	18%	" 157.39
1952	327.0	" 0.10	" 31.10	" 3.11	19%	" 163.68
1953	345.0	" 0.10	" 35.30	" 3.53	22%	" 165.45
1954			" 38.83			

CUADRO 59

DESARROLLO DE LOS SUELDOS "MEDIOS DIARIOS" DE LOS INSPECTORES Y MAESTROS QUE LABORARON EN LAS ESCUELAS RURALES

1 9 2 5				1 9 3 7			
Maestros Misioneros	\$	10.00		Inspectores Escolares	\$	12.00	
Maestros Rurales	"	3.00		Maestros Rurales	"	3.00	
1 9 2 6				1 9 3 8			
Inspectores Instructores	\$	12.00		Inspectores Escolares	\$	12.00	
Maestros Rurales	"	2.50		Maestros Rurales	"	3.00	
1 9 2 7				1 9 3 9			
Inspectores Instructores	\$	12.00		Inspectores Escolares	\$	12.00	
Maestros Rurales	"	2.50		Maestros Rurales	"	3.00	
1 9 2 8				1 9 4 0			
Inspectores Instructores	\$	12.00		Inspectores Escolares	\$	12.00	
Maestros Rurales	"	2.50		Maestros Rurales	"	3.00	
1 9 2 9				1 9 4 1			
Inspectores Escolares	\$	12.00		Inspectores Escolares	\$	12.00	
Maestros Rurales	"	2.04		Maestros Rurales	"	3.00	
1 9 3 0				1 9 4 2			
Inspectores Escolares	\$	12.00		Inspectores Escolares	\$	12.00	
Maestros Rurales	"	2.04		Maestros Rurales	"	3.00	
1 9 3 1				1 9 4 3			
Inspectores Escolares	\$	13.16		Inspectores Escolares	\$	13.00	
Maestros Rurales	"	2.03		Maestros Rurales	"	3.33	
1 9 3 2				1 9 4 4			
Inspectores Escolares	\$	10.21		Inspectores Escolares	\$	13.00	
Maestros Rurales	"	1.82		Maestros Rurales	"	3.33	
1 9 3 3				1 9 4 5			
Inspectores Escolares	\$	11.00		Inspectores Escolares	\$	14.00	
Maestros Rurales	"	2.28		Maestros Rurales	"	3.67	
1 9 3 4				1 9 4 6			
Inspectores Escolares	\$	11.00		Inspectores Escolares	\$	17.02	
Maestros Rurales	"	2.28		Maestros Rurales	"	5.59	
1935				1 9 4 7			
Inspectores Escolares	\$	11.00		Inspectores de Educación	\$	17.02	
Maestros Rurales	"	2.42		Maestros Rurales	"	5.59	
1 9 3 6							
Inspectores Escolares	\$	11.66					
Maestros Rurales	"	3.00					

CUADRO 60

Sueldos medios del magisterio por niveles
educativos en el Distrito Federal
(1932-1964)

1935: 100

Años	Elemental		Medio Básica		Medio Superior		Superior y Científica	
	Nominal	Real	Nominal	Real	Nominal	Real	Nominal	Real
1932	4.28	4.67	4.24	4.62	3.63	3.98	4.30	4.69
1943	5.59	2.43	3.75	1.64	4.04	1.76	4.60	2.00
1954	19.50	2.85	12.60	1.84	13.53	1.97	16.03	2.34
1964	39.70	3.39	23.90	2.03	26.30	2.23	29.23	2.48

Deflacionado con el índice del costo de la vida obrera.
Ingreso medio para los niveles post-primarios — a 1 hora de clase diaria (6 hs. semanales)

CUADRO 61

Sueldos medios del magisterio por niveles
educativos en los estados y territorios
(1932-1964)

1935: 100

Años	Elemental		Medio Básica		Medio Superior		Superior y Científica	
	Nominal	Real	Nominal	Real	Nominal	Real	Nominal	Real
1932	2.00	2.18	2.54	2.77	3.38	3.68		
1943	3.30	1.44	3.37	1.46	4.06	1.77		
1954	14.67	2.14	11.39	1.65	12.30	1.79	14.85	2.16
1964	31.68	2.70	19.98	1.70	21.12	1.80	29.63	2.52

Deflacionado con el índice del costo de la vida obrera.
Ingreso medio para los niveles post-primarios — a 1 hora de clase diaria (6 hs. semanales)

CUADRO 62

Salario nominal y salario real de profesor de primaria 1972-1989 (pesos)

Años	Salario nominal mensual	Salario real año base:		Variación porcentual respecto al año base de:	
		1976	1982	1976	1982
1976	5 462	5 462	32 452	0	40
1977	6 008	4 978	29 576	-9	28
1978	6 998	4 992	29 658	-9	28
1979	8 318	4 650	27 627	-15	19
1980	12 084	5 205	30 925	-5	34
1981	17 172	5 748	34 151	5	47
1982	23 158	3 898	23 158	-29	0
1983	31 586	2 941	17 473	-46	-25
1984	43 112	2 522	14 983	-54	-35
1985	58 380	2 086	12 391	-62	-46
1986	102 252	1 775	10 548	-67	-54
1987	233 180	1 562	9 281	-71	-65
1988	288 212	1 273	7 561	-77	-67
1989*	317 034	1 367	8 122	-75	-65
1989**	348 750	1 445	8 587	-74	-63
1989***	396 293	1 642	9 758	-70	-58

Fuente: Elaborado con datos de indicadores económicos del Banco de México y talones de pago, S.E.P.

* Al mes de febrero.

** Al mes de abril, incluye el 10% de aumento salarial vigente a partir del 15 de mayo.

*** Suponiendo el aumento del 25% en salario y prestaciones neto anunciado por las autoridades.

Nota: El salario nominal es el más alto de cada año, incluye salario base y sobresueldo; no incluye prestaciones ya que los ingresos por este concepto se anulan con los descuentos por impuestos y otras deducciones.

