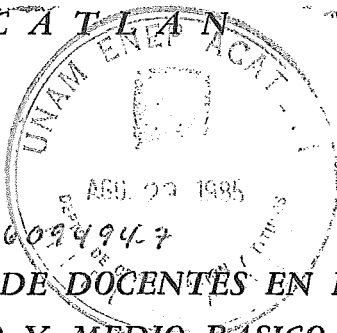




*Universidad Nacional Autónoma
de México*

Escuela Nacional de Estudios Profesionales

ACATLAN



N.º de cuenta 70094947

**LA FORMACION DE DOCENTES EN EL
NIVEL BASICO Y MEDIO-BASICO**

1976 - 1983

Tesis Profesional

Que para obtener el Título de:

LICENCIADA EN SOCIOLOGIA

presenta

YOLANDA FRANCO HERNANDEZ

M-0027 055

Naucalpan, Edo. de Méx.

1985



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi madre

A mis hermanos

Mi especial reconocimiento,

a la dedicación y paciencia de la Lic. Ruth Cora Escolar, por su afectuosa y acertada asesoría;

a Luis Hernández, Carlos I. Ruiz y Aurora Elisondo, porque consagraron tiempo e interés a este trabajo, prestando, además, un valioso apoyo material;

a los sinodales Joaquín Careaga, Laura Páez, Ambrosio Velasco y Pedro Javier González, por sus interesantes aportaciones.

Introducción

I. Sobre el objeto de estudio y la perspectiva de análisis.

En este trabajo trataremos de delimitar, en términos generales, el proyecto seguido por el Estado mexicano en la formación de docentes para los niveles básico y medio básico durante el período 1976-1983.

Para ello es necesario considerar :

A. Sobre el corte histórico.

1. Desde la posguerra existe, en A.Latina, una tendencia modernizadora que se ha expresado en la elaboración de planes de desarrollo social y sectorial, entre los que ocupa un lugar destacado la planeación educativa.
2. Tal tendencia mantiene ciertas constantes en los diferentes períodos. Sin embargo, adquiere un carácter cualitativamente distinto a partir de los años setenta.
3. En el caso mexicano llamaremos proyecto modernizador al tipo de planeación surgida a partir de esta década; ya que consideramos que es precisamente entonces cuando se empieza a tratar a la planeación como una estrategia política global y se empiezan a dar las condiciones que la harán posible.

4. La unidad histórica que presenta el período no imposibilita la distinción; sobre todo en el caso mexicano, cuyo carácter presidencialista marca diferencias para cada sexenio.
5. Planteamos entonces que existe un doble movimiento, donde la continuidad está dada por la tendencia histórica del desarrollo capitalista y el cambio por las variaciones en las correlaciones de fuerzas al interior de cada coyuntura.
6. En esta medida, el período de análisis debe ser estudiado simultáneamente como parte de esa unidad histórica y en su propia especificidad.
7. Aún más, nuestra hipótesis es que durante el período 1970-76, sólo se esbozan algunas de las líneas del proyecto modernizador, que se profundiza en el período 1976-82 y aparecen ya como un proyecto acabado -cuando menos a nivel político-administrativo- en el período subsecuente.

B. Sobre el proyecto.

1. Más allá de su transcripción formal, es posible, para el período analizado, detectar ciertas directrices y constantes en el discurso y la práctica educativa estatales. Así, presumimos la existencia de una articulación entre las medidas adoptadas por el Estado con respecto a las instituciones de formación docente y la política educativa en general.
2. El proyecto estatal, si bien constituye el proyecto dominante,

no excluye otras propuestas. En sentido amplio, se puede hablar de la coexistencia y enfrentamiento de diversos proyectos educativos que representan otros tantos proyectos políticos. De este modo, los proyectos político-pedagógicos estatales, en la medida en que materializan las necesidades de construcción hegemónica de un grupo o fracción de clase dominante, están teñidos por las luchas y alianzas que el momento histórico les plantea.

3. Los proyectos estatales, considerados en sus tres niveles de análisis -retórico-discursivo, normativo-jurídico, y el de las prácticas-, presentan caracteres diversos y contradictorios; ya que su aplicación pasa por las relaciones de poder que se establecen dentro y fuera de la institución.

Aunque en la realidad estos tres niveles son inseparables, nuestro trabajo se limitará al estudio de los dos primeros. No obstante, insistimos en la necesidad de una investigación sobre las prácticas institucionales.

En esta perspectiva, es necesario analizar la manera en que se resuelven, en el período de análisis y en la especificidad mexicana, los enfrentamientos entre las fuerzas más inmediatamente vinculadas al sistema educativo nacional (1); así como la naturaleza y la significación social de la profesión

(1) En lo que se refiere al concepto "sistema" educativo, éste sólo designa al conjunto de instituciones como fin principal tareas educativas; y no tiene ninguna connotación "sistémica" a la manera de Parsons, salvo aclaración en contrario.

Asimismo, al estudiar el proyecto estatal de formación de docentes, habrá que definir:

- a qué elementos de la coyuntura responde;
- qué fuerzas sociales le sustentan y a cuáles se contraponen;
- en qué medida modifica la distribución de poderes entre esas fuerzas;
- cual es su sustento teórico; y
- a qué modelo de país aspira.

Este trabajo privilegia el análisis de lo educativo en el segundo nivel señalado en el capítulo I. Es decir, como proyecto político-pedagógico que implica distribución de tareas y poderes dentro del sistema institucional organizado alrededor de la labor educativa; y dentro del aparato de Estado.

En este sentido, sólo nos avocaremos al estudio de lo estrictamente pedagógico (diseño curricular, proceso enseñanza-aprendizaje, etc.), de manera tangencial, y en la medida en que ello sea indicador de un proyecto político-pedagógico determinado.

III. Supuestos e hipótesis de base.

Para los objetivos de esta investigación, partiremos de los siguientes supuestos:

1. La configuración del sistema educativo mexicano, así como el

papel y la significación social de la carrera magisterial normalista están íntimamente vinculados al carácter del Estado mexicano surgido de la Revolución. Esto es, en un estado nacional popular que hace de los grupos subalternos la base de su hegemonía, el magisterio se convierte en un medio de movilidad social; pero, sobre todo, los maestros son un elemento clave en la configuración nacional.

2. Los tres grandes actores sociales más directamente ligados a la definición de las políticas educativas son:

- La Secretaría de Educación Pública.

Institución rectora de la educación pública nacional, con atribuciones constitucionales sobre la educación primaria en sus niveles básico y normal. Ha ocupado un lugar preponderante en el aparato institucional gubernamental debido a que es la que emplea el mayor número de trabajadores públicos y, por ende, la que maneja más presupuesto.

- El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Este sindicato único es el más grande de América Latina y cuenta con el mayor número de afiliados. Principal sostén de la FSTSE, ha establecido una amplia red de posiciones al interior de la SEP y de la burocracia política. Su poder es tal que, en algunas ocasiones, ha logrado retrasar e incluso bloquear decisiones de las autoridades educativas.

- El movimiento magisterial disidente.

El magisterio mexicano se ha caracterizado por una lar-

ga tradición de luchas; así como por su vinculación con organizaciones populares. En su gran mayoría de extracción popular, resienten y responden simultáneamente a la austeridad y el verticalismo de un órgano sindical autoritario. Como movimiento independiente ha jugado un papel importante en las relaciones SEP/SNTE, llegando a adquirir el carácter de interlocutor en coyunturas particulares.

3. Estas fuerzas no son monolíticas. De hecho, sobre todo en el caso de la SEP y el SNTE, existe una relación casi simbiótica que nos obliga a redefinir la clasificación anterior en términos de proyectos. Así, podemos afirmar que en el movimiento de estas fuerzas se han configurado tres grandes proyectos políticos-pedagógicos que; sin embargo, no se identifican unilateralmente con ninguno de los grupos antes mencionados.

-El proyecto más acabado y mejor definido es el que denominaremos "modernizador". Enarbolado principalmente por los altos mandos de la SEP, ha tenido su fortaleza en el Consejo Nacional Técnico de la Educación y, a partir de 1971, en la Subsecretaría de Planeación. Las reformas administrativas han tendido a consolidar su poder, extendiendo su radio de acción a todas las dependencias.

-Un proyecto no tan claro en sus medios como en sus fines, al que llamaremos "tradicional" o conservador. Más que pedagógico, éste es un proyecto político que, antes que hacer propuestas pedagógicas, pugna por mantener posiciones políticas. Sus argumentos pedagógicos no forman parte de un proyecto,

sino que responden a exigencias políticas coyunturales.

Está sustentado por los altos mandos del SNTE (burocracia sindical) y por algunos miembros de la burocracia educativa no necesariamente vinculados al sindicato.

- Lo que podríamos considerar el germen de un proyecto "alternativo", no es ahora sino declaraciones y estudios aislados que surgen mayoritariamente del exterior de los órganos directivos. Aunque en algunos aspectos coincide con el proyecto modernizador, pretende ir más allá, vinculando su propuesta educativa a una transformación social más amplia. Como en el caso de la anterior, el avance de esta propuesta se ha visto obstaculizado por necesidades de tipo económico-político: prioridades en la lucha contra la austeridad, por la conservación de los espacios ganados, y, en fin, por la supervivencia misma de sus instituciones organizativas.

El movimiento magisterial disidente, intelectuales dentro y fuera de la SEP, así como algunas agrupaciones partidarias de izquierda han afirmado, en repetidas ocasiones, su interés por una modificación de este tipo.

Sin embargo, la hipótesis que aquí se maneja es que, en el período de análisis, la tensión entre estas fuerzas se resuelve en un fortalecimiento del grupo modernizador y su proyecto. Este se caracteriza por una redefinición del concepto de modernidad que privilegia el rendimiento de las instituciones de educación

en términos cuasi-fabriles, de costo-beneficio (teoría del capital humano), subordinando la tradición humanista (educacionismo).

En síntesis, afirmamos que:

- a. El proyecto estatal en formación de docentes es el dominante, en la medida que se materializa en prácticas institucionales.
- b. Las fuerzas sociales que se le enfrentan no han podido enfrentarle proyectos alternativos hasta el momento. Aunque han hecho propuestas, éstas no han adquirido el nivel de coherencia y organicidad que las hagan practicables. Podemos hablar de fuerzas políticas que se enfrenten por posiciones de poder dentro del sistema educativo; pero sin ofrecer una alternativa político-pedagógica al proyecto estatal.
- c. El proyecto educativo de formación de docentes adoptado por el Estado ha adquirido los caracteres de un proyecto modernizador tecnocrático acorde con las tendencias generales advertidas en el sistema educativo nacional.
- d. Este proyecto se contrapone al SNTE, en la medida en que propone una reorganización del sistema educativo en función de criterios técnicos -eficiencia y eficacia- y no políticos -negociación de posiciones.

III. Sobre la exposición.

El primer capítulo no pretende ser un marco teórico exhaustivo. Se trata de algunas consideraciones teóricas indispensables para el abordaje del problema. Con ellas pretendemos establecer el nexo indispensable entre Estado y sociedad, por medio de una redefinición de la hegemonía en términos de instituciones, y partiendo de la burocracia política como elemento articulador de la sociedad civil.

El segundo capítulo hace una caracterización del proyecto modernizador en general y de la manera como se plasmó en la política educativa de los años setenta y principios de los ochenta. Tratamos de ver sus objetivos, cómo se ha ido configurando y la forma en que tratan de redefinir el espacio político nacional a través de una reasignación de poderes al interior de la burocracia política, en general; y de la burocracia educativa en particular.

El tercer capítulo aborda los antecedentes y la primera fase de la modernización en la formación de docentes. Retomamos la exposición cronológica y el análisis político de lo educativo. Se trata, en todo momento, de articular las medidas adoptadas en este ámbito con la coyuntura en la que se originan y con las fuerzas a que van ligadas.

La misma preocupación está presente en el cuarto capítulo (la formación de docentes 1976-1982) que, además, al situarse

en un nivel menos genérico, enfatiza el movimiento de las fuerzas institucionales y su vinculación con fuerzas sociales.

Por último, las conclusiones responden a criterios lógico-históricos, y son las últimas las que predominan. El análisis de los dos primeros años del gobierno de Miguel de la Madrid muestra la manera como se definen los conflictos y tensiones que se habían venido manifestado en años anteriores, en un afianzamiento del proyecto modernizador.

CAPITULO I. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEORICAS: ESTADO, SOCIEDAD E INSTITUCIONES.

1.1. Estado y sociedad.

En este trabajo trataremos de superar la concepción reduccionista del Estado como aparato que se limita a imponer los intereses de la clase dominante.

Sin colocarlo al margen de las clases, ni como árbitro o cuerpo neutral, consideraremos, con Gramsci, que el contenido de clase de los proyectos y discursos emitidos desde aquí, no corresponde teleológicamente a un proyecto definido y estructurado de antemano por la clase dominante.

Por el contrario, para Gramsci, el Estado, en sentido amplio, cristaliza un entrecruzamiento de conflictos de diversa indole al interior de la sociedad que no sólo tienen que ver con enfrentamientos clasistas. Es decir, el concepto de clase social, tal como es usado por cierta tradición marxista, confunde la determinación económica -el lugar que ocupan los individuos en la producción- con el proceso de construcción de sujetos políticos. Retomando la terminología de Gramsci, el proceso de construcción de voluntades colectivas y de lucha por la hegemonía (fuerzas políticas) va más allá del desarrollo fatal de las fuerzas productivas y la conciencia mesiánica del proletariado.(1)

En este contexto, el Estado aparece como el principal or-

ganizador y desorganizador de fuerzas políticas, y su relación con la sociedad se presenta como una relación de interioridad-exterioridad sólo discernible analíticamente.

Este carácter no elimina su contenido clasista, sino que lo redefine a través del concepto de hegemonía.

"Hegemonía consiste en una fusión total de objetivos económicos, políticos, intelectuales y morales, efectuada por un grupo fundamental con la alianza de otros grupos a través de la ideología; cuando una ideología logra 'difundirse' entre toda la sociedad y determina no sólo objetivos económicos y políticos unificados, sino también una unidad intelectual y moral".(2)

Esta síntesis, cuyo fin será la creación de una voluntad colectiva, puede ser descompuesta analíticamente en tres niveles de análisis: el de lo discursivo-retórico, el de lo normativo-jurídico, y el de las prácticas concretas en que el discurso y la normatividad se materializan.

Es así como la ideología se convierte en un conjunto de discursos originados-originadores de prácticas; y la hegemonía, como un proceso que concierne a fuerzas sociales, es un proceso colectivo de conformación de una voluntad nacional. Este proceso adquiere características diferentes en cada caso: sin embargo tiene limitaciones económicas de carácter económico.(3)

La construcción de la hegemonía supone una concepción ampliada del Estado como la suma de las instituciones públicas y privadas, que contribuyen a la creación de la voluntad política nacional a través de la organización-desorganización de las dis-

tintas fuerzas sociales.

Este proceso no excluye el ejercicio de la violencia; pero la clase dominante no puede basar su poder sólo en la coerción -cuando menos de forma duradera-; aspira al dominio y a la dirección de la nación. Para ello requiere crearse un consenso.

Al referirnos al consenso, hablamos de lo que Gramsci llama "las trincheras de la sociedad civil"; es decir, la manera en que las instituciones privadas, sin estar directamente vinculadas al aparato de Estado (burocracia política o gobierno) se encargan de producir y reproducir las relaciones sociales.

Esta concepción es tanto más importante cuanto más nos acercamos al momento actual.

El carácter que ha adquirido el Estado y el desarrollo que ha seguido la sociedad civil, en donde el individuo sólo se vincula a lo social a través de las organizaciones -instituciones- y el Estado penetra en los lugares más recónditos de las relaciones sociales, convierte a la lucha política en un enfrentamiento de organizaciones -sindicatos, partidos, agrupaciones de toda índole- más que en un conflicto de clases definido en términos económicos.

La mediación del Estado-capitalista colectivo en la contrad dicción principal va íntimamente ligada al proceso de burocratización de las sociedades modernas. La lucha de clases está reglamentada estatalmente y mediada políticamente a través de las organizaciones.

Nos enfrentamos a una mayor penetración de las organizaciones de masas en el Estado y a una mayor estatización de las organizaciones.

Gramsci distingue dos formas de lograr el consenso: a través de la incorporación efectiva de las demandas de los grupos subalternos en el proyecto nacional (consenso activo); o bien de su neutralización (consenso pasivo).

Antes de seguir más adelante, se hace necesaria una reconsideración de los conceptos antes enunciados, en el contexto y la especificidad mexicanos.

La trayectoria que siguió la ampliación del Estado mexicano -masificación- estuvo mediada por un proceso revolucionario anti-oligárquico.

La naturaleza de este proceso adscribe un nuevo carácter protagónico a las masas y al Estado, al que se incorporan a través de una organización corporativizada.

Sin embargo, la materialidad institucional así creada

"... más bien exhibe el intrincado tejido de relaciones de clase y de formas de acción social que arman un sistema institucional complejo (articulación de demandas conflictuales diversas que condensan en un arreglo político consistente como estructura de organización y formas de decisión y representación) cuya dinámica resultante impone desde sus inicios una 'revolución política' estatizante bajo la modalidad, inédita en el caso mexicano, de una 'política de masas' que reglamenta y da consenso al desarrollo capitalista de la sociedad".(4)

Ahora bien, el concepto de Estado aquí expuesto, dada su

amplitud y su abstracción, resulta poco operativo para los fines de este trabajo. Es necesario entonces, recurrir a un concepto que permita la mediación teórico-práctica entre lo estatal y lo institucional -objeto de este análisis: la burocracia política.