Eduardo Guzmán y Joaquín Vela, "Maestros 1989: crisis, democracia y más salario". El Cotidiano, No. 30, julio-agosto de 1989.

CUADRO 63

**Variación del poder adquisitivo del salario real
1971-1989, respecto al año que se indica
(porcentajes)**

Año	1	9	7	6	1	9	8	2
	Académico UNAM	Profesor Primaria		Mínimo D. F.	Académico UNAM	Profesor Primaria		Mínimo. D. F.
1971	-6			-28	83			14
1972	-11			-19	73			29
1973	-12			-21	71			25
1974	-16			-7	64			47
1975	-12			-17	70			32
1976	0		0	0	94	40		58
1977	-11		-9	-9	72	28		44
1978	-15		-9	-11	66	28		40
1979	-24		-15	-20	47	19		26
1980	-30		-5	-27	36	34		15
1981	-30		5	-27	36	47		15
1982	-48		-29	-37	0	0		0
1983	-64		-46	-50	-31	-25		-21
1984	-68		-54	-51	-38	-35		-22
1985	-71		-62	-54	-45	-46		-27
1986	-71		-67	-55	-44	-54		-30
1987	-64		-71	-55	-30	-60		-29
1988	-70		-77	-63	-41	-67		-42
1989*	-67		-75	-61	-37	-65		-39
1989**	-69		-74	-63	-39	-63		-42

Fuente: Elaborado con datos de Indicadores económicos del Banco de México.

Tabulador de sueldos del personal administrativo de la UNAM.

Tabulador de sueldos del personal académico de la UNAM.

Comisión Nacional de los salarios Mínimos.

Talones de pago, S.E.P.

* Al mes de febrero.

** Al mes de abril. Incluye el 10% de aumento salarial a los maestros vigentes a partir del 15 de mayo.

Eduardo Guzmán y Joaquín Vela. "Maestros 1989: crisis, democracia y más salario", El Cotidiano, No. 30, julio-agosto de 1989.

CUADRO 64

SALARIOS MENSUALES AL INICIO DE CADA AÑO (Pesos constantes de 1982)

	1983	1988	Decremento (%)
Maestro de primaria titulado	22,504	14,776 ¹	-34.3
con educación superior	24,170	15,444	-36.1
con actividades cocurriculares y con educación superior ²	-	18,114	-25.1 ³
Directivo de primaria titulado	25,906	15,681	-39.5
con educación superior	28,763	16,349	-43.1
con actividades cocurriculares y con educación superior ²	-	19,143	-33.5 ⁴

¹ Incluye además del sueldo, material didáctico, despensa, asignación pedagógica genérica y específica, compensación.

² Elevó la plaza de jornada de 25 horas-semana-mes a 30 horas para principios de enero de 1988. A partir de marzo de 1988 se incrementa a 31 horas y en septiembre de 1988 a 32 horas. En marzo de 1988 el sueldo aumentó 3%.

³ Con respecto a los \$ 24,170.

⁴ Con respecto a los \$ 28,763.

Fuente: Catálogo de Empleos de la Federación 1982 y 1988. Dirección General del Servicio Civil, Secretaría de Programación y Presupuesto.

CUADRO 65

NUMERO DE AÑOS DE PERMANENCIA FRENTE A GRUPO PARA PARTICIPAR EN LA
CARRERA MAGISTERIAL
(PREESCOLAR, PRIMARIA Y GRUPOS AFINES)

PREPARACION ACADÉMICA	ANTIGÜEDAD AÑOS	N I V E L E S					TOTAL AÑOS	
		A	B	C	D	E	ANTIG	PERMA NENCIA
		A Ñ O S D E						
PERMANENCIA EN EL NIVEL FRENTE A GRUPO								
* EGRESADO DE NORMAL (PLANES 2 Y 3 AÑOS)	10	3	3	4	4	...	10	14
EN ZONA MARGINADA	5	2	2	2	2	...	5	8
* EGRESADO DE NORMAL (PLAN DE 4 AÑOS)	6	3	3	4	4	...	6	14
EN ZONA MARGINADA	3	2	2	2	2	...	3	8
* EGRESADO DE NORMAL O UPI (LICENCIATURA)	2	3	3	4	4	...	2	14
EN ZONA MARGINADA	1	2	2	2	2	...	1	8
* MAESTRIA			2	4	4	...		10
EN ZONA MARGINADA			2	2	2	...		6
* DOCTORADO				4	4	...		8
EN ZONA MARGINADA				2	2	...		4

SEP/SNTE. Líneamientos generales de la Carrera Magisterial, Mimco, 18 de mayo de 1992.

CUADRO 66

NUMERO DE AÑOS DE PERMANENCIA FRENTE A GRUPO PARA PARTICIPAR EN LA
CARRERA MAGISTERIAL
(SECUNDARIA Y GRUPOS AFINES)

PREPARACION ACADEMICA	ANTIGUEDAD AÑOS	N I V E L E S					TOTAL AÑOS	
		A	B	C	D	E	ANTIG.	PERMA NENCIA
		A N O S D E						
PERMANENCIA EN EL NIVEL FRENTE A GRUPO								
EGRESADO DE NORMAL SUPERIOR O EQUIVALENTE								
TITULADO	2	3	3	4	4	...	2	14
EN ZONA MARGINADA		2	2	2	2	...		8
NO TITULADO (PASANTE, CON UN MINIMO DE 75% DE CREDITOS)	3	3	3	4	4	...	3	14
EN ZONA MARGINADA	2	2	2	2	2	...	2	8
POSTGRADO CON ESTUDIOS TERMINADOS								
MAESTRIA			2	4	4	...		10
EN ZONA MARGINADA			2	2	2	...		6
DOCTORADO				4	4	...		8
EN ZONA MARGINADA				2	2	...		4

SEP/SNTE. Lineamientos generales de la Carrera Magisterial, Mimeo, 18 de mayo de 1992.

CUADRO 67

NIVELES SALARIALES DE LA CARRERA MAGISTERIAL

TABULADOR I

NIVELES	MAESTRO DE PRIMARIA O PREESCOLAR			MAESTRO DE SECUNDARIA O AFINES		
	SUELDOS (PESOS)	DIFERENCIAS CON EL NIVEL EN HORAS	DIFERENCIAS ACUMULADAS	SUELDOS (PESOS)	DIFERENCIAS CON EL NIVEL ANTERIOR 1/	DIFERENCIAS ACUMULADAS
PLAZA INICIAL	1,209,434	..°..	..°..	59,047	..°..	..°..
A	1,506,044	9	24.5	73,528	24.5	24.5
B	1,857,482	8.5	53.6	91,237	23.3	53.6
C	2,426,805	8	100.7	119,246	30.7	100.7
D	2,938,731	7	143.0	144,406	21.1	143.0
E	3,593,997	7	197.2	176,609	22.3	197.2
NIVELES ESPECIALES						
"AA"	1,883,492	9				
"BC"	2,142,143	-				

1/ LOS DIFERENCIALES EN SECUNDARIA SON EQUIVALENTES A LOS DESPEGUES EN HORAS DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA

NOTA: EN VIRTUD DE QUE LOS MAESTROS DE TIEMPO COMPLETO CON FORTALECIMIENTO CURRICULAR LABORAN UNA JORNADA FRENTE A GRUPO DE 36 HRS., SE LES UBICARA EN EL NIVEL "AA" DE LA CARRERA MAGISTERIAL. DE AHI PODRAN SER PROMOVIDOS A LOS NIVELES "BB," "CC", "DD" Y "EE" CON LOS INCREMENTOS QUE SE ESTABLECEN EN LOS NIVELES DE LA CARRERA MAGISTERIAL, EN TANTO QUE LAS PLAZAS DE TIEMPO COMPLETO MIXTO SE UBICARAN TRANSITORIAMENTE EN EL NIVEL INTERMEDIO "BC" Y DE AHI PODRAN SER PROMOVIDAS A LOS SIGUIENTES NIVELES DE LA CARRERA MAGISTERIAL.

CUADRO 68

CUADRO COMPARATIVO ENTRE LOS SUELDOS INTEGRADOS DE LAS CATEGORIAS QUE EXISTEN EN EL ESCALAFON TRADICIONAL,
EL ESQUEMA DE EDUCACION BASICA Y LA CARRERA MAGISTERIAL
(PREESCOLAR, PRIMARIA Y GRUPOS AFINES)

TABULADOR 1

ESCALAFON VIGENTE			ESQUEMA DE EDUCACION BASICA			CARRERA MAGISTERIAL			
CATEGORIAS	SUELDO (PESOS)	DIFERENCIAS CON EL NIVEL ANTERIOR (%)	CATEGORIAS	SUELDO (PESOS)	DIFERENCIAS CON EL NIVEL ANTERIOR (%)	NIVELES	SUELDO (PESOS)	DIFERENCIAS CON EL NIVEL ANTERIOR HR	DIFERENCIA ACUMULADA (%)
PLAZA INICIAL	1,209,434	...	PLAZA INICIAL	1,209,434	...	A	1,506,044	9	24.5
						B	1,857,482	8.5	53.6
DIRECTOR	1,259,154	4.1	PLAZA DE 3/4	1,475,642	22.0	C	2,426,805	8	100.0
						D	2,938,731	7	143.0
INSPECTOR DE ZONA	1,698,703	34.9	PLAZA DE T. C. CFC	1,792,290	21.5	E	3,593,997	7	197.2
JEFE DE SECTOR	1,918,978	13.0	PLAZA DE T. C. MIXTO	2,074,048	15.7	ESPECIALES *			
						"AA"	1,883,492	9	5.1
						"BC"	2,142,143		3.3

CUADRO 68

NOTA: EN VIRTUD DE QUE LOS MAESTROS DE TIEMPO COMPLETO CON FORTALECIMIENTO CURRICULAR LABORAN UNA JORNADA FRENTE A GRUPO DE 30 ALUMNOS, SE LES UBICARA EN EL NIVEL "AA" DE LA CARRERA MAGISTERIAL. DE ALLI PODRIAN SER PROMOVIDOS A LOS NIVELES SUBSIGUIENTES "BB", "CC", "DD" Y "EE" CON LOS INCREMENTOS QUE SE ESTABLECEN EN LOS NIVELES DE LA CARRERA MAGISTERIAL, EN TANTO QUE LAS PLAZAS DE TIEMPO COMPLETO MIXTO SI UBICARAN TRANSITORIAMENTE EN EL NIVEL INTERMEDIO "BC" Y DE ALLI PODRIAN SER PROMOVIDAS A LOS SIGUIENTES NIVELES DE LA CARRERA MAGISTERIAL.

SEP/SNTE, Lineamientos generales de la Carrera Magisterial, Misco, 18 de mayo de 1992.