Adoptaremos para este fin la definición de A.Saldívar:

"el grupo social dirigente y políticamente hegemónico del Estado, sin que coincida estructuralmente con la clase dominante ni con su fracción predominante". (5)

En otras palabras, denominaremos burocracia política al grupo de personas que ejercen el control y la administración del proyecto nacional a través de su poder de decisión sobre las instituciones denominadas públicas, o su adscripción a alguno de los tres poderes (ejecutivo, legislativo y judicial). Este poder les está dado por su vinculación a los "factores reales de poder social" a través del partido en el poder (y sus distintos sectores); o por su vinculación a "camarillas" o "grupos de interés".(6)

Los primeros son los "políticos profesionales" que ocupan puestos de elección popular (ejecutivo y legislativo), y los segundos los que reciben un nombramiento (poder judicial y administrativo).

Aunque estos dos grupos no están disociados totalmente -e existen políticos que ocupan indistintamente puestos de elección o por nombramiento-; numerosos investigadores han señalado una tendencia a incluir cada vez menos elementos del primer grupo en los puestos clave de la administración nacional -federal y estatal-,

substituyéndolos por "técnicos" con una formación académica que se enfatiza sobre otros aspectos -participación política, vinculación a determinados grupos sociales, tradición partidista, etc.-; así como una trayectoria casi exclusiva de puestos por nombramiento.

El primer grupo representa una composición formal heterogénea, pues combina el sistema de representación corporativa con la representación parlamentaria. En términos reales, sin embargo, dicha composición garantiza el predominio del partido oficial a través de la primera. Resaltan en este grupo los líderes sindicales, agrupados en las confederaciones nacionales de obreros, campesinos y burócratas (CTM, CROM, CNC, CNI, FSTSE).

Tales organizaciones sustentan su poder en la base social de que disponen. La burocracia política mexicana -como tampoco la burocracia sindical- no puede ser definida en términos estrictamente weberianos de "ejecutores pasivos" sujetos a imperativos racionales. Por el contrario, en ella se sintetizan las relaciones sociales, pues constituye el elemento articulador de los distintos componentes de la sociedad civil a través de su integración a una estructura orgánica corporativizada. Este grupo cumple así el papel de organizador-desorganizador de la sociedad civil.

La conformación de la burocracia sindical, por su parte, está vinculada a una modificación de las formas de ejercicio del consenso (que deja de ser activo para convertirse en pasivo) producto del llamado "viraje histórico" de los años cuarenta.

Tal viraje asignó a la burocracia sindical un papel predominante en la neutralización de cualquier intento de ruptura de la organización corporativa; y en el logro de la adhesión de los grupos por ella representados, a las medidas estatales.

En la base de esta tarea se encuentran la misma vinculación corporativa que establece con los grupos de referencia (obros, campesinos y burócratas) y el poder económico que ha logrado (el ejemplo más claro es el del sindicato petrolero).

En lo que se refiere al segundo grupo, está compuesto por el conjunto de altos funcionarios cuya estabilidad y fidelidad al régimen están dados por los cambios sexenales; y que, sin ser un grupo homogéneo, pone de manifiesto ciertos caracteres comunes agrupados alrededor de su procedencia partidista y su adhesión al presidente. Lo forman los individuos adscritos a lo que se ha denominado instituciones administrativas centralizadas e instituciones paraestatales. (7)

"Las instituciones administrativas centralizadas son:

- a) La presidencia de la República.
- b) Las secretarías de Estado.
- c) Los departamentos administrativos.
- d) La procuraduría general de la república y la procuraduría general de justicia del distrito federal.
- e) Los órganos agrarios.

Las instituciones paraestatales son:

- a) Los organismos descentralizados.
- b) Las empresas de participación estatal, instituciones nacionales de crédito, organizaciones auxiliares nacionales de seguros y de finanzas.
- c) Los fideicomisos. (8)

Como ya mencionamos, es característica de la última década el desplazamiento de los "líderes de viejo cuño" y su sustitución por "técnicos" dentro de este grupo. Es importante recalcarlo; ya que dicha modificación tiene repercusiones serias sobre el destino del proyecto nacional y su paulatino encauzamiento hacia un proyecto modernizador que, en el plano político, tiende precisamente a imponer una nueva racionalidad política que, a fin de cuentas, significa una recomposición distinta de la burocracia política y de sus relaciones con la sociedad civil.

Trataremos más ampliamente este tema, así como sus repercusiones para el tema que nos ocupa, en el capítulo II.

1.2. Estado e instituciones.

Los señalamientos anteriores tienen como fin ubicar el fenómeno educativo dentro del ámbito institucional.

"El concepto de hegemonía no puede ser definido exclusivamente como configuración ideológica, como 'superestructura', como agregado de comportamientos individuales que acatan la legitimidad de un orden (...) por vía de la internalización de un sistema de valores (...). La hegemonía implica necesariamente una dimensión organizacional: no hay producción de hegemonía sin desarrollo de instituciones y aparatos, sin una práctica estructurada materialmente de la lucha ideológica, cultural y política".(9)

Esta materialidad institucional constituye lo que ya denominamos "sociedad civil".

Para los fines de este trabajo, consideraremos a la insti

tución: a) en un sentido amplio, como "cualquier lugar de producción y reproducción de las relaciones sociales de producción (10) y b) en un sentido estricto, como la estructura material y organizativa en que se plasman esas relaciones sociales. En ambas:

"Cada institución puede ser (...) considerada como un fragmento especializado de la sociedad global. Especializada en la confección de tal o cual acto social global que realiza enteramente por sí misma: la fabricación de automóviles, de licenciados, de enfermos aliviados, de defensa de trabajadores por un sindicato o la transformación política de la sociedad por un partido".

Quiere decir que "el centro ya no está en el individuo, aun cuando sea él quien actúa sino en el acto realizado por el individuo. Porque es mediante este acto, por la división del trabajo, por la organización del trabajo en el nivel del acto mismo, como la lógica de lo social se transmite al individuo".(11)

Si en la institución se lleva a cabo la lucha por la constitución de la hegemonía, dado que en ella se sintetiza la totalidad de las contradicciones sociales; ésta no se "refleja" de manera automática en su universo específico. Al irse construyendo como entidad empírica, la institución va adquiriendo una vida propia, aunque no independiente de las relaciones y contradicciones que le dieron origen.

Para realizar la "función" social que justifica su existencia, la institución establecimiento requiere mecanismos administrativo-organizativos que dan origen al surgimiento de relaciones institucionales.(12) Dicha organización tampoco puede ser vista como un instrumento neutro ni siquiera en aras de la "racio

nalidad científica". Por el contrario, la administración es por e sencia política y expresa también la correlación de fuerzas dentro y fuera de la institución-establecimiento, presentes en la co yuntura de análisis.(13)

La organización-administración es producto y generadora de relaciones de poder. Estas llegan a constituirse en fuerzas institucionales en la medida en que alcanzan niveles organizativos que les permitan perfilarse como "actores" (es decir, fuerzas en movimiento) institucionales. Tales fuerzas convierten a la ins titución en una "arena de conflictos" donde cada una de ellas pugnaré por modificaciones e incluso la total destrucción del "viejo" proyecto y sus formas de administración correspondientes.

El movimiento institucional entonces no es rectilíneo y u niforme. No se dirige de manera natural hacia el progreso de la ciencia. En él se plasma la lucha entre diferentes fuerzas cuya configuración no está determinada solamente por factores económicos y las jerarquías institucionales; sino por un sinnúmero de "variables" que van desde la simpatía personal y el seguidismo irreflexivo hasta la expectativa consciente de una mayor participación en las estructuras de poder dominante y/o la persecución de un proyecto de reestructuración institucional (un proyecto político-pedagógico en el caso de la institución educativa).

Más allá de subjetividades individuales, en el terreno de la lucha institucional, estas fuerzas pelean espacios de poder a través de una mayor incidencia en la estructura administrativa de

la institución (participación en órganos de decisión o estratégicos, en órganos colegiados, de consulta, etc.)

Es indispensable resaltar que, sobre todo en las sociedades actuales, caracterizadas por una tendencia creciente a la integración de organizaciones con coberturas más amplias y complejas (sindicatos y confederaciones nacionales; partidos, organizaciones y asociaciones internacionales; etc.); toda lucha tiene necesariamente repercusiones que rebasan el contexto geográfico de la institución-establecimiento, pudiendo alcanzar el nivel nacional e incluso internacional.

En nuestro ámbito de estudio, nos hemos referido a tres fuerzas que, por lo tanto, no pueden ser definidas como variables "externas". Son fuerzas que se disputan un proyecto político-pedagógico; es decir, como veremos más adelante, pugnan por espacios de poder en el sistema educativo nacional; en fin, por posiciones en el sistema político mexicano.

1.3. La especificidad de la institución educativa.

La institución educativa puede ser analizada desde dos niveles que se encuentran íntimamente vinculados:

a) Como institución que privilegia lo simbólico, en cuanto toma su justificación de existir en una función educadora; la escuela es un lugar de transmisión de conocimientos, difusión de ideas,

saberes y valores ("disciplinas y lealtades"). Es, por lo tanto, uno de los lugares de configuración de sujetos sociales. Sitio de "ideologización" y de constitución de la "conciencia", será uno de los campos de batalla para constituir una voluntad política colectiva.

La institución educativa está inmersa en el proceso de producción-circulación-distribución de conocimientos. La manera en que lo haga, en sus diferentes niveles y modalidades, estará definida por la manera en que se inserta en la totalidad social.

Aquí se hace necesaria una reconsideración crítica de las teorías reproductivistas.

Efectivamente, en la escuela se da un proceso de violencia simbólica que, al imponer un "arbitrario cultural" como la Cultura, La Ciencia, El Saber, etc., legitima el sistema social imperante. Los enunciados legítimos son producto de una lucha que descalifica contenidos y saberes no considerados como válidos (verdaderos-legítimos), convirtiéndolos en "saberes ocultos". Reconocer el carácter arbitrario de estos conocimientos no los invalida, simplemente relativiza su validez.

Por otra parte, "La representación de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa sino que se ejerce entre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada 'escuela primera') por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales, preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social".(14)

Si bien es claro que la escuela, al sancionar estas realizaciones diferenciadas como diferencias de "aptitud" o "inteligencia", oculta su origen social; también es cierto que este proceso enfrenta diversas contradicciones. En la relación pedagógica no sólo se juegan la educación primera y el saber escolarizado, también intervienen conflictos que no están directamente ligados a la contradicción de clase: conflictos generacionales, sexuales, así como la insatisfacción de las expectativas en que basa su legitimidad el sistema educativo (movilidad social, adquisición de estatus, etc.) dentro de un contexto social de crisis económica prolongada y tendencias autoritarias.

Dice Vasconi "... Y es en la escuela (...) donde el papel del 'régimen de verdad dominante' aparece como central: el maestro representa allí 'el saber y el poder', el poder del saber; es el 'discurso pedagógico' en acto, la autoridad de la palabra. Pero también lo contrario: la Escuela es el lugar de la lucha contra el 'saber' dominante, contra el 'régimen dominante de verdad'. Un lugar de lucha ideológica que rebasa el carácter y la orientación de los contenidos".(15)

Es decir, el proceso educativo transmite contenidos y formas. El tipo de relación maestro-alumno, y el papel que juegan ambos en la relación pedagógico -papel que trasciende el salón de clases, en cuanto ambos elementos están inmersos en procesos institucionales y diversos- forman parte del proceso de aprendizaje. En cuanto a los contenidos, no se trata de una simple oposición entre apariencia-ideología-falsa conciencia y esencia-ciencia-verdad. La producción de enunciados está atravesada por relaciones

de poder que hacen que cierto tipo de conocimientos-saberes sean considerados verdaderos porque entran dentro de la lógica del proceso de dominante de producción científica.

Este fenómeno se hace más patente en la actualidad, cuando el proceso de producción de conocimientos se complejiza, alcanzando niveles de sofisticación cada vez más elevados y exigencias de infraestructura más costosa. Este proceso se realiza en lugares físicos bien definidos: las instituciones educativas y los centros de investigación.

La manera en que las distintas instituciones se insertan en el proceso de producción, distribución y circulación de conocimientos tiene que ver con una distribución de poder que se manifiesta en el acceso a los recursos materiales, en el tipo de agentes que lo constituyen y en la manera en que esos agentes se insertan en la institución; así como en la red de relaciones inter-institucionales en que se encuentra inmersa. En otras palabras, esta distribución de poder crea y es creada por relaciones de conflicto y cooperación entre las instituciones educativas; y entre éstas y otras de diferente índole.

Esta relación, que atañe a la totalidad de la sociedad nacional -e incluso internacional- y a las distintas fuerzas sociales que en ellas se mueven, son al mismo tiempo enfrentamientos por la dirección del proyecto educativo y por un proyecto de nación. Lo primero tiene que ver más específicamente con la formación de una "voluntad colectiva" y la segunda con la manera en

que los intentos de formación de esa "voluntad colectiva" se materializan en la creación de un complejo institucional que es, en sí mismo, un lugar de ejercicio de poder de los distintos grupos y fracciones que en ella se mueven.

Esto nos conduce al segundo nivel de análisis.

b) Más allá de su eficiencia ideológica, y en cuanto conjunto articulado de instituciones, el sistema educativo mexicano forma un lugar de ejercicio del poder; ya que, al constituirse como una de las bases del Estado posrevolucionario, ocupa un lugar esencial en el aparato de Estado, configurando un conjunto de posiciones de poder importante en el seno de la burocracia política.

Colocarnos en este nivel de análisis significa pasar del plano de las representaciones simbólicas al aspecto organizativo de la hegemonía.

Si la Constitución de 1917 plasma un ideal de escolarización y educación popular, se debe al tipo de fuerzas sociales que se movieron en el proceso revolucionario y a la que éste dio origen. Las modificaciones que sufrió el artículo tercero Constitucional en los años subsecuentes son una manifestación de los cambios que se producían en las relaciones de poder entre esas fuerzas.

Es así como la lucha por el control del sistema educativo rebasa, pero no excluye, el salón de clases. La definición de la currícula, la selección de los contenidos legítimos y la exclusión de los considerados no pertinentes; el control estatal o el aban-

dono de los libros de texto en manos de la iniciativa privada; la atención o el descuido de cada uno de los niveles educativos: todas ellas son manifestaciones de esta tensión.

El análisis del sistema educativo, entonces, requerirá, indefectiblemente, la consideración de la totalidad social: relación Estado-burocracia política-sociedad civil; composición de la segunda; enfrentamientos y alianzas horizontales (bloque en el poder-burocracia política y al interior de cada uno de estos grupos), y verticales (con los grupos subalternos). Asimismo, sus manifestaciones concretas en planes y programas; todo ello sin descuidar la manera en que esos enfrentamientos inciden en la configuración de las instituciones encargadas de la dirección del proceso educativo.

Esto es, habremos de incluir tanto a las organizaciones directamente vinculadas con la tarea educativa (en nuestro análisis: la SEP, las escuelas normales primarias y superiores, y la UPN), como a organizaciones que no se presentan con una función educativa primordial, aunque su poder decisorio pueda equipararse -en coyunturas dadas- al de las organizaciones específicamente educativas (en este caso el SNTE).

La definición de la política educativa no está aislada del terreno simbólico; implica una concepción -tácita o explícita- de la relación Estado-sociedad-instituciones, del proceso enseñanza-aprendizaje; de la relación escuela-comunidad de entorno; maestro-alumno, investigación docencia; teoría-práctica; un concepto

de nación; de desarrollo nacional; una imagen del "hombre" y del "sujeto al que se aspira"; en fin, un perfil inicial y terminal del educando y del educador; una concepción del docente y, por lo tanto, de su formación.

1.4. Los proyectos político-pedagógicos.

A partir de lo enunciado en este capítulo, podemos concluir que todo proyecto académico es un proyecto político-pedagógico en cuanto plasma, en un conjunto de ordenamientos sistematizados, las formas y procedimientos -válidos para un determinado grupo- que rigen o debieran regir las políticas educativas.

En este sentido, en tanto toda práctica social establece relaciones de poder entre sus elementos y; más, aún, en la medida en que el proyecto académico es el eje de una institución que privilegia la práctica educativa como su razón misma de existir, la lucha por el proyecto académico se convierte en una lucha por la institución.

En el proyecto académico se plasma el quién y el cómo de la práctica docente: planeación, control y ejecución.

El enfrentamiento de proyectos pedagógicos implica una serie de definiciones teóricas concernientes al fenómeno educativo; pero sobre todo, establece los mecanismos prácticos necesarios para su realización: la forma de asignación del presupuesto, contratación de profesores e investigadores, previsión de empleos para los egresados, etcétera.

Notas al capítulo I.

- (1) "...(L)a política no existe como fuerza de un sujeto compacto que domina excluyendo, sino como un espacio expansivo en el que se procesan, fluidifican y articulan conflictos sociales, y cuya resultante hegemónica como forma-Estado auspicia una dialéctica de las masas con el poder irreductible al esquematismo ideológico que preemina en muchos círculos de izquierda". (Fdo. Danet Janet, "Hegemonía y complejidad; la teoría como práctica", en Razón y Estado, Vol. II, núm. 3, mayo-agosto 1981; p. 123).
- (2) Ch. Mouffe, "Hegemonía e ideología en Gramsci", en Arte, Sociedad e Ideología No. 5, mayo-agosto 1981; p. 74
- (3) "Solamente una clase fundamental -vale decir, una clase que o cupe uno de los polos de las relaciones de producción- puede llegar a ser hegemónica: 'aunque la hegemonía es ético-política, también tiene que ser económica y fundarse en la función decisoria que los grupos dirigentes desempeñan en el núcleo decisivo de la actividad económica'. (Idem., p. 75)
- (4) En el caso de México, esta penetración de las masas en el Estado fue mediada por un proceso revolucionario antioligárquico "simultáneamente capaz de fundar un nuevo Estado que se institucionaliza con una base social popular (no sólo como clientela estable sino sobre todo como fuente de su hegemonía política e ideológica) y a la vez empresario indiscutido en el proyecto de un capitalismo moderno". (Fdo. Danet, op. cit., p. 122).