CUADRO 69

CUADRO COMPARATIVO ENTRE LOS SUELDOS INTEGRADOS DE LAS CATEGORIAS QUE EXISTEN EN EL ESCALAFON TRADICIONAL,
EL ESQUEMA DE EDUCACION BASICA Y LA CARRERA MAGISTERIAL
(EDUCACION SECUNDARIA Y GRUPOS AFINES)

TABULADOR I

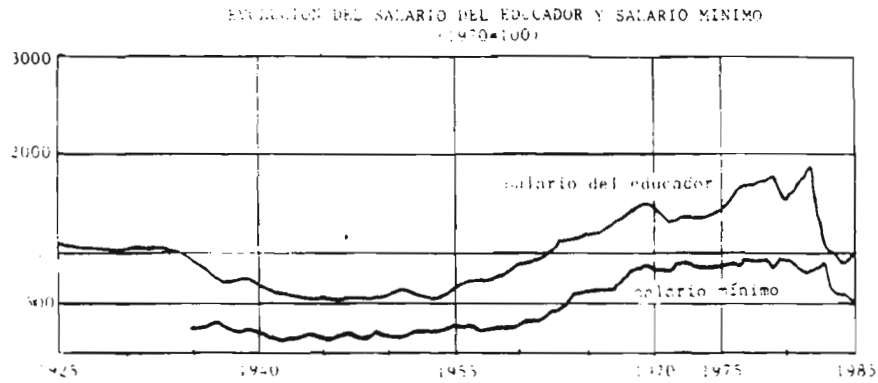
ESCALAFON VIGENTE			ESQUEMA DE EDUCACION BASICA			CARRERA MAGISTERIAL			
CATEGORIAS	SUELDO (PESOS)	DIFERENCIAS CON EL NIVEL ANTERIOR (%)	CATEGORIA	SUELDO (PESOS)	DIFERENCIAS CON EL NIVEL ANTERIOR	NIVELES	VALOR DE LA HORA-SEMANA-MES (PESOS)	DIFERENCIAS CON EL NIVEL ANTERIOR (%)	DIFERENCIA ACUMULADA (%)
PLAZA INICIAL DE 19 HRS.	1,121,893	-	PLAZA INICIAL DE 19 HRS.	1,121,893	-	A	73,528	24.5	24.5
PLAZA DE 22 HRS.	1,299,034	15.8	PLAZA DE 22 HRS.	1,470,171	31.1	B	91,237	23.3	53.6
PLAZA DE 25 HRS.	1,476,175	13.6	PLAZA DE 25 HRS.	1,712,363	16.0	C	119,246	30.7	100.7
SUBDIRECTOR DE SECUNDARIA	2,799,810	88.3	PLAZA DE 29 HRS.	2,007,598	17.2	D	144,406	21.1	143.0
DIRECTOR DE SECUNDARIA DIURNA	2,836,134	2.0	PLAZA DE 34 HRS.	2,361,880	17.6	E	176,609	22.3	197.2
JEFE DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	2,908,246	2.5	PLAZA DE 42 HRS.	2,479,974	5.0				
INSPECTOR GENERAL DE SECUNDARIA	2,938,816	1.1							

1. LOS DIFERENCIALES SON EQUIVALENTES A LOS DESPESOS POR HORA DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA

ESTADIST.

SEP/SNTE, Lineamientos generales de la Carrera Magisterial, Minco, 18 de mayo de 1992.

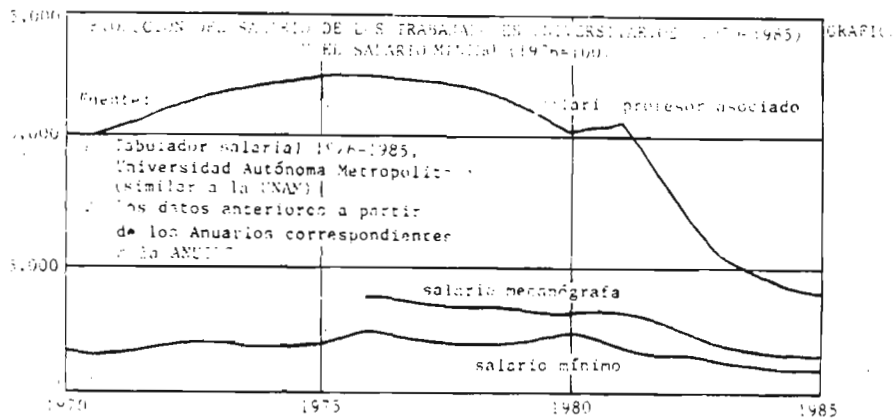
GRÁFICA 1



Fuentes:

- 1 Índice de precios al mayorista en la Ciudad de México: Nafinsa. La economía mexicana en cifras, 1981 y Banamex, 1985
- 2 Datos sobre salarios: Anuarios Estadísticos de los Estados Unidos Mexicanos por 1925-1970; estimación basada en la distribución del Presupuesto SEP y Nómina SEP para 1970-85. Salarios mínimos: Nafinsa (1981) y Comisión Nacional de Salarios mínimos

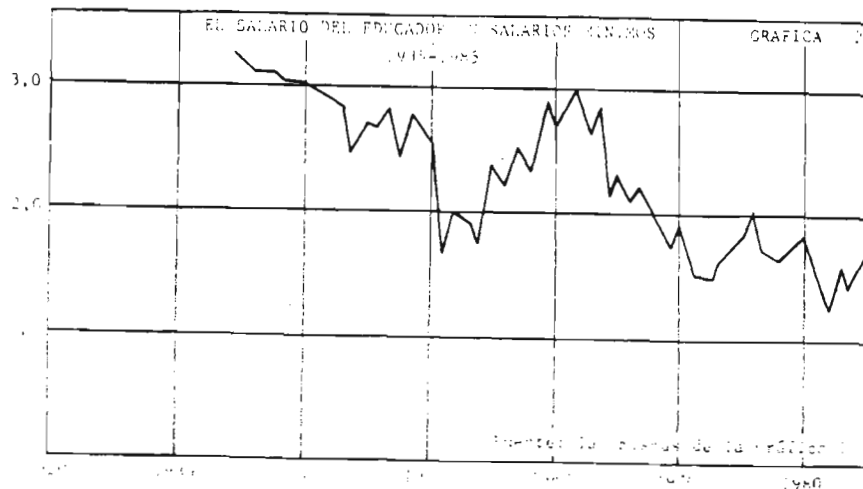
GRÁFICA 2



Fuentes:

- 1 Tabulador salarial 1976-1985, Universidad Autónoma Metropolitana (similar a la UNAM)
- 2 Los datos anteriores a partir de los Anuarios correspondientes de la ANUI

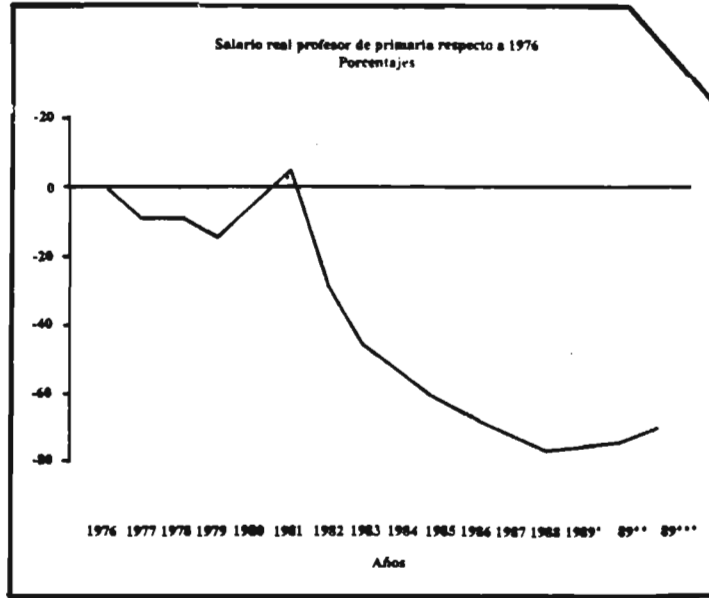
GRÁFICA 3



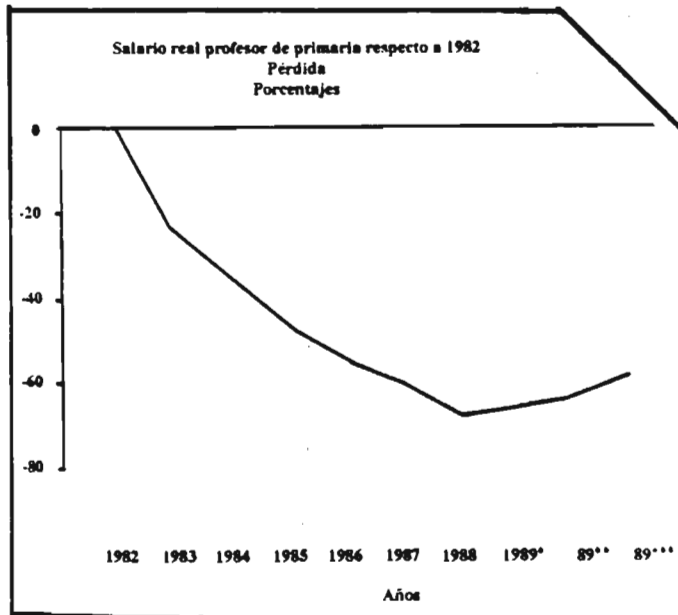
Fuente: la encuesta de la institución

Hugo Aboites, "Setenta Años del salario del educador (1925-1985)", en Arturo Anguiano (Coord.), México: los salarios de la crisis. Centro de Documentación y Estudios Sindicales, s/f.