Es así como el Estado nacional surgido de la revolución crea una materialidad institucional "de tipo corporativista susceptible de procesar las demandas de los verdaderos sujetos 'políticos', las organizaciones de los trabajadores, estabilizando los posibles antagonismos atentatorios de un desarrollo capitalista tardío y subalterno". (Idem.). "Su materialidad más bien exhibe el intrincado tejido de relaciones de clase y formas de acción social que arman un sistema institucional complejo (articulación de demandas conflictuales diversas que condensan en un arreglo político consistente como estructura de organización y formas de decisión y representación) cuya dinámica resultante impone desde sus inicios una 'revolución política' estatizante bajo la modalidad, inédita en el caso mexicano, de una 'política de masas' que reglamenta y da consenso al desarrollo capitalista de la sociedad". (Idem.)

Por otra parte, la naturaleza de este proceso adscribe un nuevo carácter protagónico a las masas y al Estado al que se reincorporan. Se trata ahora, no sólo de "un sistema corporativo que reconcentra 'lo político' en el círculo estatal, sino básicamente una multiplicidad de demandas conflictuales que emergen del tejido difuso de la sociedad civil. El entrelazamiento del Estado con la esfera social puede ser ratificado como un rasgo sustantivo de la identidad nacional. No pare

ce excesivo afirmar entonces que en el caso mexicano todo pasa por el Estado como terreno de apropiación y conflicto de las iniciativas que surgen en la base del sistema: si bien es cierto que la politización de lo social ha asumido centralmente una forma sindical corporativa ... no pueden ser ignorados los nuevos sujetos políticos que el desarrollo capitalista del país ha prohiado y que con sus reclamos tienden a complejizar una resultante hegemónica sobrecargada desde su fundación". (Idem., p.125)

(5) A.Saldívar, Ideología y Política del Estado Mexicano 1976-1982, S.XXI, México, 1980; p.32.

(6) "La burocracia política mexicana estaría constituida por los altos funcionarios del poder ejecutivo, el legislativo y el judicial, por los ... altos jefes de laFFAA y asimismo por otra categoría especial, momentáneamente separada del poder político directo, que es la de aquellos que cumplen funciones técnico-administrativas y de dirección de los organismos descentralizados. También la de los altos dirigentes y cuadros medios del PRI, que constituyen una cantera valiosa de la BP. Se trasladan todas estas capas y facciones formando una viscosa amalgama de poder". (Idem., nota de pie.)

(7) J.Carpizo. El presidencialismo mexicano. Siglo XXI, México, 3a. ed., 1983; p.69.

(8) No abandonamos con esto la noción de hegemonía; por el contrario, reivindicamos su uso en la especificidad de la sociedad mexicana. En nuestro país, y fundamentalmente después del viraje histórico de 1938-1940, la hegemonía de la fracción de clase dominante pasa por la neutralización de las grupos subalternos y, en menor medida, por la incorporación efectiva de sus demandas al proyecto nacional.

No quiere decir tampoco que atribuyamos un papel pasivo a tales grupos, sino que, en el caso particular de México y en este período, los impulsos de negación y contradicción del estado de cosas imperante, no ha alcanzado niveles organizativos lo suficientemente amplios para constituirse en fuerzas no sólo contestatarias, sino contrahegemónicas.

La presencia de los grupos subalternos en la definición del proyecto nacional sólo puede ser detectada en cada coyuntura específica, dentro del espectro de fuerzas sociales que se mueven en su interior.

Ahora bien, si consideramos que a nivel nacional el desarrollo de los grupos subalternos no les ha posibilitado la creación de un proyecto alternativo, su presencia se manifiesta en los diferentes intersticios de la sociedad civil, algunas veces de manera más clara y organizada, otras veces como un simple momento "disfuncional" de las instituciones.

"... (E)sa presencia de las clases populares en la sociedad civil, aunque subordinada, en tanto no estatal, no es silenciosa, ni invisible. Procesada a través de instancias organizacionales (sub.mío), aun cuando no consiguen por mera acumula-

ción un cambio en el contenido del estado, contrasta el poder, cuestiona la automaticidad de las relaciones que las clases dominantes tratan de establecer entre estado y sociedad y transforme a ésta, en la medida en que comienza a recoger impulsos contrahegemónicos, en una 'guerra de posiciones' que va modificando la correlación entre fuerzas y desplazando el punto de equilibrio en que debe colocarse el estado, como instancia que sintetiza la dominación al procesar simultáneamente la prevalencia de los intereses de la clase dominante y el compromiso con los intereses emergentes de las clases dominadas". (J.C. Portantiero, Los Usos de Gramsci, Ed. Folios, México, 1981; p.152).

- (9) Idem, p.151.
- (10) René Lourau, El análisis institucional, Buenos Aires, 1975, Amorrortu.
- (11) G. Mendel, "El sociopsicoanálisis institucional", en La intervención institucional (varios autores), Folios Ediciones, Méx. 1981; pp. 210-211.
- (12) Si entendemos por institución todo lugar de producción y reproducción de las relaciones sociales (Lourau), este concepto tiene una significación mucho más amplia que el de la simple institución-establecimiento (lugar físico en que éstas se desarrollan). Sin embargo, en cuanto ésta significa la expresión de dichas relaciones sociales en formas concretas organizacionales, podemos decir que nos situamos en el momento de la singularidad institucional.
- (13) En la medida en que la institución es la síntesis de la multiplicidad de las determinaciones sociales, hablar de "interioridad" o "exterioridad" es incorrecto, a menos que nos refiramos solamente a la institución entendida como establecimiento con una estructura jurídico-administrativa y una ubicación geográfica específicas.
- (14) Pierre Bordieu y J.C. Passeron, La reproducción, Ed. LAIA, México, p.19.
- (15) T.A. Vasconi, "La escuela: microfísica del poder?", en Cuadernos Políticos 27, ERA, enero-marzo de 1981, México; p.24.

CAPITULO II. EL PROYECTO MODERNIZADOR.

2.1. La línea modernizadora.

Daremos el nombre de línea modernizadora al conjunto de prácticas e ideas que se basan explícitamente en la planeación como eje del desarrollo nacional; donde el contenido de este último está determinado por las formas y contenidos de las relaciones entre los sujetos sociales.

En A.Latina, la línea modernizadora se ha basado en dos núcleos de ideas: uno esencialmente ideológico-normativo, y otro con pretensiones científico-objetivas.

El primero se refiere a valores y principios que consideraran: a) que el progreso es un bien en sí mismo hacia el cual deben tender todas las sociedades; b) que dada la experiencia de las naciones que han alcanzado dicho estado, la vía para acceder a él es la industrialización; c) que dicho progreso se opone al estado en que se encuentran la mayoría de las sociedades latinoamericanas.(16)

El segundo concierne al concepto mismo de planeación (17). Concepto que encierra una actualización teórico-práctica de los nexos que unen a la ciencia con la política a través de un marco valorativo racionalizador. Este considera la necesidad de racionalizar el desarrollo social basando las decisiones en criterios técnico-científicos y en el control de las variables sociales para el cumplimiento óptimo de ciertos fines.

En sus diversas versiones, la planeación se considera válid

da en la medida que tiene la autoridad de la ciencia y permite eliminar el desperdicio y la duplicidad de los gastos en un mundo assolado por las crisis económicas y la escasez.(18) Es, asimismo, una concepción que se extiende paulatinamente a todos los ámbitos de la vida social.(19)

La articulación de ambos ejes se materializa, para A.Latina, en un proyecto que considera a la planeación como una forma de acelerar el desarrollo: una vía en el tránsito de las sociedades tradicionales-subdesarrolladas a las sociedades modernas-desarrolladas.

En otras palabras, la planeación es el elemento teórico-político que sustenta el proyecto de nación como proyecto de organización social; considerando como sujetos centrales del proceso a los Estados nacionales, organizadores de las sociedades globales en el "salto" al desarrollo.

Esta concepción se ha actualizado y reciclado con el tiempo, permeada por la especificidad de cada país y período histórico. Para nuestro trabajo, interesa considerar más allá de las variadas definiciones, que la planeación es una estrategia política de asignación de poderes en las distintas áreas decisorias de la política nacional en general y educativa en particular. Quiere decir que la racionalidad y la coherencia lógicas de la planeación corresponde a imperativos "internos" y "externos". En esa medida, las "desviaciones" que se puedan presentar con respecto a sus principios rectores no son sino el producto de las pugnas entre

los grupos que la sustentan.

Distinguiremos dos grandes etapas en la línea modernizadora:

1) Surgimiento del concepto.

Este se da -en A. Latina- en un doble contexto de industria lización y democratización política. Por un lado, la coyuntura que permitió el desarrollo de la sustitución de importaciones; y, por otro, el desplazamiento de las oligarquías tradicionales del bloque en el poder. La planeación nace aquí con un carácter nacionalista y democratizante.

2) La integración hegemónica norteamericana. A partir de la posguerra, el planeamiento es fomentado desde los países hegemónicos, sobre todo los Estados Unidos, a través del condicionamiento de los préstamos internacionales a la presentación de planes de desarrollo (BIRF). La Alianza para el Progreso constituye un evento clave en la definición de esta política. (20)

Promovida por organismos internacionales (21), la ALPRO pugna:

- por conformar un bloque ideológico-político hegemónico por los Estados Unidos;
- por "realizar una reforma económica social, asentada en la formación social-técnica de 'recursos humanos'";
- por "gobernar bien", "mediante una planeación eficaz y la adaptación de la administración pública y las instituciones de la sociedad civil. Se condiciona la ayuda exterior al establecimiento de situaciones superestructurales que garanticen su eficacia, en dirección de las metas del desarrollo dependiente"; así como por
- la integración de un mercado internacional controlado por los EEUU. (22)

En el caso de México, el intento de organizar racionalmente la vida económica es una constante desde los inicios del Estado posrevolucionario.(23) Identificamos tres tipos de planes, correspondientes a sendos períodos históricos:

1) Acuéllos de carácter nacional y popular, que pretendían guiar la construcción nacional inspirándose en el pensamiento socialista. Su manifestación más importante fue el Primer Plan Sexenal, que debería haber regido el gobierno de Cárdenas. Estos intentos fueron poco eficaces y prácticamente no se materializaron en acciones concretas. De hecho, dice J.L.Ceceña, si hubo logros, estos se realizaron al margen de los planes.

La situación conflictiva del país -dificultades para consolidar la federación, crisis económica producto de la devastación revolucionaria- explica parcialmente tal fracaso. Son intentos importantes, sin embargo, en la medida en que, así sea sólo discursivamente, en ellos se expresa la correlación de fuerzas que nuestro país heredó de la Revolución; y que explica el carácter más o menos nacionalista y más o menos popular que se adjudican los gobiernos posrevolucionarios.

2) Acuéllos que surgen de lo que se ha denominado período desarrollista. Estos resienten ya el cambio de la correlación de fuerzas internacional y la penetración del capital extranjero. Muchos de esos planes fueron controlados e incluso elaborados en colaboración con organismos internacionales.

Una vez más, se trata de planes que no tuvieron gran trascendencia, a pesar de la abundancia con que se produjeron y de los avances técnicos que se lograron. La mayoría debió su fracaso a la ausencia de estructuras administrativas que las hicieran técnica y políticamente viables.

3) Los elaborados en el período que va de los años setenta a nuestros días. Nos encontramos aquí ante una serie de modificaciones político-administrativas que harán posible la materialización de la línea modernizadora en un proyecto de modernización. Es decir, un conjunto de principios y políticas estructuradas alrededor de los postulados de la planeación.

El proyecto modernizador redefine la planeación en términos de:

- a) una actualización de sus principios básicos a la luz de los postulados del neoliberalismo económico dentro de un contexto de crisis que trajo consigo la hegemonía del capital financiero transnacional; (24)
- b) una recomposición del bloque en el poder de la cual es producto y productora; y una redefinición de las relaciones entre la burocracia política y la sociedad civil.

Planeación se define aquí, en primer término, como una racionalización de la actividad estatal para superar la crisis económica. Esta repercute sobre los grupos subalternos; ya que se traduce directamente en la reducción del gasto social y la imposición de topes salariales. El FMI juega el papel que desempeñó antes el BIRF

Las "nuevas" tareas del Estado serán las directrices de la planeación. Resaltan entre ellas:

- Impulsar la actividad económica que goce de "ventajas comparativas" en el mercado internacional; abandonando una política arancelaria proteccionista y permitiendo el libre juego del mercado.
- Mantener el orden social que permite la expansión económica.

Por otra parte, las nuevas circunstancias exigen una modernización estatal que combina la represión con mecanismos de actualización del consenso (Reforma Política, Apertura Democrática, políticas educativas, demográficas, de salud, etc.).

Al mismo tiempo, se produce un cambio en las formas de administración estatal, que tiende a modificar sus bases tradicionales de funcionamiento -basado en el clientelismo y la negociación política- por mecanismos regulados de organización e intervención. La planeación se convierte simultáneamente en una forma de relegitimación del intervencionismo estatal, fuertemente cuestionado por los grupos empresariales. Tal relegitimación se basa en el logro de la eficacia y la eficiencia; y no en la renuncia a un intervencionismo que ha caracterizado al Estado mexicano a lo largo de los últimos setenta años por lo menos. (25)

2.2. La planeación educativa.

2.2.1. Antecedentes.

La planeación educativa tiene sus primeros antecedentes en las reuniones y conferencias que desembocaron en el Proyecto Principal número 1 (1956); en el Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación (1958, Washington), en la Conferencia General de la UNESCO (1960) y en la Carta de Punta del Este (1961), principalmente. Estos impulsos se sitúan en el período desarrollista y expresan algunos de sus postulados más importantes: (26)

- Se recomienda a los países de A.L. "que preparen un plan integral de la educación", "que establezcan en el Ministerio de Educación o entidad responsable de la educación un Departamento de Planeamiento..."; "que envíen a la OEA un informe sobre la preparación o desarrollo de los planes integrados".(27)
- Considera que es necesario impulsar la educación porque es una inversión productiva, y "posee el mayor multiplicador cultural y económico".(28)
- Exhorta al BIRF y al Gobierno de los Estados Unidos para que apoyen financieramente los proyectos educativos de los países de la región.
- Alienta a los países para que fomenten el uso de los medios de comunicación masiva en la enseñanza, así como las carreras técnicas en el nivel medio.

- Sugiere que los países miembros de la UNESCO mejoren la eficiencia administrativa de sus dependencias educativas.

México será el precursor de los lineamientos propuestos por la UNESCO (29). En estrecha relación con este organismo, fue uno de los primeros países en adaptar las propuestas del Proyecto Principal, formulando el Plan de Once Años (1959), que coincidía casi al pie de la letra con los objetivos de aquél. Así, en reconocimiento a la labor realizada por este país, Torres Bodet fue nombrado presidente del Comité Ejecutivo de dicho proyecto.(30)

En el mismo sentido se creó en 1957 el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), cuyos objetivos fueron los de constituirse en un órgano de consulta de la SEP

"...que proponga medidas de unificación de la enseñanza en el país, que estudie planes y programas de estudio, libros de texto, organizaciones escolares y proponga reformas a la legislación educativa".(31)

Se realizó asimismo la reforma a la educación secundaria, se modificó la formación y actualización del magisterio (reforma a las escuelas normales y expansión de las actividades del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1944).(32) Se impulsó también la educación técnica. En 1965 se creó una Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación (1965) y se realizan reformas a planes y programas de estudio, enfatizando la educación técnica;y, sobre todo, se inicia la modernización de la SEP.

X.2.2. El proyecto modernizador en política educativa.

A pesar de la importancia que tuvieron los hechos anteriores, el proyecto modernizador no aparece como tal hasta los años setenta, cuando comienzan a ser construidos los espacios que lo harán viable.

Hemos dicho que el proyecto modernizador es una estrategia política que tiende a modificar la correlación de fuerzas entre los grupos que se disputan el control del sistema educativo.

Mencionamos también a los tres grandes actores: la SEP, el SNTE y el movimiento magisterial disidente.

Lo que aquí trataremos de hacer será observar cómo se movieron dichas fuerzas y en qué medida su movimiento facilitó u obstaculizó el proyecto modernizador.

Ahora bien, aunque nuestro corte histórico abarca sólo los años 1976-1983, consideramos que en este período únicamente se afianzan las tendencias iniciadas el sexenio de LEA; y que éste, con el de JLP forman una unidad; pero conservan diferencias básicas que hacen pertinente el trato por separado.

2.3. Primera etapa (1970-1976).

La manera en que se definen las relaciones entre las fuerzas sociales durante el sexenio de LEA, está signada por la crisis económica producto del agotamiento del desarrollo estabilizador y la pérdida de legitimidad del Estado ante las clases medias y los

grupos subalternos. El proyecto estatal girará entonces alrededor de la modernización económica y consensual.