GRÁFICA 4

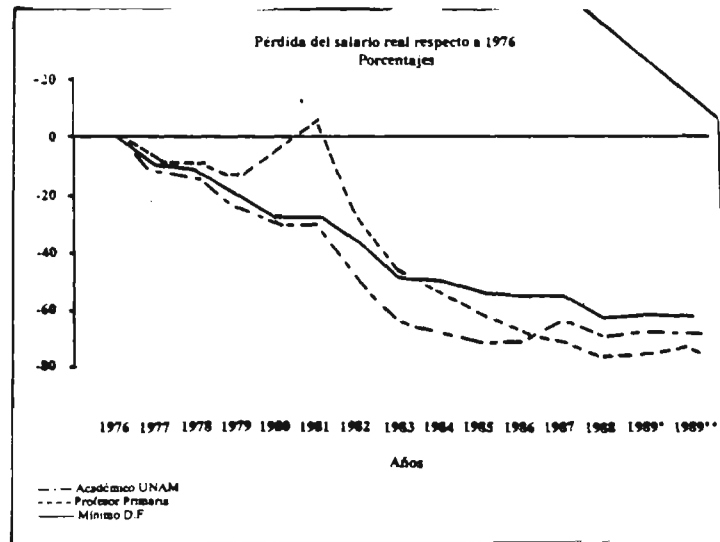


CRÁFICA 5



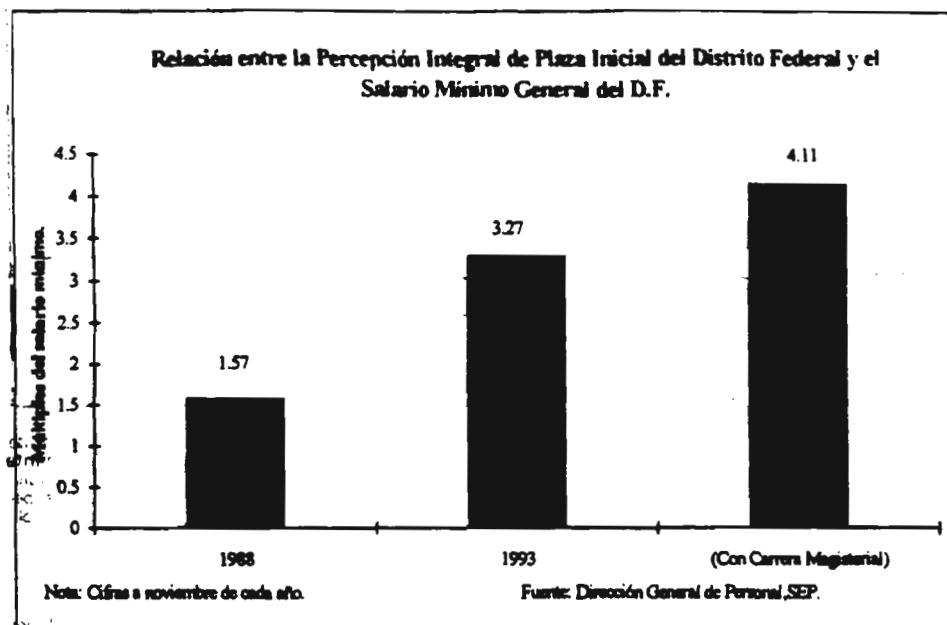
Eduardo Guzmán y Joaquín Vela, "Maestros 1989: crisis, democracia y más salario".

GRÁFICA 6



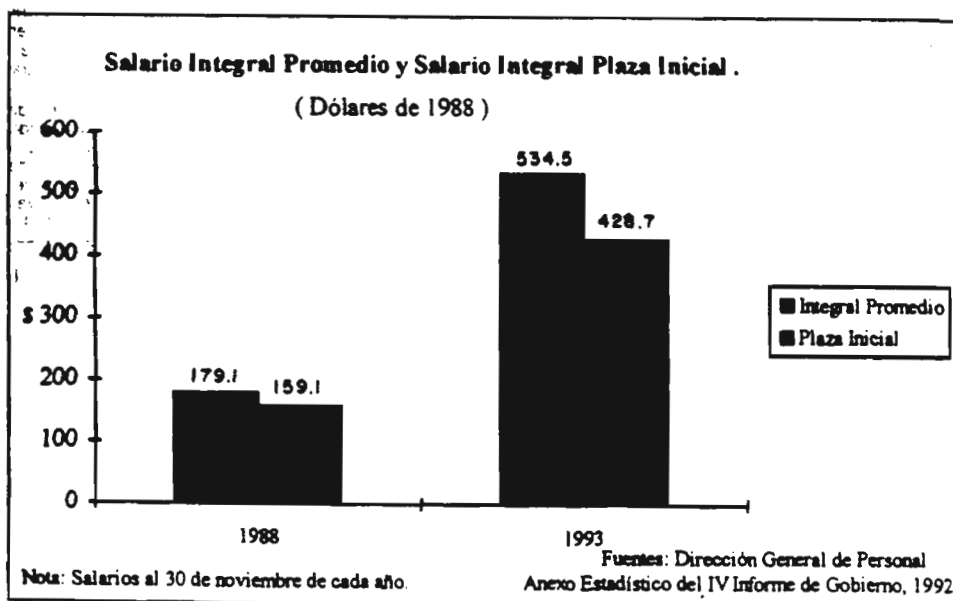
Eduardo Guzmán y Joaquín Vela, "Maestros 1989: crisis, democracia y más salario".

CRAFICA 7

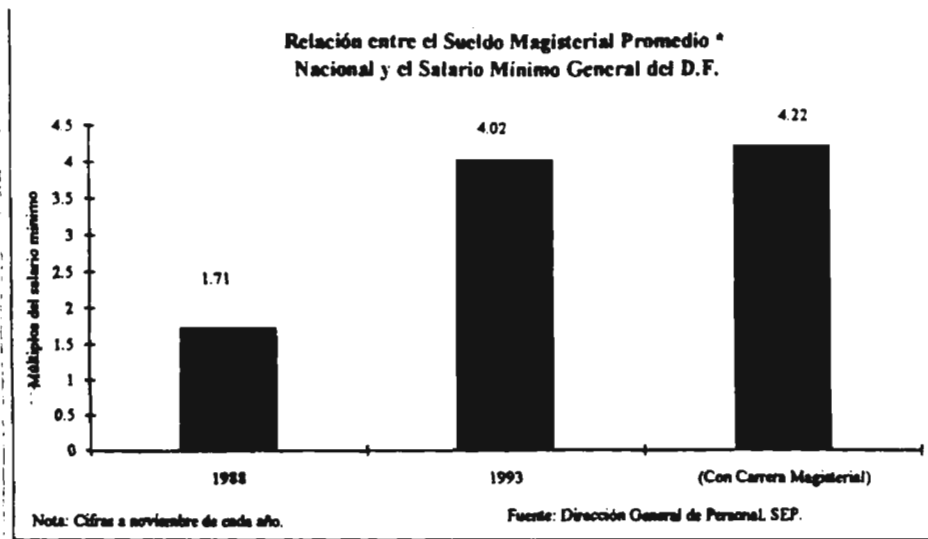


Secretaría de Educación Pública, Salario e inflación, gasto educativo y gasto social en el sector educativo, mayo de 1993.

GRÁFICA 8

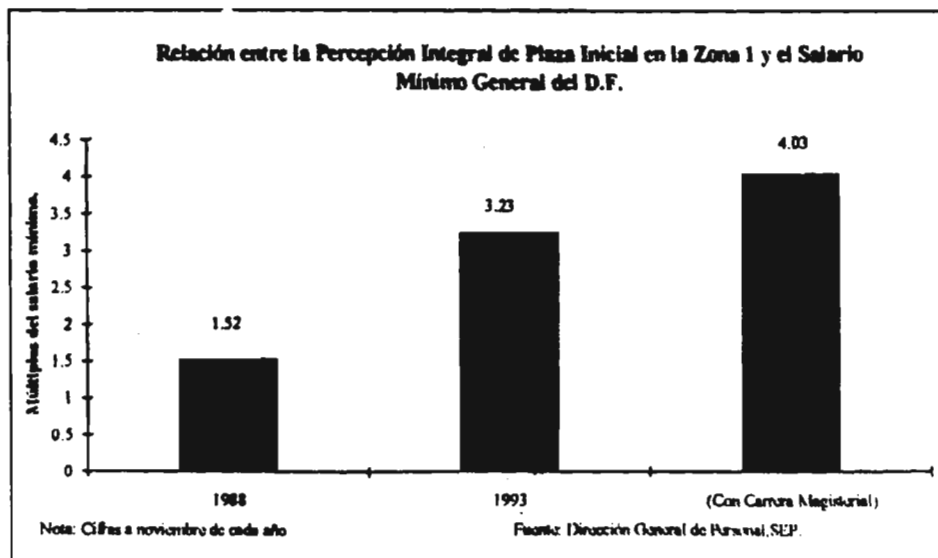


GRÁFICA 9



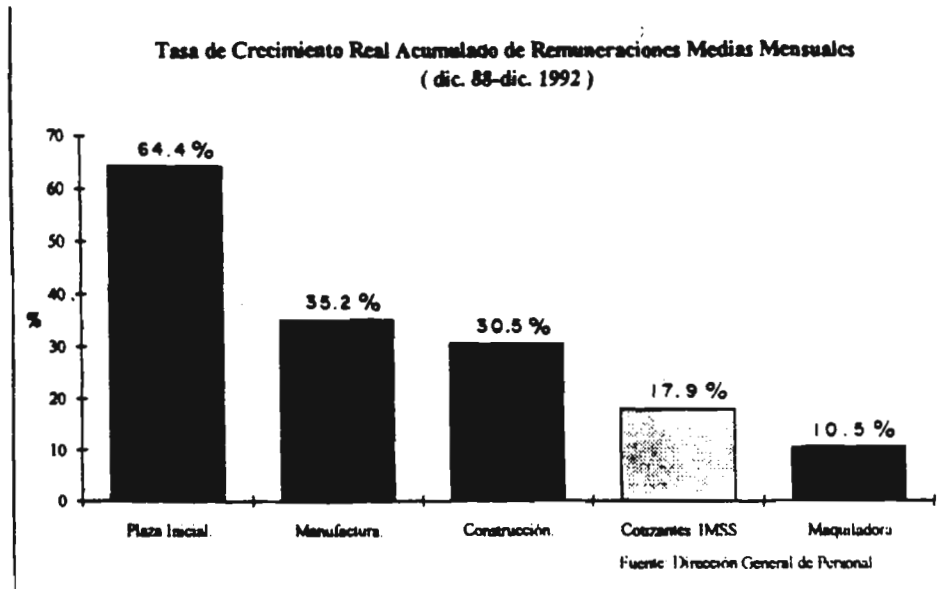
- * Promedio ponderado entre todas las categorías docentes y zonas económicas de vida cara.
Secretaría de Educación Pública, Salario e inflación, gasto educativo y gasto social en el sector educativo, mayo de 1993.

GRÁFICA 10



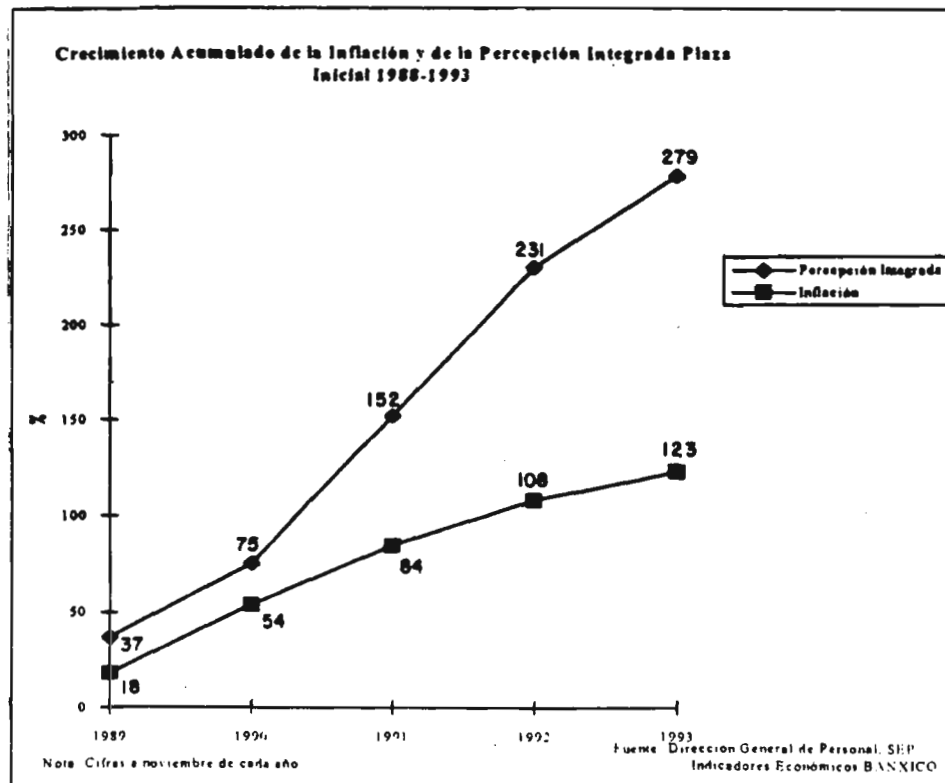
Secretaría de Educación Pública, Salario e inflación, gasto educativo y gasto social en el sector educativo, mayo de 1993.

GRÁFICA 11



Secretaría de Educación Pública. Salario e inflación, gasto educativo y gasto social en el sector educativo, mayo de 1993.