Este proyecto enfrenta obstáculos derivados de la correlación de fuerzas presentes en la coyuntura. Sobre ella cabe resaltar:

- Respecto a los grupos empresariales. Estos se oponían a la política redistributiva del ingreso, así como a los intentos de reactivación de la actividad fiscal. Se produce así un enfrentamiento con la burocracia política que es latente en los tres primeros años, pero se agrava con la crisis; hasta que en 1975 se vuelve oposición frontal con la creación del Consejo Coordinador Empresarial. Desde entonces, los empresarios se salen prácticamente de los mecanismos corporativos instituidos (Comisión Nacional Tripartita) y se agrupan alrededor de la fracción monopólica financiera.(33) La crisis de confianza y la fuga de capitales repercutieron en un estancamiento de la inversión privada. El Estado debió recurrir a la deuda externa, contradiciendo, en los hechos, el discurso nacionalista, tercermundista, baluarte de la política exterior.

- Respecto a los grupos medios. Para LEA es indispensable la creación de una planta productiva nacional que permitiera al país sacudirse la dependencia de la tecnología extranjera. Así, se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y se

introdujo la enseñanza técnica en primaria y secundaria. Este objetivo se combina con la ampliación de las oportunidades educativas y el acercamiento entre los intelectuales y el Estado. Todo ello conformó una estrategia global de recuperación del consenso. En esta perspectiva se exacerba la ideología antiimperialista y se establecen mecanismos de vinculación entre los intelectuales y sectores medios, con el partido oficial; ya sea por su integración directa, por su adscripción a órganos paralelos de consulta (IEPES) o por su integración a centros y programas de investigación promovidos por el Estado.(34) Además, se intentó institucionalizar la disidencia (Apertura Democrática) y se fomentó una política de diálogo, cuestionado por la represión de 1971.

- Respecto a la burocracia sindical.

El proyecto de LEA comprendía un mejoramiento de las condiciones de vida de los trabajadores como forma de ampliar el mercado interno y reactivar la economía. Sin embargo, la relación con los grupos subalternos está mediada por la burocracia sindical; de modo que la relación con esta última será la que define el carácter de las medidas destinadas a aquellos grupos sociales. En un primer momento, se advierten intentos, por parte del Ejecutivo, de modernizar el sistema político, acercándolo a la estructura parlamentaria, como una forma de crear una base social fuera del corporativismo tradicional.(35)

Sin embargo, la situación económica y la correlación de fuerzas determinaron un cambio de actitud. La única fuerza organizada que la burocracia política podía enfrentar a la organización empresarial era la burocracia sindical. Al mismo tiempo, cuanto más se acentuaba la crisis, mayor era su importancia en el control sobre las demandas salariales de los trabajadores.

Los aumentos salariales de emergencia, y las atribuciones en materia de vivienda (entre otras), sellaron la alianza con los líderes sindicales. Estas medidas agudizaron la llamada "crisis de confianza" y el estancamiento económico resultado de la falta de inversiones.

De lo anterior conviene destacar que:

- a) El período 1970-1976 contribuyó a un afianzamiento de la burocracia sindical al interior de la burocracia política.
- b) A pesar del enfrentamiento con los empresarios, las medidas adoptadas por el gobierno fortalecieron a los empresarios, y lo dejaron en una situación de aislamiento.
- c) El aumento del gasto público acentuó el déficit y con él el endeudamiento externo, situación que culminó con la firma de un convenio de facilidad ampliada con el FMI (1976).
- d) El convenio se tradujo en medidas de austeridad que profundizaron los conflictos sociales.

Las condiciones antes enunciadas constituyeron obstáculos a la modernización; lo que no impidió la introducción de algunos elementos organizativos que, desarrollados en el siguiente sexenio, contribuirían al afianzamiento de la planeación y la tendencia modernizadora.

Es decir, como afirma Mendoza Rojas, en el sexenio de LEA nos encontramos ante una tensión entre los elementos "modernizantes" (técnicos) y los democratizantes (consenso) (36). Fueron estos últimos los que predominaron, aunque quedaron sentadas las bases para un posterior desarrollo de la primera. Estas fueron dadas por la Reforma Administrativa.

2.3.1. La Reforma Administrativa

Implantada en los primeros años del sexenio, ésta tiene como objetivo mejorar la eficiencia del sector público y eliminar el predominio de lo "político" sobre lo "técnico". Se caracterizó por:

1. La creación de Unidades de Programación en las Secretarías, Departamentos de Estado, organismos descentralizados y empresas paraestatales (acuerdo del 11 de marzo de 1971) (37).

2. La creación de comisiones internas de administración en estas mismas dependencias, con el objetivo de

"plantear y realizar las reformas necesarias para el mejor

cumplimiento de sus objetivos y programas, incrementar su propia eficiencia y contribuir a la del sector público en su conjunto".(38)

3. La creación de unidades de organización y métodos

"con el propósito de asesorar técnicamente el planteamiento y la ejecución de las reformas ... en materia de coordinación y racionalización administrativa".(39)

2.3.2. Planeación y política educativa

El discurso educativo de LEA actualiza las concepciones desarrollistas, combinándolas con una concepción crítica. En otras palabras, si bien mantiene la idea de la educación como medio de movilidad social, y de formación de recursos humanos; a esta visión se incorporan elementos provenientes de corrientes críticas. Se trata de una renovación conceptual que actualiza el discurso nacionalista y revolucionario. Esto explica la contradicción que pone de relieve E. Weiss en los contenidos de los libros de texto de primaria modificados (mezcla de conceptos funcionalistas y de la sociología crítica). (40)

En la práctica, esta concepción de lo educativo se plasma en una política modernizadora en distintos niveles:

1. Modernización del sistema educativo a través de cambios en la estructura burocrática de la SEP. Tales cambios tienen incidencia en la transformación del aparato político en su conjuno

to y de las relaciones de poder al interior de la SEP en la medida que: (a) La SEP es una de las Secretarías más poderosas del sistema burocrático. (b) Existen ligas muy estrechas entre la burocracia educativa y la burocracia política, que se manifiesta en una fluida circulación de funcionarios entre ellas. (c) Dichas ligas refuerzan y son reforzadas por la estructura corporativa del sistema político, dado el poder que tal situación confiere al Sindicato magisterial. (d) Las modificaciones tienden a fortalecer los vínculos con el Ejecutivo y a disminuir el poder de los organismos corporativos. En el caso de la SEP tales cambios acarrearían una disminución del poder del sindicato en el funcionamiento institucional y la política educativa.

2. Modificación de la relación enseñanza-aprendizaje, a través de innovaciones educativas que se dicen acordes con los progresos realizados en las ciencias de la educación: enseñanza activa, tecnología educativa, educación extraescolar, programación por objetivos, etc.

3. Introducción de un sistema de créditos homogéneo y de la estructura semestral; reglamentación del autodidactismo; nuevas formas de organización institucional (departamentalización); fomento de la interdisciplina, etc.

4. Reglamentación de la actividad educativa por medio de

la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación para Adultos.

2.3.3. La Reforma Administrativa en la SEP.

La introducción de la planeación se enfrentó al predominio de grupos tradicionales de poder, parapetados tras el sindicato magisterial. Estos grupos veían en la modernización una amenaza a su control sobre los procesos administrativos de las instituciones de enseñanza. (41)

Este predominio se acentuó sustancialmente en la primera mitad de los años setenta, debido al fortalecimiento que significó, para el sindicato magisterial, la espectacular expansión de la cobertura educativa y los incrementos presupuestales en el sector; así como la relación personal amistosa entre LEA y el nuevo líder magisterial Jonguitud Barrios.

Paradójicamente, fue en los primeros años del gobierno de LEA cuando se iniciaron las modificaciones administrativas: creación de instancias de planeación, descentralización y reestructuración de la SEP. Medidas que, por entonces, incidían mínimamente en la toma de decisiones.

En el proceso de reforma sobresalen:

1. La creación de la Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa y de la Dirección General de Planeación Educativa.
2. La creación de la Comisión Interna de Administración y la Unidad de Organización y Métodos.

3. La descentralización.

4. La reestructuración de las Direcciones Generales. Desaparecen unas, se crean otras, y se redistribuyen las restantes en cuatro subsecretarías: Planeación y Coordinación Educativa, Educación Media, Técnica y Superior. Se creó la Dirección General de Auditoría e Inspección Administrativa, dependiente directamente del Secretario; y se reestructuró la Comisión Mixta de Escalafón. (42)

2.3.4. La subsecretaría de Planeación

Esta se creó

"...Debido a la necesidad de elaborar programas de trabajo a mediano y a largo plazo, así como la conveniencia de mejorar la coordinación entre las distintas dependencias gubernamentales e instituciones educativas del país". (43)

La Subsecretaría era la encargada de realizar actividades relacionadas con la planeación mediante el uso de sistemas de información y análisis. Se introduce la informática en el pensamiento y análisis de los datos. A través de esta dependencia se empieza a incorporar un grupo de ingenieros y de economistas a la administración educativa. Fue el grupo de técnicos así formado el que se encargó de hacer explícita

"... la separación entre las actividades burocráticas del personal en torno a la administración y control de las plazas..."

en manos del SNTE y la burocracia tradicional; y las de

"La formulación de las nuevas políticas educativas que reflejaban el proyecto político del grupo reformista". (44)

Este grupo se fortaleció a lo largo del sexenio. Entre agosto de 1971 y noviembre de 1972 se intensificaron las tareas de sistematización y se definieron más sus funciones. Entre 1973 y 1975 registra un fuerte crecimiento de personal.

"De alrededor de 150 personas en 1972, aumentó a 1 150 en 1976, incluyendo dos comisiones en la provincia. Se crearon las subdirecciones de: Sistemas Regionales, Computación, Administración, Sistemas Abiertos, Evaluación y Acreditación, Programación (mantener y publicar estadísticas) y la Dirección de Sistematización". (45)

El apoyo del Secretario se manifestaba en sus atribuciones, entre las que sobresalía la de sustituir al titular de la Secretaría en sus ausencias temporales.

La esfera de trabajo de este grupo se limitó, en el periodo de análisis, a proyectos nuevos, como fueron el de descentralización (1971) y la creación del Sistema Nacional de Educación para Adultos. Al primero nos referiremos en otro apartado, pues constituye un elemento clave del proceso de modernización. En lo que se refiere al Sistema Nacional de Educación para Adultos,

"se asignaron a la DGPlan, funciones de promoción, acreditación y certificación del sistema". (46)

En esta misma perspectiva se insertan las actividades de diseño organizativo y/o académico que llevaron a cabo las Direc-

ciones Generales de Coordinación y Planeación Educativa de, entre otras: la Universidad Autónoma Metropolitana (1973), el Colegio de Bachilleres (1973), el Instituto para el Desarrollo de Morelos (1974) y la Universidad Autónoma de Hidalgo. (1974).(47)

Sin embargo, los cambios no modificaron sustancialmente la estructura administrativa de la SEP. La Oficialía Mayor seguía centralizando

"... todas las funciones en torno a los recursos económicos y humanos ... La DGPlan, en ese período, simplemente daba opiniones y asesoraba". (48)

A esto hay que añadir que, a pesar del apoyo que recibió del Secretario, carecía de canales de vinculación directa con él.

Fueron todos ellos factores que dejaron al grupo reformista (modernizador) en situación de debilidad para materializar sus proyectos y obtener información.

2.3.5. La descentralización.

Los objetivos del proyecto de descentralización eran:

- Cumplir con eficacia lo establecido en el Artículo 30. Constitucional;
- hacer más humano el funcionamiento del sistema educativo;
- propiciar que el desarrollo regional de la educación sea más coherente y armónico;
- fijar áreas precisas de autoridad y responsabilidad para ejercer un control más adecuado del funcionamiento del sistema educativo. (49)

La desconcentración surge como una necesidad para:

- a) hacer frente a la multiplicación de las tareas administrativas que trajo consigo la ampliación del sistema educativo;
- b) racionalizar los recursos, adecuándolos a las necesidades de cada región;
- c) delegar la autoridad sobre algunos de los procesos administrativos; liberando a los órganos directivos para realizar actividades cualitativamente más importante, como la determinación de políticas;
- d) agilizar los procesos administrativos. (50)

Con este fin se crearon Unidades de Servicios Descentralizados en cada una de las nueve regiones educativas en que se dividió el país para esos efectos. Vinculadas al Secretario -quien designa al delegado- y al oficial mayor -que las coordina administrativamente- las USD estaban destinadas a funcionar simplemente como procesadoras de información (51); al no contar con atribuciones presupuestarias ni organizativas. De hecho, su participación en este último campo estuvo restringida al auxilio de la Subsecretaría de Planeación en el diseño reorganizativo de diversas instituciones en el nivel medio superior.

2.3.6. La Comisión Nacional Mixta de Escalafón

Se reestructuró su reglamento. En la versión modificada resaltan: (a) la participación paritaria de representantes sindi-

cales y patronales; (b) la preponderancia que adquiere la formación y actualización académicas en la asignación de puntos escala fonarios, sobre la antigüedad, que había sido prioritario hasta entonces.

Se fomenta de este modo el interés por la escolarización a niveles superiores; pues ésta permite un ascenso más rápido que la simple acumulación de puntos por antigüedad.

Las consideraciones anteriores nos han permitido ver cómo se van creando, al interior de la SEP, los mecanismos administrativos que den viabilidad al proyecto modernizador. Ahora bien, ya señalamos su escasa trascendencia y mencionamos someramente el papel que jugó el SNTE dada la peculiar correlación de fuerzas que se creó en el período.

Es importante ahora ahondar más en la manera en que dicha coyuntura contribuyó a reforzar al SNTE; sobre todo considerando que en este período la relación dirigencia sindical-bases magisteriales va a cambiar cualitativamente.

2.4. La otra gran fuerza: el SNTE.

Desde su creación, el SNTE ha sido uno de los lugares clave del poder político mexicano. Ha existido una gran movilidad en

tre la dirigencia sindical, la burocracia política nacional y el aparato partidario oficial. Basta ver la lista de algunos de sus miembros y los puestos que han ocupado, para comprobarlo. (52)

Esta vinculación se ha mantenido, y se convierte, en cierto modo, en un termómetro que mide las variaciones en la correlación de fuerzas entre el aparato estatal y la burocracia sindical.

En el sexenio de LEA se estrechan los vínculos entre el Sindicato y el Ejecutivo. Se producen también transformaciones en el tipo de relación base-dirigentes, en el papel del magisterio en la política nacional, y en el discurso utilizado por sus dirigentes. Esta transformación tiene lugar a raíz del cambio de dirigencia sindical que depuso a Olmos Sánchez, substituyéndolo en la Secretaría General del Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), por Eloy Benavides. (53)

El cambio en la dirigencia sindical fue aceptado con beneplácito por el Presidente, quien se congratuló de encontrar rostros amigos, conocidos dieciocho años antes, en su gestión como Oficial Mayor de la SEP. (54) Tal actitud se vio expresada en la rápida legitimación del nuevo Comité Ejecutivo Nacional, a la cabeza del cual quedó, interinamente, Eloy Benavides. (55)

Surge así la corriente denominada "Vanguardia Revolucionaria" (VR), la cual se convertirá en la corriente hegemónica del sindicato. Con el cambio de Secretario General, Carlos Jonguitud Barrios inició un nuevo "maximato" al interior del SNTE (1974).

Los cambios que esta nueva etapa acarrea se refieren a:

- El tipo de discurso, que se tiñe de elementos nacionalistas y antiimperialistas, resonancias del discurso de LEA. La unidad nacional, el nacionalismo revolucionario, la concepción del Estado como producto de la revolución mexicana; son todos ellos conceptos que no sólo se adoptan explícitamente, sino que adquieren su equivalente en la vida misma del sindicato. Así, se lucha por la unidad sindical (alrededor de Vanguardia) a través de la conformación de frentes.

"El 20 de agosto (1973), durante un acto de unidad de la Sección 9 en torno al CEN, se acordó constituir un Frente Político Magisterial a nivel nacional, planteándose como una necesidad vital para terminar radicalmente con los grupos oportunistas y reaccionarios y pugnar por un frente operante y revolucionario en favor de la colectividad magisterial. De aquí surgiría Vanguardia Revolucionaria, entidad organizada con el objetivo claro de consolidar al nuevo grupo surgido del movimiento 22 de septiembre". (56)

Por otra parte, VR incorporaba en su declaración de principios la filosofía nacionalista y revolucionaria, como lo indica en su primer punto:

" I. Vanguardia Revolucionaria del SNTE, es un movimiento sindical, político y social, constituido por trabajadores de pensamiento nacionalista y revolucionario afiliados al SNTE". (57)

Asimismo, en contraposición al discurso "economicista"(58) de Olmos, VR se va a preocupar por el "mejoramiento profesional". Es en esta perspectiva que se inscribe su petición para que fue-

ra creada la Universidad Pedagógica; para que se instauraran los cursos de licenciatura y posgrado para los maestros de preescolar y primaria; la convocatoria al Primer Congreso Internacional de Educadores del Tercer Mundo; su asistencia activa a la Conferencia Mundial de Educadores; así como al Congreso de la Conferencia de Educadores de América. (59)

Por último

"El Estado, para Vanguardia, es un estado nacionalista, revolucionario, preocupado por las necesidades del pueblo, que ha logrado y vigila la unidad nacional". (60)

- El tipo de sindicalismo que se desarrolla.

Se trata ahora de un sindicalismo basado en la movilización de las bases magisteriales, no ya del viejo sindicalismo "gangsteril" de Robles Martínez. (61).

Estas modificaciones contribuyeron a hacer más estrecha la alianza con el Estado. Así, afirmaba Jonguitud Barrios:

"... nunca el magisterio nacional ha recibido mayores beneficios que en el presente sexenio"² y

se trataba de un apoyo mutuo.

"El 19 de marzo de 1975, más de 30 mil maestros de todo el país expresaron, en un acto de masas efectuado en el patio central del Palacio Nacional, su sólido apoyo al presidente Echeverría y su repudio a los actos de provocación de que había sido objeto durante la inauguración de cursos en la UNAM, el 14 del mismo mes". (62)

La fuerza del sindicato se incrementa y también sus deman

das. El 15 de mayo de 1975, CJB solicita la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional al candidato presidencial, quien acepta la demanda en forma verbal. VR moviliza al magisterio en una campaña de apoyo al sindicato que es, al mismo tiempo, presión para arrancarle promesas.

El XVI Consejo del CEN del SNTE facultó al comité ejecutivo

"para estructurar de inmediato un plan de acción político electoral a fin de apoyar la candidatura de López Portillo. Al ser reestructurado el PRI, Jonguitud Barrios fue designado como secretario de Acción Social". (63)

En julio de 1976, C. Jonguitud Barrios es electo senador. El SNTE ha aportado 50 mil brigadas de educación política a la campaña. El 7 de octubre de 1976, CJB toma posesión como presidente del Congreso del Trabajo.

Al iniciar el nuevo sexenio, el poder de VR se había reafirmado; pero habían sido creados algunos elementos que permitirían el socavamiento de su fuerza en los años posteriores.

2. 5. El sexenio de José López Portillo.

El sexenio de José López Portillo se inicia en medio de una profunda crisis económica y social. La primera trajo consigo la mayor penetración de la oligarquía financiera, así como la profundización de la dependencia económica. Esto se tradujo en medidas de austeridad que dificultaban la continuidad de un proyecto de desarrollo nacionalista, al erosionar las relaciones entre la burocracia política y los grupos subalternos. (64)

Agotadas las posibilidades financieras del gobierno, acosado por la deuda externa; se advierten, paralelamente a una separación con respecto a los grupos populares, intentos de acercamiento con los empresarios del país, después de la virulencia de su enfrentamiento con LEA.

JLP hereda conflictos horizontales y verticales: al interior de la burocracia política -al romperse la "unidad administrativa"- como lo pusieron de manifiesto los conflictos entre el Secretario de Hacienda y el Secretario del Trabajo, y la renuncia del primero; entre ésta, el sector empresarial y los grupos subalternos.

Así las directrices del período son: la superación de la crisis (austeridad, estímulos a la producción); y la recuperación de la unidad nacional y la unidad burocrática. Para ello se recurría: (a) la legitimación del Estado, por el uso de criterios de eficiencia (planeación); (b) la conciliación entre las diversas

fracciones de la burocracia política; y (c) la continuación de la política institucionalizadora de la disidencia. (65)

Se elaboran un Plan Global de Desarrollo y Planes sectoriales, al mismo tiempo que se establece la Reforma Administrativa como forma de organizar y sistematizar la actividad administrativa eficiente, y la Reforma Política como vía para fortalecer el sistema parlamentario.

Podemos identificar tres momentos clave en el sexenio de José López Portillo:

I

El primero, marcado por la crisis y la intervención del FMI. Se imponen medidas de austeridad para los grupos subalternos y concesiones a los empresarios. Momento de aparente vacío de liderazgo dentro de la burocracia política, que se manifiesta en la heterogeneidad del gabinete; signo a su vez de los intentos conciliatorios entre las distintas facciones. (66)

La austeridad precipita los reclamos sociales, a los que el régimen responde con el endurecimiento; al mismo tiempo que se "aceitan" los mecanismos tradicionales de control de la disidencia a través del sindicalismo oficial. (67)

II

Otro, de recuperación, marcado por el cambio en la política

ca energética. Es la época del optimismo y de la creación de ambiciosos proyectos que serían financiados con los ingresos del petróleo. Se trataba de crear riqueza para distribuirla posteriormente, logrando la justicia social.

La burocracia política tiende a homogeneizarse. Sale MuñozLledo de la SEP y ocupa su lugar Solana. Los intentos de modernización política encabezados por Reyes Heróles son interrumpidos con su remplazo por Sansores Pérez, frecuentemente denunciado por prácticas anómalas y corruptelas. Los elementos del echeverrismo son desplazados. Surgen algunas fricciones con la burocracia sindical, amenazada por la Reforma Política.

Se intenta recuperar el consenso, reorganizando las fuerzas políticas, pero sin tocar de manera notable la estructura corporativa. (68)

III

La baja de los precios del petróleo provoca la crisis del proyecto económico, acarreando austeridad y devaluaciones. El gobierno tiende a perder el control del proyecto nacional. Si para la primera devaluación todavía tiene capacidad de otorgar aumentos salariales de emergencia, para 1982 el juego económico está prácticamente en manos del capital internacional. La industria nacional -sobre todo en los sectores que más dependen de la maquinaria y materia prima extranjera- se desploma. A los cierres de em-

presas se suceden los despidos masivos. El desempleo alcanza niveles catastróficos. A esto se suman las campañas "desestabilizadoras" realizadas por los medios masivos de comunicación, quienes fomentan un clima de terror y de caos que alcanza niveles inusitados.

La nacionalización de la banca marcó un respiro, pero no resolvió la situación.

Dos elementos son constantes: una política modernizadora basada en la planeación; y un fortalecimiento de la derecha y del poder empresarial sobre los compromisos sociales tradicionales del Estado mexicano. (69)

2.5.1. La política educativa

Esta situación se expresó en la política educativa:

a) En los dos primeros años: ausencia de una dirección clara (70). Se intenta conciliar la restricción del gasto público con el educacionismo característico del Estado mexicano. (71)

b) Con el fortalecimiento del régimen, se profundiza la tendencia modernizadora, que se expresa en:

- 1.- la elaboración de planes con definición de metas y programas: el Plan Nacional de Educación (1977), Plan Global de Desarrollo (1980-82), Metas y Progra

mas del Sector Educativo (1979-1982), Plan Nacional de Educación Superior (1981).

2.- Paralelamente, se realizaron actividades de apoyo institucional cuyo eje fue la Reforma Administrativa de la SEP, que trajo consigo una reestructuración orgánico-administrativa; cuyo principal elemento fue la Desconcentración Administrativa (1978).

2.5.2. El Plan Nacional de Educación

Aparece como un proyecto de conciliación nacional. En él participan instituciones como CONACyT, ANUIES, Tecnológicos y Colegio de México; pero también representantes del magisterio (SNTE), asociaciones sindicales y de padres de familia, universidades, iniciativa privada, etc.

La temprana destitución de Porfirio Muñoz Ledo y la insuficiencia de recursos imposibilitaron la materialización de este plan, que aparece, más que como un documento rector, como un indicador del clima político del momento:

En el PNE, como en la política nacional, se advierte la presencia cada vez mayor de la iniciativa privada. No sólo participó activamente en sus trabajos, sino que suscitó álgidas discusiones respecto a la laicidad de la enseñanza, la autonomía de las universidades, el financiamiento de la educación y la obligatoriedad de los libros de texto gratuitos, entre otras. En los objeti-

vos del Plan se prevé una mayor participación de los organismos privados en el desarrollo educativo. (72)

El SNTE inicia el sexenio en una posición fuerte. Dotado de un poder político propio, se vio convertido en uno de los pilares del gobierno de JLP al proporcionarle la base de sustentación social de que acuél carecía al iniciar el sexenio. Tal estado de cosas permitió al sindicato obtener ventajosas posiciones políticas en la unidad SNTE/PRI. Relación que no se desarrolla sin conflictos. Latentes en un principio, se perfilan ya en la Reforma Administrativa, que pugna por la descentralización de la vida pública, amenazando el poder nacional de "Vanguardia". Este principio de descentralización es prioritario en el PNE.

Asimismo, se advierten ligeras fricciones surgidas del desacuerdo en el proyecto de creación de la Universidad Pedagógica. Si las negociaciones entre la SEP y el SNTE se habían iniciado desde tiempo antes, lo excesivamente ambicioso del segundo provocó una actitud dilatoria por parte del Estado. De hecho, la UPN no aparece mencionada en el PNE.

Desde el sexenio anterior se venían presentando fuertes conflictos en distintas universidades del país (Oaxaca, Zacatecas, UNAM, entre otras), que suscitaron la preocupación de los medios gubernamentales. (73) Los puntos álgidos de discusión serían, entonces: el financiamiento de la educación y la autonomía de las universidades. Fue significativa, sin embargo, la ausencia de los

sindicatos universitarios y la eliminación de los problemas laborales de los debates.

Los objetivos planteados por el PNE anticipan algunas de las directrices que se explicitarán en posteriores documentos:

- "- fortalecer el carácter democrático y popular de la educación;
- elevar su calidad y orientarla al desarrollo armónico en todas las facultades del ser humano; y
- comprometer y organizar los esfuerzos sociales en favor de la educación".

Para el logro de estos objetivos se requería:

- "- promover una reforma constitucional que haga obligatoria la enseñanza secundaria;
- establecer mecanismos de vinculación entre la escuela y la familia;
- universalización de la enseñanza primaria;
- restructuración de la enseñanza normal;
- estímulos a los maestros para propiciar su superación profesional;
- orientación institucional de la investigación científica y de la innovación y adaptación tecnológica conforme a las necesidades del país;
- integración de la educación media superior en un sistema que permita desarrollar una amplia gama de carreras y especialidades paralelas a la educación propedéutica;
- reformas constitucionales que garanticen la autonomía de las instituciones de educación superior". (74)

2.5.3. El Plan Global de Desarrollo (1980-1982)

En el Plan Global de Desarrollo (PGD) se materializa la visión optimista del auge petrolero. Propone los siguientes objetivos:

"-Reafirmar y fortalecer la independencia de México como nación democrática, justa y libre en lo económico, lo político y lo cultural.

- Proveer a la población de empleo y de mínimos de bienestar, atendiendo con prioridad a las necesidades de alimentación, educación y vivienda.

- Mejorar la distribución del ingreso entre las personas, los factores de la producción y las regiones geográficas".
(75)

La educación es considerada como

"punto de apoyo para la transformación social y un medio para canalizar fuerzas sociales y orientarlas a la realización de valores". (76)

La educación debe, en este sentido, contribuir a formar los cuadros que requiere el país para su desarrollo independiente. Para que cumpla este papel es necesario que sus objetivos sean definidos de acuerdo a los objetivos del desarrollo.

Este papel de la educación se relaciona con una doble función del sistema educativo: como lugar de transmisión de valores y conciencia (nacional) y como proveedor de capacidades y conocimientos. Hay una combinación de educacionismo idealista -atribuir a la educación un valor privilegiado, como variable independiente en el desarrollo social e individual- y funcionalismo -heredado de las teorías desarrollistas. Se habla por un lado de desencadenar las potencialidades del ser humano, y por otro de vincular el sistema educativo al aparato productivo. (77)

A un discurso plagado de figuras retóricas que evocan el vanconcelismo y el proyecto nacional-popular, se yuxtapone otro que incorpora el lenguaje de la planeación y la teoría de siste-

mas. Se adoptan dos conceptos claves: modernización y racionalización.

"A través de la cadena de conceptualizaciones y retraducción de las teorías de racionalización, modernización y desarrollo, se llega a los planteamientos que tanto en las políticas educativas nacionales más recientes como en el PGD, propone que la adquisición de actitudes y hábitos correctos -modernos y racionales- constituyen el medio por excelencia para obtener el desarrollo social y personal". (78)

Tal concepción del fenómeno educativo y su correlato escolar inspiraron los siguientes objetivos programáticos:

- Asegurar la educación básica universal de diez grados a toda la población.
- Vincular el sistema educativo con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios.
- Elevar la calidad de la educación.
- Mejorar el nivel educativo del país.
- Aumentar la eficiencia del sistema educativo." (79)

El logro de estos objetivos se condicionó a una estrategia de planeación por programas (80) que proponía metas, objetivos, estrategias, prioridades, acciones e instrumentos para su logro. De las acciones e instrumentos destacan:

- Las referentes a educación no formal destinada a grupos marginados y los programas de educación abierta,
- Las tendientes a estimular la formación y reciclaje de los maestros a través de la elevación de la calidad de la enseñanza normal, el impulso a la educación superior y a la investigación educativa.

- Las que buscan el aprovechamiento óptimo de la capacidad instalada.
- Las que se refieren a la capacitación para el trabajo.
- Las que conciernen al desarrollo de la cultura nacional; y
- a la vinculación aparato productivo/ sistema educacional.

Cabe resaltar el énfasis que se da a:

- La vinculación de la educación con las necesidades sociales de producción.
- Los criterios cualitativos delimitados cuantitativamente (crítica implícita al régimen anterior).
- La eficiencia y la eficacia del sistema, optimizar los recursos, disminuir el desperdicio y elevar la calidad.
- La regionalización de la enseñanza para hacerla más flexible y contribuir a racionalizar los recursos.
- El mejoramiento de los métodos y contenidos de la educación.
- El interés por los grupos más desfavorecidos, sobre todo rurales.
- La educación de 10 grados que pierde, sin embargo, sus pretensiones de obligatoriedad.

La estrategia educativa está plasmada en el documento Metas y Programas del Sector Educativo 1979-1982.

2.5.4. Metas y programas del Sector Educativo 1979-1982

Aquí se desglosan los objetivos programáticos en 52 objetivos específicos, de los cuales 12 son prioritarios. De estos últimos, sólo 7 (13%) absorbían el 80% de los recursos asignados al sector educativo. (81) Ellos son, en orden de importancia:

1. Agilizar los recursos financieros.
2. Ampliar y conservar la infraestructura física.
3. Desarrollar la educación e investigación técnica superior.
4. Propiciar el desarrollo armónico de la educación superior en todo el país, racionalizando el uso de los recursos destinados a ella.
5. Ofrecer la secundaria completa a todos los egresados de primaria.
6. Asegurar primaria completa a todos los niños.
7. Desarrollar la educación secundaria técnica según las necesidades de cada zona.

De lo anterior podemos señalar:

- a) La importancia que adquieren los servicios de construcción, administración y apoyo;
- b) el lugar de la educación técnica; y
- c) el desplazamiento de la educación primaria por la media superior dentro de las prioridades.

Podemos generalizar estas conclusiones si observamos cómo se distribuía el presupuesto considerando la totalidad de los programas para cada objetivo programático. (82)

Objetivo	presupuesto
1. Asegurar la educación básica a toda la población.	53,2%
2. Vincular la educación terminal al sistema productivo.	27.1%
3. Aumentar la eficiencia del sistema educativo.	11.9%
4. Mejorar la atmósfera cultural del país.	4.8%
5. Elevar la calidad de la educación.	3.05%

El alto porcentaje asignado al primero no contradice lo afirmado en el párrafo anterior. Recuérdese que el nivel básico es el que tradicionalmente absorbe más recursos y da mayor empleo por su amplia cobertura. Recuérdese también que para 1980 es prevista la atención del 100% de los niños en edad escolar; lo que significaría una reducción paulatina de los incrementos al nivel.

Es de señalar también, para complementar lo antes dicho, el lugar que ocupa el objetivo 5, directamente vinculado con nuestro objeto de estudio.

2.5.5. Reestructuración de la SEP

Este se inserta en el objetivo programático 2, y responde

a lo establecido por la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal (1976). Así fue como la SEP inició en 1977

"... un proceso de adecuación, tanto estructural como operativo, para alcanzar los objetivos en el Plan Nacional de Educación" (83)

Resultado de esta reestructuración fue que la Secretaría quedaría integrada en cinco subsecretarías, una coordinación y una oficialía mayor. Estas siete áreas fueron:

- Educación básica, responsable de los servicios de preescolar, primaria, secundaria general, normal y capacitación del magisterio.
- Educación superior, encargada de la coordinación de la educación superior y la investigación científica.
- Educación tecnológica, responsable de la educación en las áreas agropecuaria, industrial, de ciencias y tecnologías del mar, y de la educación superior que imparten los Institutos Tecnológicos Regionales.
- Planeación educativa y capacitación, a cargo de los servicios tecnológicos, de planeación educativa, programación y presupuestación, evaluación, información, servicios jurídicos y educación extraescolar.
- Juventud, recreación y deporte, dedicada a lo relativo a la educación física y especial, higiene escolar y deportes.
- Cultura y difusión popular, encargada de la promoción y acreditamiento de los valores culturales de la nación.
- Oficialía Mayor, con la función de administrar los recursos humanos". (84)

La Comisión Interna de Administración, creada en el seno anterior, se convirtió en Comisión Interna de Administración, Programación y Evaluación, y estuvo encargada de

"planear, coordinar y evaluar los programas globales de operación y de reforma administrativa de la Secretaría". (85)

La reestructuración fue acompañada de un Reglamento Interno, elaborado a principios de 1978, y posteriormente modificado el 30 de enero de 1980 y el 20 de enero de 1981.

En 1980 también se creó la Subsecretaría de Educación Media, que absorbió la Dirección General de Educación Secundaria, a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica y a la Unidad de Telesecundaria.

Además, en el plano jurídico, la Dirección de Organización y Métodos de la Subsecretaría de Planeación Educativa, encargada de la regulación jurídica de la SEP, pasó a depender directamente del Secretario, convirtiéndose en una palanca más del proyecto modernizador.