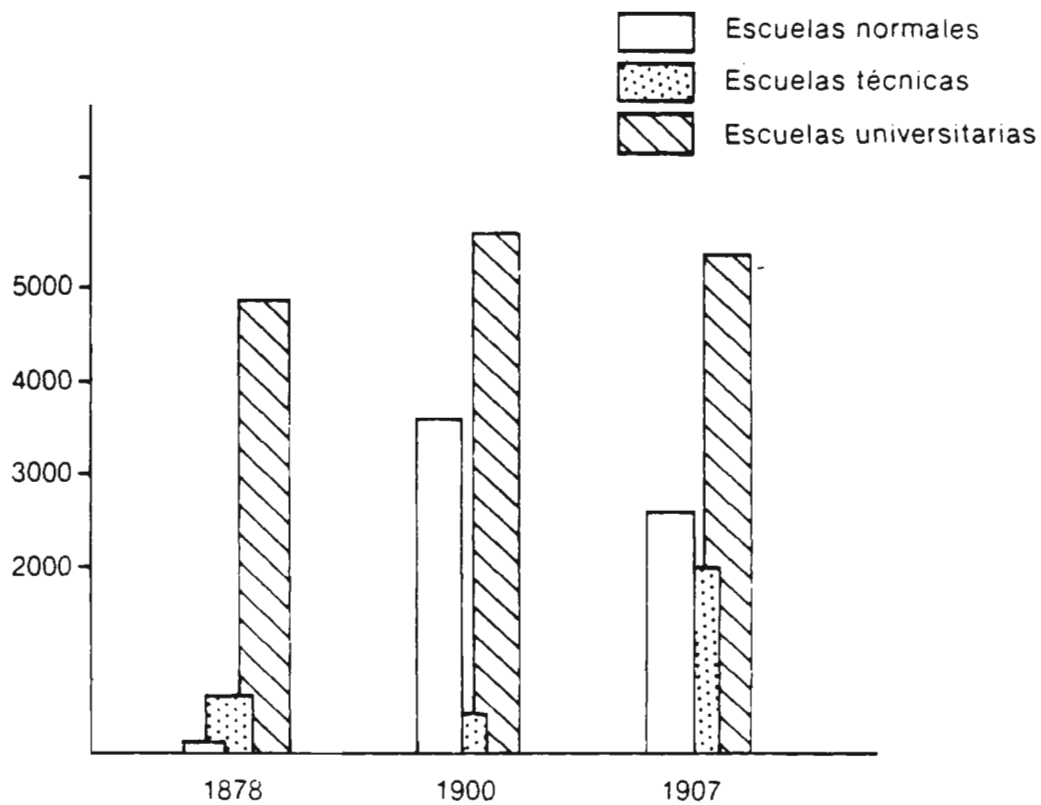
GRÁFICA 12



Secretaría de Educación Pública. Salario e inflación, gasto educativo y gasto social en el sector educativo, mayo de 1993.

GRÁFICA 13

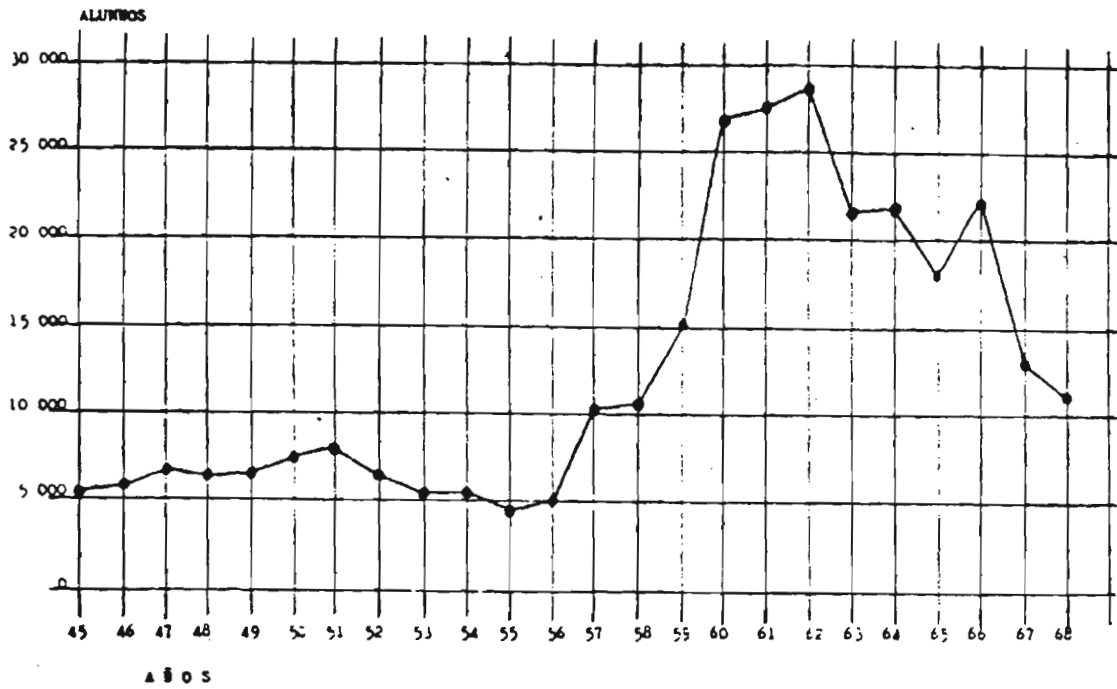
Escuelas normales, técnicas y universitarias
(1878, 1900 y 1907)



Francois Xavier Guerra. México; del antiguo régimen a la revolución, FCE, 1988.

GRÁFICA 14

Inscripción de alumnos en el IFCM (1945-1969)



GRÁFICA 15

Alumnos titulados por IFCM (1951-1969)