En lo enunciado anteriormente, cabe destacar que en el plano de la asignación presupuestal, la Subdirección de Programación y Presupuestación de la Dirección General de Planeación se convirtió en Dirección General de Programación de la Subsecretaría de Planeación Educativa, y

"adquirió facultades para elaborar e integrar los proyectos presupuestales, bajo un nuevo sistema ... por programas normado por la Secretaría de Programación y Presupuesto". (86)

De este modo se debilitaba a la Oficialía Mayor. Esta había basado su fuerza en una ambigüedad administrativa que le atribuía funciones tan variadas como el manejo presupuestal, el control del personal y de los planes de estudio. Al mismo tiempo, se vinculaban teórica y prácticamente la planeación con la

programación y ambas se concentraban en el grupo modernizador.

2.5.6. La desconcentración administrativa de la SEP.

Se planteaba como

"... un esfuerzo permanente y sistematizado cuyo objeto consiste, por una parte, en racionalizar y agilizar todos los niveles del sistema y, por la otra, en obtener el óptimo aprovechamiento de los recursos materiales, técnicos y humanos, a través de una adecuada programación de los mismos y de una estructura orgánica adecuada, dinámica y funcional". (87)

De acuerdo al decreto correspondiente, la creación de delegaciones generales en los estados responde a necesidades:

- generadas por la expansión cuantitativa del sistema (88);
- de elevación de la eficacia del sistema educativo, dada la diversificación y complejidad de sus estructuras, funciones y actividades; (89)
- de adecuar el sistema educativo a la realidad actual.(90)

Los objetivos de la desconcentración serían entonces:

"... elevar la eficiencia del sistema educativo; contribuir a corregir desequilibrios regionales y desigualdades en las condiciones educativas entre estados; reducir la excesiva centralización de ciertos tipos de decisiones en la SEP, aliviando a los decisores de las tareas y trámites burocráticos, y facilitar la coordinación y congruencia de las políticas y acciones educativas en los estados"(91).

La desconcentración administrativa, dicen los mismos autores, significa fundamentalmente una delegación de autoridad, así como una extensión de facultades: del Secretario al delegado, de la federación a los estados.

En este proceso de delegación y extensión, los delegados son representantes directos del Secretario (92); donde los primeros se encargan del aspecto operativo de la planeación educativa, mientras que las actividades normativas y de dirección siguen concentrándose en los mandos centrales (Directores Generales y Subsecretarios).

La vinculación de las Delegaciones con el Ejecutivo se acentuó con la creación, en 1980, de los Departamentos de Servicios regionales. (93)

Estas medidas

"han servido para impulsar una forma diferente de garantizar el cumplimiento de líneas centrales de autoridad. Además han contribuido a debilitar los vínculos entre los directores federales y los Directores Generales, dando lugar a nuevos conflictos tanto entre el personal sindicalizado y administrativo, como en el grupo tradicional y el reformista". (94)

Paulatinamente, las atribuciones de las delegaciones fueron ampliándose, de las actividades de recopilación de información, al manejo de los niveles educativos -primaria, preescolar, secundaria y secundaria técnica-, e inclusive la distribución presupuestal de los recursos asignados a la región, y a la reasignación del personal en servicio. (95)

Ahora bien, este proceso no se ha realizado sin fricciones con los grupos vinculados al sindicato. Los delegados se vieron obligados a negociar, en cada caso, con los sectores magisteriales ligados al primero, la imposición de estas nuevas líneas de autoridad,

A pesar de todo, los avances realizados garantizan, para el Ejecutivo, un mayor control del sistema educativo e, independientemente de la negociación inmediata en cada caso, una disminución del poder sindical en la política educativa.

La desconcentración no disminuye mecánicamente el poder sindical. Sólo en la medida en que es realmente una delegación de funciones, y en que los procesos administrativos se vuelven más sencillos y dejan de estar en manos de una "minoría experta", creando nuevas relaciones entre los maestros, los líderes sindicales y las autoridades educativas, se puede hablar de una verdadera modernización.

Las nuevas líneas de autoridad son un avance; pero no garantizan que los delegados no se conviertan en un nuevo tipo de caciques, reforzando las estructuras tradicionales en lugar de romperlas.

En síntesis: el proyecto modernizador en educación se caracteriza por: la racionalización del gasto educativo; la racionalización y reorganización administrativa de las instituciones

de educación; la descentralización administrativa.

Las medidas encaminadas al logro de estos objetivos se caracterizan, además, por fomentar una mayor vinculación de las instancias decisorias subalternas con el Ejecutivo; y por combatir las prácticas tradicionales de negociación y decisión a favor del diagnóstico, el análisis la evaluación y la decisión "científicas".

Durante el período 1970-1976, la modernización tuvo avances mínimos debido a necesidades de negociación política que exigían del Estado, en ese momento, mayores concesiones a los grupos tradicionales. Durante el período subsecuente (1976-1983), esta situación no se revierte; pero sí recupera los cauces del alejamiento con el sindicato y el fortalecimiento del proyecto estatal.

Aunque el proceso todavía es lento, se advierten ya los factores que se amplificarán en el sexenio actual: descentralización y reestructuración administrativa.

Notes al Capítulo II:

- (16) Surgen así dicotomías entre las que destacan: sociedades tradicionales/sociedades modernas; barbarie/civilización; desarrollo/subdesarrollo.
- (17) En sus diversas versiones conceptuales: planeamiento, programación, planificación.
- (18) La planeación como intento de controlar las fuerzas que intervienen en el proceso de producción y distribución de bienes materiales, surge dentro de un contexto histórico caracterizado por:
- 1) La primera Guerra Mundial, que trajo consigo la implantación de una economía de guerra y, con ella, la adopción de procedimientos propios de la organización militar en el establecimiento de las tareas y su distribución jerárquica alrededor de un fin propuesto de antemano.
 - 2) La Revolución de Octubre y la implantación del primer estado socialista, que acarrió una política económica centralizada y racionalizada alrededor del órgano estatal rector.
 - 3) La crisis económica de 1929, que puso de manifiesto el agotamiento del liberalismo económico, y la necesidad de una redefinición del estado. El libre juego de la oferta y la demanda es sustituido por el intervencionismo estatal, que actúa como amortiguador de las crisis periódicas, producto del anárquico desarrollo de las fuerzas del mercado. (Cf. Díaz Tobar, Ammeris, Estructura social y educación, Edit. FACES, Caracas, Venezuela, 1977).
- (19) "De la arquitectura y la ingeniería el concepto de planeamiento de una estructura, crece y surge el planeamiento del área de urbanización o de la ciudad. De ahí al planeamiento económico y de éste al planeamiento social hay sólo un crecimiento natural".
- Si "... en 1913 la economía planeada sólo existía en las mentes de los terroristas de izquierda (?)", para 1943, una investigación presentaba catorce planes económicos nacionales. (Pablo Roca, "Significado y alcance del planeamiento" en Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la educación. Documento de trabajo, Tomo I, Unión Panamericana, Washington, 1956. (UNESCO).
- (20) Recuérdese que la ALPRO es un proyecto que responde a las necesidades políticas planteadas por la Revolución Cubana y, posteriormente, la derrota de Vietnam y la Guerra de Argelia. Ante el fracaso de la "guerra fría" y de los métodos bélicos convencionales, se buscan formas más eficaces de combatir la guerrilla. Esto se logra no sólo a través de formas militares no convencionales, sino, sobre todo, a través de medidas de corte social y económico que arrancuen, de raíz y antes de que nazcan, las condiciones que dan origen a los conflictos

sociales. (Cf. Fernando Flores Pinel, "Estado de seguridad nacional en El Salvador: un fenómeno de crisis hegemónica", en Centroamérica en Crisis (varios autores), Centro de Estudios Internacionales de El Colegio de México, México, 1980; pp. 55-80).

- (21) En la ALPRO participaron: la OEA, el Consejo Interamericano Económico y Social (CIES), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Asociación Internacional de Libre Comercio (ALALC), la Asociación Internacional de Fomento, la Comisión Económica para la América Latina (CEPAL), el Mercado Común Europeo. Contó asimismo con el apoyo de la AID (Asociación Interamericana de Desarrollo) (A. Puiggrós, Imperialismo y Educación, Nva. Imagen, México, 1981; p. 126 nota de pie).
- (22) A. Puiggrós, op. cit.; p. 127.
 En los acuerdos de Punta del Este, los países participantes se comprometían a "Acelerar el desarrollo económico y social", para lo cual ejecutarían "programas de vivienda..., programas de reforma agraria integral, programas de salubridad e higiene".
 Se acordó que "los países de América Latina formularan programas nacionales amplios y debidamente estudiados para el desarrollo de sus economías, como contribución de cada uno a la Alianza para el Progreso". (Citado por J. Luis Ceceña Cervantes, en La llamada planificación económica en los países atrasados de orientación capitalista (el caso de México). Ed. UNAM, México, 1983; p. 122)
- (23) Los primeros intentos planificadores fueron promovidos por Plutarco Elías Calles.
- (24) El proyecto neoliberal (C. Tello y R. Cordera) recupera algunos postulados básicos de la teoría económica neoclásica: el libre juego de la oferta y la demanda entre los factores de la producción.
 De este modo, identifica al Estado como el principal causante de la crisis y la inflación. Para sus defensores, la hipertrofia del aparato estatal produce el desequilibrio económico al alterar el equilibrio natural oferta-demanda, y al producir el déficit presupuestario. De ahí que proponga disminuir el gasto estatal a través de la reducción de su participación en la actividad económica; así como la disminución del número de trabajadores que emplea y del gasto improductivo.
- (25) La redefinición del régimen político implica:
 a) En lo administrativo: modificaciones en el proceso de asignación del presupuesto, cuando se introduce la asignación por programas. Estas modificaciones incidirían en la correlación de fuerzas al interior de la burocracia política creando nuevas fuerzas institucionales y reestructurando las ya existentes. Las Secretarías de la Presidencia y de Hacienda y Crédi-

to Público, tradicionalmente favorecidas por la política gubernamental, son desplazadas con la creación de la Secretaría de Programación y Presupuesto.

"... la ruptura de la unidad burocrática culminó con una posición fortalecida de los organismos encargados de las decisiones financieras.

Sin precedentes en la historia política de México, el Secretario de Hacienda y Crédito Público, fue nominado para ocupar la Presidencia de la República", como en 1982 lo fue el Secretario de Programación y Presupuesto. (M^atilde Luna, "Las transformaciones del sistema político mexicano en los últimos diez años", en Revista Mexicana de Sociología II/83, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1983; p. 458).

- (26) La concepción desarrollista del fenómeno educativo toma elementos de la llamada "economía de la educación" y la teoría del capital humano, así como algunos aspectos del funcionalismo de Parsons. Aunque con variantes, algunos de sus postulados siguen vigentes: la educación como medio de desarrollo y transformación social.

A. La educación se concibe como factor de desarrollo en cuanto:

- a) produce los cuadros profesionales técnicos y científicos necesarios para la organización de un nuevo tipo de sociedad democrática e industrial;
- b) constituye una inversión semejante a la realizada en capital físico, pues fortalece, crea y transmite habilidades y conocimientos que elevan la productividad y la eficiencia de uno de los factores de la producción: el trabajo. Asimismo, se afirma que la principal diferencia entre los países desarrollados y subdesarrollados es la ausencia de niveles educativos adecuados en estos últimos.

B. La educación se considera un medio de transformación social, en cuanto:

- a) Medio de selección y ascenso social, ya que es el medio para lograr una reorganización de la estructura social en función de los talentos individuales (predominio del estatus adquirido sobre el adscrito).
- b) Medio de progreso técnico. En cuanto favorece la adquisición de habilidades inventivas enfocadas a la creación o adaptación de tecnología necesaria para el desarrollo económico.

- (27) "Resoluciones de la II Reunión Interamericana de Ministros de la Educación" (Lima, mayo de 1976).

Se entiende por planeamiento integral de la educación a "... el proceso continuo y sistemático en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de la educación, de la administración de la economía y de las finanzas, con la participación y el

epoyo de la opinión pública, tanto en el campo de las actividades estatales como privadas, a fin de garantizar educación adecuada a la población con metas y etapas bien determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país". (Seminario interamericano sobre planeamiento integral de la educación; p.V)

- (28) En el Seminario Interamericano de Planeación (1956) se llegó a decir que la educación tiene el mayor multiplicador cultural y económico. Asimismo, se afirma que la principal diferencia entre los países desarrollados y los subdesarrollados es la ausencia, en este último, de niveles educativos adecuados.
- (29) La modificación del Artículo 3o. Constitucional de 1945 elimina el término "socialista" e introduce "las orientaciones de una educación integral para la paz, la democracia y la justicia, la lucha contra la ignorancia y a favor del nacionalismo y la solidaridad internacional, que coadyuvaran a la convivencia del mundo entero". Tales serían los principios adoptados en la Conferencia Educativa Científica y Cultural (1945) en que se formó la UNESCO.

La II Asamblea General de la UNESCO se llevó a cabo en la Escuela Nacional de Maestros. Ahí fue aprobado el proyecto de Nayarit (1947). Se trataba de un proyecto piloto de educación que fracasó debido a las fricciones que ocasionó la injerencia del organismo internacional, al cuestionar la política interna.

Otra muestra de esta relación fue la fundación de CREFAL (1951), del CENETI(1964), y, por supuesto, el Plan de Once Años.

- (30) En la tercera reunión de evaluación (México, marzo de 1969).
- (31) F. Solana y otros, Historia de la educación pública en México FCE/SEP, México, 1982; p.352.
- (32) En este aspecto, como en algunos otros, se advierte el avance que muchas veces se manifestara, de la política educativa mexicana con respecto a las medidas propuestas por la UNESCO. Este Instituto fue fundado en 1944, convirtiéndose en el primer centro de educación a distancia de A.Latina.
- (33) Este enfrentamiento fue más en el terreno de la lucha ideológica que en el de las políticas concretas (A.Saldívar).
- (34) Cf. A.Saldívar, Ideología y Política del Estado mexicano (1970-1976), Siglo XXI, 2a.ed., México, 1982.
- (35) La modernización del aparato político implica el desplazamiento de las organizaciones tradicionales de la sociedad civil mexicana: los líderes de viejo cuño; y de las formas corporativas que les dan fuerza de negociación ante el ejecutivo y la nueva capa de burócratas técnico-políticos.
- (36) J.Mendoza Rojas, "El proyecto ideológico-modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", en Perfiles

Educativos 12, abril-junio 1981: pp.3-21.

- (37) "Las unidades de programación tienen como finalidad asesorar a los titulares en el señalamiento de los objetivos, formular planes y previsiones, y determinar los recursos necesarios para cumplir, dentro de sus atribuciones y fines específicos, las tareas que correspondan a cada entidad". Estas unidades, "recabarán y analizarán la información que requieran ... y ... serán asesoradas por la Secretaría de la Presidencia".
- (38) Carranza, José Antonio. Relación entre la Reforma Administrativa y los principios de la reforma educativa. SEP, México, 1976; pp. 37-38.
- (39) Idem, p.35
 Las funciones de la Unidad de Organización y Métodos eran:
 "Estudiar y analizar la estructura y el funcionamiento general de la dependencia, proponiendo las mejoras necesarias y elaborando los manuales que se requirieran.
 b) Revisar y adecuar los procedimientos básicos de trabajo, tratando de mejorar los servicios de atención al público.
 c) Promover y diseñar la descentralización operativa.
 d) En coordinación con los órganos jurídicos correspondientes, adecuar las disposiciones jurídicas internas con la organización, y funciones de la institución.
 e) Asesorar, cuando se lo soliciten, en la interpretación y aplicación de las técnicas administrativas". (Idem, p.37)
- (40) "En el área de ciencias sociales, el nuevo patrón ideológico incluye elementos de la teoría de la dependencia latinoamericana y del materialismo histórico". Al mismo tiempo se subraya "la importancia de la técnica como motor de desarrollo y como solución de los problemas del país. Si bien los problemas de México son tratados hacia el presente, éstos son interpretados más bien como 'desigualdades' que podrían ser superadas y propician así un cambio en la estructura mediante soluciones técnicas 'creativas'. Se trata, pues, de promover, con la participación de todos los ciudadanos, cambios dentro de la estructura global. Es decir, la visión de estos libros muestra una mutación paulatina de un punto de partida de inspiración marxista, hacia una concepción evolutiva de la historia y hacia un funcionalismo crítico en el análisis contemporáneo. Desde el punto de vista político esta interpretación se acerca a la conciencia 'tecnocrática' en una perspectiva social 'demócrata' ". (E.Weiss, "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales 1930-1980"; en Educación 42, CNTE, SEP; pp. 335-6).
- (41) "Desde los años cuarenta hasta la desconcentración administrativa de 1978, la tendencia dominante en la conformación histórica de los procesos burocráticos de la SEP fue la del creciente poder del personal magisterial sindicalizado en el control de las plazas -asignación y promoción del personal. Este grupo tradicional se conformó con personal administrati-

vo, que por sus años en la burocracia tenía un conocimiento profundo de su funcionamiento, y con personal sindical, que controlaba la movilidad interna y las carreras políticas de los maestros, y presionaba en los asuntos laborales a través de mecanismos como la negociación del escalafón y los cambios de los maestros". (S.Street, "Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa en la Secretaría de Educación Pública (SEP)", en Estudios Sociológicos, Vol.I, Núm.2, México, sept.-dic. 1983; p.245).

- (42) Agosto de 1971. La Dirección General de Planeación Educativa se crea "con facultades sobre la información estadística del sistema de organización y métodos, y de elaborar un proyecto sobre la operación descentralizada de la SEP". (Fundación Barros Sierra, La asignación de recursos económicos en la educación pública en México (un proceso técnico en un contexto político). GEFE, México, 1983; p.85)
- (43) Esta se creó "(d)ebido a la necesidad de elaborar programas de trabajo a mediano y a largo plazo, así como a la conveniencia de mejorar la coordinación entre las distintas dependencias gubernamentales e instituciones educativas del país". (Carranza, J.A., op.cit.; p.46)
- (44) Fue el grupo de técnicos así formado, el que se encargó de hacer explícita la "separación entre las actividades burocráticas del personal en torno a la administración y control de las plazas (en manos del SNTE y la burocracia magisterial tradicional) y las de "la formulación de las nuevas políticas que reflejaban el proyecto político del grupo reformista". (S.Street, op.cit., p.245)
- (45) "De alrededor de 150 personas en 1972, aumentó a 1 150 en 1976, incluyendo 200 comisiones en la provincia. Se crearon las subdirecciones de: Sistemas Regionales, Computación, Administración, Sistemas Abiertos, Evaluación y Acreditación, Programación (mantener y publicar estadísticas) y la Dirección de Sistematización". (Fundación Barros Sierra, op.cit.; p.86)
- (46) Idem.
- (47) Ver J.C.Carranza, op.cit.
- (48) Fundación Barros Sierra, op.cit., p.87
 "La Oficialía Mayor (OM) recibía los anteproyectos de presupuesto de cada dirección general, y, dependiendo de la tendencia histórica de los presupuestos de cada dirección, recortaba los presupuestos". (Ibidem).
 "Si bien la Subsecretaría de Planeación tenía control sobre sus propios recursos, no lo tuvo sobre los de otras áreas del sistema, razón por la cual no pudo afirmar sus decisiones ni movilizar sus recursos para afectar una estructura que estorbaba sus planes de cambios". (Idem, p.88)
 Así, la Subsecretaría "parece haber servido como una instan-

cia intermediaria entre los deseos de producir cambios y el momento de implementarlos". (Idem).

(49) J.C.Carranza, op.cit.

(50) El acuerdo presidencial del 4 de abril de 1973 establece que: "... técnica y legalmente no existe razón para que tenga que seguir desahogándose en la capital del país un número inneserario de trámites administrativos rutinarios, generados tanto en la operación misma de las entidades del sector público federal como en la atención de las demandas de servicios de los particulares y de los propios servidores públicos, que se originan en el interior del país.

... Los órganos centrales de las entidades del gobierno federal y sus respectivos titulares deben disponer del mayor tiempo posible para la coordinación y vigilancia de su desarrollo, pudiendo delegar en sus subalternos cualquiera de sus facultades, excepto las que por ley o disposición reglamentaria deben ser ejercidas por ellos. Las Secretarías y departamentos de estado, órganos descentralizados y empresas de participación estatal de la administración pública federal realizarán los actos que legalmente proceden para determinar e implantar las medidas que permiten a sus titulares llevar a cabo una efectiva delegación de facultades en funcionarios subalternos, para la más ágil toma de decisiones, así como la ejecución y transmisión de los asuntos administrativos". (J.C.Carranza, op.cit., pp.63-64)

(51) Carranza, op.cit., p.67.

(52) Enrique Olivares Santana, quien en mayo de 1962 fuera nombrado candidato del PRI al gobierno estatal de Aguascalientes, ocupó, entre otros, el puesto de Secretario de Organización del SNTE; Jesús Robles Martínez, quien presidiera uno de los "maximatós" más largos de la dirección general, fue secretario del ISSSTE antes de ser nominado en 1963 como candidato a senador de Colima; Enrique W.Sánchez, ex-secretario general del SNTE, fue candidato a senador por Durango; Manuel Contreras Carrillo -otro ex-secretario- fue candidato a senador por el DF; Manuel Sánchez Vite, senador y posteriormente gobernador de Hidalgo; Aurora Nevía Millán, diputada federal por Zacatecas.

Durante el sexenio de LEA sobresalían: Edgar Robledo Santiago, como director general del ISSSTE; Enrique Olivares Santana, presidente de la Gran Comisión y líder político del Senado, posteriormente Secretario de Gobernación; Manuel Sánchez Vite, Presidente del PRI, y Jorge Cruickshank García, líder del PPS y posteriormente senador por Oaxaca.

En las elecciones de 1979, el SNTE presentaba, de manera triunfal, a sus "nuevos gestores populares": José Luis Ibarra Andrade, diputado por Mexicali; Carlos Jonguitud Barrios, Gobernador de San Luis Potosí, después de haber desempeñado, entre otros cargos, el de Director General del ISSSTE; Marga

rita Moreno Mena, diputada por Chihuahua; profesor Antonio Ruiz Rosas, diputado por Zapopan, Jalisco; Ofelia Ruiz Vega, diputada por Celaya y Comonfort, Gto.; Elba Esther Gordillo Morales, diputada por Netzahualcóyotl, Edo. de México; Refugio Araujo del Angel, diputado por SLP; José Luis Lemus Solís, II Distrito de Michoacán; Hugo Romero Ojeda, III Distrito de Guaymas; J.C. Camecho Salinas, diputado por Monterrey; Eduardo Rosas González, por el XIV Distrito de la Cd. de México; y Guillermo Melgarejo Palafox, VII Distrito en Puebla. Un total de 10 diputaciones y una gubernatura).

(J.A. Espinosa, "Los maestros de los maestros: las dirigencias sindicales en la historia del SNTE", en Historias no.1; pp.88-89).

- (53) "La noche del 22 de septiembre de 1972, 13 secretarios del Comité Ejecutivo Nacional (CEN), bajo la presidencia de Eloy Benavides Salinas, se reunieron y acordaron rechazar las resoluciones aceptadas por el entonces Secretario General, Olmos Sánchez, de clara filiación robles-martinista, afirmando que habían sido tomadas sin consultar al CEN y al magisterio en su conjunto".

El golpe fue justificado por el verticalismo y la separación que, decían, existían entre la dirección y la base magisterial; el no cumplimiento a las demandas del magisterio; la necesidad de consolidar la unidad sindical amenazada por la gestión de Olmos; el economicismo, que dejaba de lado las necesidades de mejoramiento profesional del magisterio. (J. A. Espinosa, op.cit.; pp. 90-91).

- (54) Las ligas entre el Presidente y Jonguitud Barrios se harían más evidentes a fines del sexenio, cuando, al tomar posesión como presidente del Congreso del Trabajo, le fueran dirigidas a este último, las siguientes palabras del Ejecutivo:

"Yo quiero decirles a ustedes -aquí está presente el maestro Jonguitud- que el gobierno que está terminando y es la primera vez en muchos sexenios, en que el gobierno federal a base de respeto al SNTE, no ha tenido problemas con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Cuando tuve el honor, siendo muy joven, de ser enviado como Oficial Mayor de la SEP, abrí las puertas y escuché las cuejas y estos señores que ahora son directivos nacionales eran líderes de secciones modestas y nos pusimos a hacer almuerzos de viveres y guarderías infantiles y yo aprendía a ser respetuoso de la vida sindical interna ... Nadie nos podrá decir que haya habido la menor intervención. Que cada quien asuma su responsabilidad". (Ibidem, p.98)

- (55) "A la distancia, Eloy Benavides Salinas aparece como un mero instrumento del verdadero gestor del movimiento 22 de septiembre de 1972; Carlos Jonguitud Barrios. Prueba de ello es que el líder tamaulipeco ni formará una corriente nacional dentro del magisterio, ni mucho menos emprenderá una fulgurante carrera política como la desarrollada posteriormente

por Jonguitud Barrios (Senador, Director del ISSSTE, Gobernador de San Luis Potosí), es más, Benavides Salinas se presentará como candidato del PRI a una diputación federal por Tlaxcala, maquilpas en 1973; siendo derrotado por el candidato permista. (Idem, p.94)

(56) Idem, p.95.

En la misma línea, el X Congreso Nacional Ordinario (1974), tomó el acuerdo de instituir un Frente Magisterial que diera cohesión a la actividad sindical, que preservara la unidad del SNTE, que fuera promotor de las mejores iniciativas y otorgara seguridad y vigilancia a los principios en que se sustenta el sindicato". (Ibidem, p.96)

(57) Citado por César Carrizales en "El SNTE ante la política educativa del régimen, primera parte", Las luchas magisteriales, Documentos I, Ed. Macehual; p.30.

(58) Ver nota 53.

(59) J.A.Espinosa, op.cit.; p.98

(60) "El Estado, para Vanguardia, es un estado nacionalista, revolucionario, preocupado por las necesidades del pueblo, que logrado y vigila la unidad nacional". (C.Carrizales, op.cit.; p.33).

(61) Entrevista con Luis Hernández.

(62) J.A.Espinosa, op.cit.; p.96

(63) Idem, p.98

El trabajo político de VR no se limitó a la campaña electoral. Fue así como se estableció la Alianza Permanente entre Maestros y Campesinos. A la I Asamblea Nacional de Trabajo realizada entre el 13 y el 15 de mayo, asistieron 500 delegados representantes de la CNC, CCI, UGOCM, CAM y SNTE. (Idem, p.96)

(64) El Estado mexicano, por su origen histórico -Estado de la Revolución- "no puede desprenderse de su fuente de legitimidad. Su partido político es, no sólo formalmente, el partido de los trabajadores ... (quiere decir que) ... los regímenes revolucionarios han mantenido, así sea a veces de manera desvanecida, una política de concesiones a los trabajadores. Una política desigual (que) privilegia a sectores estratégicos de la industria creando, inclusive, verdaderos reductos de aristocracia obrera, cuyo ejemplo más relevante es el sindicato de trabajadores petroleros". (Carlos Pereyra, "Estado y Sociedad", en México hoy, Siglo XXI, México, 1981; p.293)

(65) Ambos ejes van indisolublemente ligados. Conciliación con el gabinete y con los empresarios. JLP inaugura la "alianza para la Producción". Un intento de superar las diferencias y contradicciones de clase para resolver la crisis ("la solución somos todos"). La producción es el eje de la recuperación, para lo cual hay que recobrar la confianza empresarial a través de concesiones y subsidios a la industria.

(66) Sobre el gabinete de JLP.

"Los más altos funcionarios, en general, no son nuevos. Pro-

ceden del gobierno anterior y de los previos, aunque no falten, dese luego, quienes mejoran sensiblemente en sus cargos y también quienes empeoran.

- Muchos funcionarios echeverristas repiten en la actual administración: Reyes Heróles, Cervantes del Río, Ojeda Paullada, Muñoz Ledo, Olivares Santana, Campillo, Farrel, Gómez Z., Robles Linares, Alcalá, Méndez Docurro, Telle, Alejo, Alanís Fuentes, Rojo Lugo, Merino Rábago, Echeverría Ruiz, Cházaro Lara, Ollocui, Margain, Beteta, García Ramírez, Ramírez Vázquez, Romero Kolbek, Padilla Segura, De la Madrid, Octavio Hernández y muchos otros. Un buen número de funcionarios del gobierno anterior, además, quedan como gobernadores Aguirre, en Chihuahua; Carrillo, en Sonora; de la Vega, en Chiapas; Zorrilla, en Nuevo León; Jiménez Cantú, en México; Flores Curiel, en Nayarit; Robirosa, en Tabasco; Cárdenas González, en Tamaulipas; Mayagoitia, en Durango; Torres Manzo en Michoacán y Cuenca Díaz en Baja California. Y entre quienes pasan al Congreso están Gómez Villeneuve, Zapata, Mendoza Berrueto, Rafful y muchos otros.

- Si bien el nuevo gobierno retiene a muchos funcionarios echeverristas, varios de los políticos más prominentes ocupan ahora cargos administrativos, en tanto que los de mayor responsabilidad política se dejan a personas que, es de suponerse, integran el equipo más cercano al nuevo presidente. El primero es el caso de Cervantes del Río, Muñoz Ledo, Olivares Santana, Gustavo Gutiérrez, Jonguitud Barrios, y otros. Ojeda Paullada sigue en un puesto prominente y Gómez Villeneuve tiene una alta responsabilidad en la Cámara de Diputados. Reyes Heróles ... vuelve al primer plano como hombre de confianza de López Portillo. Y en posición semejante quedan Sensores Pérez, Oscar Flores, Hank González, De las Fuentes, y otros. Entre quienes son desplazados y no tienen por ahora ningún empleo vistoso están Moya, Bracamontes, Ovalle, Gálvez Betancourt, Bravo Ahuja, Barra, Senties, Dovalí, Hirschfield, y Navarro Díaz de León."

- Romero Kolbek, Creel de la Barra, Petriccioli, Ibarra, en el ramo bancario y financiero; Moctezuma de Hacienda, Tello en la Secretaría de la Presidencia, Solana en Comercio, Oteyza en Patrimonio.

- También es importante que gran número de altos funcionarios proceden del IEPES y de los colaboradores de JLP en Hacienda.

- Exclusión de colaboradores considerados liberales (Labastida, Benítez, Stevenhegen) son excluidos o relegados.

Aunque no coincidimos en todos los juicios expresados por el autor, consideramos, con él, que esta composición obedece a una motivación conciliatoria que tiende a recomponer la llamada unidad burocrática (Matilde Luna), por una parte; y, por otra, "al propósito de contar con buenos técnicos y admi

nistradores en un momento de crisis en que, se dice, lo importante no es hacer política, sino administrar".

("El gabinete presidencial", en Estrategia no. 13, enero-febrero de 1977. Publicaciones Sociales Mexicanas, México; pp. 38-40).

- (68) Es así como "... el nuevo gobierno inauguró una reforma política que privilegió la 'forma partido' mediante la legalización de los partidos de izquierda en el marco del sistema parlamentario. Se hacía pasar a segundo plano la 'forma sindicato' que el echeverrismo había impulsado y que hacia 1976 parecía una fuerza inconveniente para los objetivos de control del sistema político y, en general, para la continuidad de las bases de sustentación del Estado mexicano. Así, luego de dos años críticos previos al boom petrolero en que las demandas sindicales se perfilaron como una amenaza para la estabilidad del sistema, los partidos y las organizaciones de oposición, entonces cercanos al mundo sindical, fueron canalizados al parlamentarismo (con cierta violencia, pero también echando mano de la cooptación: la época dorada del petróleo simplificó la maniobra)...

Cuando el sindicalismo amenazó con convertirse en una oposición vigorosa al PRI-Estado, el propio sector estatal decidió seperer sindicato y partido abriendo el parlamento que pareció un terreno mucho más adecuado para una oposición que formaron los sectores medios ilustrados y que se llevaron tras de sí, hacia el parlamentarismo, a la dirigencia sindical más lúcida". (Zermeno, Sergio, "Adiós al 68?", en Nexos 81, septiembre de 1984; pp. 26-27)

- (69) "Para los dos últimos gobiernos (LEA y JLP, y también para el actual, modernizar a México, significa crear las bases para un crecimiento que deje atrás los viejos frenos estructurales de nuestra economía: desintegración industrial, producción agrícola, debilidad financiera del Estado, dependencia externa. Cada gobierno ha introducido sus propios matices en la búsqueda de este objetivo, pero lo que se observa es una línea de progresiva 'derechización' en la conducción económica estatal. Contradictoriamente, esta línea ha conducido a los enfrentamientos más virulentos entre el gran capital y los gobiernos poscardenistas (1976, 1982); enfrentamientos a los que ha seguido una política de abierto compromiso con el FMI y con el capital bancario transnacional y la búsqueda frenética del entendimiento con el gran capital interno". (Jorge Alcocer, "Economía de la crisis", en El Buscón No. 5, julio-agosto 1983; p.13).

- (70) Esto es, "la debilidad de una clase política que enfrenta una grave crisis financiera y que reajusta sus relaciones con las clases sociales a partir de una creciente hegemonía de la burguesía, pero que no puede suprimir sus compromisos con las masas sin poner en peligro su legitimidad y sin perder

todo margen de iniciativa frente al bloque social dominante". (O. Fuentes, "Educación pública y sociedad", en México hoy, Siglo XXI, México, 1981; p.337.)

- (71) Afirmaba Muñoz Ledo que, a pesar de las dificultades económicas para la realización de las Metas del Plan Nacional de Educación, "Son, sin embargo, mayores los riesgos en que podríamos incurrir si no tomamos a tiempo las decisiones que garantizan nuestro progreso e independencia"; ya que la educación juega un papel esencial como creadora de una ideología nacional, "convirtiendo a la cultura y a la escuela en agentes de cambio a través de la actitud democrática y de las reformas sociales" (Presentación del Plan Nacional de Educación, agosto de 1977).
- (72) En el mismo sentido, se advierte una recomposición y un fortalecimiento de los diversos sectores de la derecha frente a un gobierno heterogéneo y débil. Dice Monsiváis: "... el Estado fuerte mexicano ha dejado de serlo y en su estrechamiento de lazos con el bloque dominante' ... le concede a la derecha, además de la impunidad económica, una amplia representatividad, que incluye:
- a) influencia omnímoda sobre la educación extraescolar y una porción creciente de la educación escolar;
 - b) las determinaciones últimas en materia de moral social y derechos de la mujer;
 - c) la conducción de las técnicas despolitizadoras;
 - d) el poder de veto sobre decisiones radicales del gobierno, lo que incluye la crítica permanente sobre los fundamentos de la acción gubernamental;
 - e) el aparato (intacto) de la producción de rumores;
 - f) la descalificación instantánea de los proyectos nacionales;
 - g) la propagandización exhaustiva de la libre empresa".
- (Carlos Monsiváis, "La ofensiva ideológica de la derecha", en México hoy, p.328).
- (73) Así, diría Muñoz Ledo: "Debemos todos salvaguardar a las universidades de la intolerancia y respetarlas en el cumplimiento de su misión". (5 de febrero de 1977).
- (74) Plan Nacional de Educación.
- (75) Plan Global de Desarrollo.
- (76) Idem.
- (77) "No hay proceso de desarrollo sin difusión de los frutos culturales y científicos"; "los servicios educativos condicionan la capacidad para promover a toda la población los valores, actividades y hábitos que requiere el desarrollo". "La educación es punto de apoyo para la transformación social y un medio para canalizar las fuerzas sociales y orientarlas a la realización de valores. De ahí que las acciones y estratégias educativas tengan un papel central en la instrumentación de una nueva estrategia de desarrollo". (PGD).
- (78) Milena Covo, "La educación en el PGD", Multidisciplina, ENEP Acatlán, julio-sept. 1981; p.26.

- (79) PGD.
- (80) "La política educativa se estructurará sobre la base de tres componentes fundamentales:
- 1) Las orientaciones filosófico-jurídicas contenidas en la Constitución de la República y demás instrumentos jurídicos relativos a la educación.
 - 2) La estructura programática, que determina, de acuerdo con esas orientaciones, la concepción y organización racional de las acciones. Esta estructura programática se compone a la vez de dos elementos: los objetivos -que orientan el rumbo de las acciones en la situación concreta del desarrollo educativo del país- y los programas que precisan y organizan las acciones para el logro de los objetivos;
 - 3) La estrategia, que fija las prioridades y metas necesarias para la concentración de las acciones, de acuerdo con las necesidades reales de cada región del país. Comprende: la fijación de prioridades entre los diversos programas, y el establecimiento de metas, es decir, compromisos específicos, en plazos concretos, para la ejecución de los programas". (F. Solana, Tan lejos como llegue la educación, FCE, México, 1982; p.39).
- (81) Fundación Barros Sierra, op.cit.
- (82) Este porcentaje se debe sobre todo al programa "Educación para todos"; pero recuérdese que para 1980 estaba prevista la atención al 100 por ciento de los niños en edad escolar, lo que significaría una reducción paulatina de los incrementos al nivel.
- (83) SEP, Memorias 1976-1982, tomo I; p.9.
- (84) Idem.
- (85) Idem.
- (86) S.Street, op.cit.; p.245.
- (87) SEP, Memorias; p.33.
- Así, "para la más eficaz atención y eficiente despacho de los asuntos de su competencia, las Secretarías de Estado y los departamentos administrativos podrán contar con órganos administrativos desconcentrados que les estarán jerárquicamente subordinados". (Comercio Exterior, 1976; p.1385).
- La desconcentración es vista como un proceso de redistribución de responsabilidades y poder. "Se trata no sólo de trasladar a la provincia los actos que se realizan en la capital, sino de transferir poder a los Estados". (Comercio exterior, 1978; cit. en Fundación Barros Sierra; op.cit.; p.173)
- (88) "Considerando: Que uno de los objetivos de la Secretaría de Educación Pública es atender la creciente demanda de servicios educativos y propiciar el desarrollo y optimización de los ya existentes". (Decreto de creación de las delegaciones generales).
- (89) "Que la diversidad de funciones de la Secretaría y su importancia dentro del proceso de desarrollo del país requieren de los más altos niveles de eficiencia en las labores que le

corresponde cumplir". (Idem).

(90) "Que para llevar a cabo sus labores en forma eficiente y coordinada, y para aprovechar al máximo todos los recursos disponibles y acelerar el proceso educativo en cada entidad federativa, es necesario adecuar la estructura administrativa de la Secretaría". (Ibidem).

(91) Fundación, op.cit.; p. 172.

(92) Las delegaciones son creadas por acuerdo del 20 de marzo de 1978. Según este acuerdo, las delegaciones generales son dependencias directas del Secretario de Educación Pública (artículo 10.)

"Los delegados generales en el ámbito de su respectiva competencia territorial y en representación (sub.mío) del Secretario de Educación Pública", desempeñarán actividades de planeación, coordinación, promoción y administración (art. 5 y 6) de las actividades educativas de la Secretaría en el estado. La delegación será el canal obligado entre los miembros de la comunidad del estado y los funcionarios de la Secretaría o del sector educativo (art.6, IIc).

"Art. 90. Los delegados generales serán nombrados y removidos por el Secretario". Asimismo, será la SEP la que designe los recursos humanos, materiales y financieros que se asignen a la delegación. (art.70.)

(93) Cf.S.Street, op.cit.; p.246.

(94) Idem, p.246.

(95) Así, según el reglamento de la SEP publicado el 20 de enero de 1981, las delegaciones tendrían las atribuciones que siguen: "Artículo 59.

- Elaborar planes, programas y presupuestos.
- Organizar, operar, desarrollar, supervisar y evaluar los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria, secundaria técnica, normal, física, indígena, para adultos;
- Administrar los recursos humanos, financieros y materiales correspondientes;
- Tramitar, registrar y controlar la admisión, baja y demás movimientos del personal que atiende esos servicios; y aplicar, respecto a dicho personal, las normas relativas a remuneraciones.
- Coadyuvar en los programas para la superación académica y administrativa del personal en servicio;
- Practicar auditorías a los establecimientos educativos y a las áreas administrativas;
- Supervisar las instituciones incorporadas a la SEP;
- Coadyuvar en la administración de las becas;
- Expedir copias certificadas de constancias;
- Sugerir a las unidades administrativas centrales, con base en las necesidades y peculiaridades de la entidad, la modificación de las disposiciones establecidas;
- Auxiliar al secretario en coordinación;
- Coadyuvar con las direcciones generales en la prestación

- de servicios;
- Rendir informes a las direcciones generales;
 - Ser el único conducto del Estado para difundir información sobre funciones y actividades de la Secretaría ...

Artículo 60.

Para ello tendrá la capacidad de expedir los nombramientos que autorice el Secretario, así como el trámite, registro y control de la admisión, baja y demás movimientos del personal; así como de contratar los servicios que se requiera".

CAPITULO III. EL PROYECTO MODERNIZADOR EN LA FORMACION DE DOCENTES.

3.1. Las etapas de la planeación en la formación de docentes.

Podemos distinguir cuatro grandes períodos en la formación de docentes de nuestro país.(96)

A. El proyecto nacional-popular.

Centrado en la educación rural, impulsó proyectos de formación íntimamente ligados a la vida de la comunidad. El maestro se convierte en organizador, agente del Estado en la lucha política y la Reforma Agraria, lo mismo que en la constitución de la nueva conciencia nacional. (97)

Esta concepción se plasma más claramente en los planes de estudio de la "educación socialista". Tales planes incluían dos materias: Legislación Revolucionaria

"que tenía por objeto ahondar en los artículos 3o., 27o., 123o. y 130o.",

y teoría del Cooperativismo,

"con la idea de dar al maestro un recurso apropiado para ayudar al pueblo en la defensa de sus intereses".(98)

Asimismo, se revisaron los programas de las demás materias, sobre todo los de Economía y Problemas Económicos de México,

Sociología aplicada a la educación, Civismo, Historia de la Cultura, Geografía, Economía y Sociedad, Historia General, Historia de México y Orientación Vocacional.

B. El proyecto de conciliación nacional (1940-1952).

Se produce un desplazamiento en el foco de atención de la política educativa estatal. Se descuidan la escuela rural y la educación en el medio urbano y sobre todo en los niveles medio y superior.

El abandono del proyecto anterior se produce, asimismo, en medio de la modificación de las relaciones entre el Estado y el gremio magisterial. Este es unificado en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, insertándose más directamente en las directrices estatales que implican la doble organización corporativa SNTE/FSTSE.

Se modifica la concepción del maestro. Este ya no es el organizador de la lucha colectiva, sino el formador del ciudadano, del individuo conciencia nacional que ve en la educación un medio de superación individual y no un medio de liberación social.(99)

Es en este contexto que se abandona el carácter socialista de la educación y sufren duros ataques las instituciones clave del cardenismo: el IPN, las Escuelas Regionales Campesinas y la Escuela Nacional de Maestros. Es así como en el II Congreso de Educación Normal (1949) se denuncia el abandono en que se tiene el

régimen de internado.

Se igualan los planes y programas de la educación normal. La igualación, que pretendía unificar este tipo de enseñanza en todo el país, tiene efectos contraproducentes, ya que va a profundizarse la tendencia -denunciada por los maestros en el II Congreso- a la deserción de los maestros rurales y el rechazo de los profesores a trabajar en el campo. Al facilitar el desplazamiento de los primeros, acentuaría el ya tradicional desfavorecimiento del sector rural en el ámbito educativo. Los planes de estudio no consideran la especificidad de la educación rural, volviéndose inadecuados.

Por otra parte, si en la reforma realizada en 1942 los contenidos de los planes de estudio no sufrieron transformaciones de fondo, para 1945

"Se volvió nuevamente al enciclopedismo positivista, de manera que aparecen materias como Mineralogía, Cosmografía, Literatura Universal e Historia del Arte. Se recarga el plan con materias psicopedagógicas, descuidando las científicas de valor instrumental ... como Matemáticas, Biología, Química, Física, etc." (100)

C. Los inicios de la planeación educativa (1952-1969)

Aunque ya desde 10 años antes se empieza a hablar de la necesidad de una profesionalización del magisterio (101), ésta se vuelve un imperativo inaplazable para los participantes en la Junta Nacional de Educación Normal.(1954).

Uno de los problemas que más se discutieron en esa junta fue la deserción de los maestros en ejercicio; la cual se atribuía a la insuficiencia de incentivos profesionales, pero sobre todo a que las escuelas normales se consideraban escuelas de tránsito. La solución se planteaba entonces en un doble sentido: mejorar las condiciones de trabajo de los maestros y profesionalizar la enseñanza normal.

La situación era resumida así por uno de los participantes:

"En muchos lugares la Escuela Normal es la única oportunidad de educación postprimaria que se ofrece a los jóvenes y, por consiguiente, aunque se tengan planes para el estudio de una profesión distinta a la del magisterio, no queda otro camino que el del ingreso a la Normal. Además, las prestaciones socioeconómicas (internado, alimentación, pré, becas) de que se goza en mucho de ellas forman una circunstancia favorable para realizar los estudios sin costo alguno. Esto sin contar que la intervención de los estudiantes, casi siempre tanto en los asuntos económicos como en los administrativos y técnicos hace fácil el ingreso a esta institución. Pero aun hay más, los requisitos de admisión a las Escuelas Normales son mínimos y algunos de carácter profesional, esto en el supuesto de que fueran respetados, como base de inscripción, por lo cual no hay garantía de que quienes ingresen a las referidas escuelas, tienen la intención de ejercer la docencia".(102)

De este modo, entre las resoluciones a que llegó la Junta resalta la siguiente:

8. "La educación normal debe ser considerada como profesional. Su antecedente necesario es la segunda enseñanza. La Escuela Normal debe ser un centro de enseñanza superior, teniendo en cuenta que la misión del educador no es o no debe ser de categoría social ni cultural inferior a la del médico, el ingeniero, el abogado, etc., todos los cuales se forman en instituciones superiores y universita

rias". (103)

Otra de las cosas que hay que resaltar es la elaboración, como documento preparatoria para esta Junta, de un trabajo denominado "La educación normal en México". Elaborado por la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica, (Departamento de Estadística Escolar), es justificado en su presentación señalando la necesidad de "un máximum de información cuantitativamente determinado que precise ciertos hechos y facilite la valoración de las soluciones propuestas".

Se trata de un compendio estadístico -quizá el primero en su especie dentro del área- que incluye datos sobre: presupuesto, escuelas normales del país, personal administrativo, docente y especializado; alumnos, títulos expedidos, así como algunos datos generales de tipo socioeconómico y demográfico; datos sobre analfabetismo, escolaridad nacional y estructura de la población por edades.

Por último, otra preocupación que se hizo presente fue la de la necesidad de unificar el control estatal sobre las instituciones formadoras de docentes que, en la práctica, y a pesar del precepto constitucional, estaba lejos de ser total. (104)

Todos estos puntos traslucen una situación conflictiva que habría de ser confirmada por el movimiento magisterial de 1958. Se advierten también los obstáculos e las inquietudes modernizantes: mientras no se ponga bajo control estatal el sistema de educación normal, no podrá ser impulsada una verdadera reforma al

nivel, con las consecuentes desventajas para el sistema educativo nacional. Se dice entonces que es indispensable reorganizar las escuelas normales, abandonando las medidas que sólo fomenten indisciplina y pereza; mejorar la calidad de los estudios elevando las exigencias de ingreso y de evaluación (ya que esta carrera se había convertido en "una de las más fáciles").

Mientras esta transformación es posible, y en vías de preparar las condiciones para el Plan de Once Años, se crearon, en 1960,

"dos centros regionales de educación normal ... proporcionando a los alumnos becas en efectivo en lugar del internado. En estas nuevas escuelas, consideradas centros piloto, se experimentó un nuevo plan cuya aplicación fue extendida, tres años después, a todas las escuelas normales". (105)

Asimismo, y con el fin de formar maestros para la capacitación técnica (106), fue creado el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial (CENETI) en colaboración con la ONU y la UNESCO.

"Se estableció como requisito de ingreso la educación media completa (bachillerato técnico o universitario). Los cursos eran intensivos y tenían una duración de seis semestres, los dos primeros eran comunes para todas las especialidades ... Los egresados, además del ejercicio de la docencia en la educación técnica, podían continuar con estudios en la carrera de ingeniería industrial o hacer la maestría en ciencias administrativas en el IPN". (107)

D. La planeación educativa (1970 hasta la fecha).

El inicio de la planeación "moderna" en la enseñanza normal, lo identificaremos, como hicimos para la planeación y la planeación educativa en general, con el inicio de los años setenta. Tendrá su punto de demarcación en el IV Congreso Nacional de Educación Normal (1969). En él se plantearon los siguientes problemas:

- 1) La necesidad de introducir la planeación en la educación normal,

"especialmente por lo que concierne a las necesidades y posibilidades de ocupación".

Decía el Secretario de Educación

"Actualmente hay miles de maestros que reclamen empleo. En los últimos años han sido sobrepasadas las cifras de creación de plazas a cargo del gobierno federal, comparadas con las de los estados que abarcan administraciones anteriores. Los Estados y municipios hallan de más en más restringidas sus posibilidades, aun para absorber parte de los egresados de las escuelas normales, bien que algunas entidades apliquen más del 60% al ramo educativo, lo cual fija motivos de reflexión en torno a planear la matrícula de las normales, que permitirá su nivel el número con la eficiencia; y por otra parte, concertará las necesidades con los medios de satisfacerlas, en vista de que la República no puede desentenderse de otras instancias populares".
(108)

- 2) La necesidad de profesionalizar la enseñanza normal, ya que,

"... de fines de los 'veintes' a la fecha, la enseñanza normal ... se viene convirtiendo, cada día en mayor grado, en escalón o primera etapa para lograr el ingreso a otras profesiones (en el mejor de los casos para preparar maestros de enseñanza media)". (10,9)

En otros casos, el magisterio se ha vuelto una simple "ocupación complementaria".

- 3) La necesidad de reformar los planes y programas de estudios, que hasta entonces habían seguido una tendencia excesivamente inclinada a lo pedagógico, descuidando los conocimientos mínimos de cultura general que debería manejar el futuro maestro.

En vista de lo anterior, se plantea una reformulación de los objetivos de la educación normal, quedando como sigue:

1. "Formar maestros de enseñanza primaria que consideren nuestra profesión como terminal".
2. "Incorporar plenamente la educación normal al nivel profesional", lo que hace necesario exigir el antecedente de la educación secundaria.
3. "(P)roveer al futuro maestro de una cultura general sólida, que incluya la capacitación de quien la adquiere para renovarla constantemente".
4. Eficiencia profesional que debe abarcar "el dominio de las ciencias y técnicas de la educación".
5. Formación social del maestro. "... (L)a educación en general, y de modo particular la que se imparte en las escuelas normales, es factor importante en el fenómeno de la movilidad social y permite el acceso de las clases desposeídas a 'status' sociales, económicos y culturales más elevados; para que esto se logre es preciso dar mayor solidez a la preparación de los futuros maestros, a fin de que alcancen legítimamente ese ascenso a la vida social y sean capaces de promoverlo a las generaciones que eduquen".
6. "(P)roveer a los estudiantes y a los maestros ... de re

cursos eficientes de apreciación de las capacidades y valoración de los resultados". (110)

El logro de estos objetivos exigía una serie de medidas:

a. Una retabulación de salarios que permitiera la satisfacción de las necesidades familiares y afrontar los aumentos en el costo de la vida.

b. "Una ley de escalafón que establezca mayor número de categorías en el nivel primario de la educación, así como que considere los años de servicio como factor secundario para efecto de los ascensos, dando prioridad a la preparación profesional y más acentuadamente, a la calidad de los servicios prestados".

c. "La implantación de la jubilación obligatoria al llegar a la edad límite ... Esto permitiría una mayor movilidad de los ascensos y disminuirá, en cierta medida, la fuga de maestros".

d. "La revisión de las normas de compatibilidad, a fin de que ésta no se determine sólo por la capacidad de que el maestro asista físicamente a sus labores, sino tomando en cuenta que debe disponer de tiempo suficiente para la preparación de sus tareas, así como para llevar a cabo lecturas, asistir a conferencias, congresos, etc., que mantengan al día sus conocimientos y conserven su agilidad mental y su interés por toda manifestación de la cultura".

e. Que se establezca legalmente la obligación del mejoramiento profesional de los maestros en servicio, con créditos escalafonarios. (111)

f. Creación de alternativas educativas para la juventud campesina. "El desarrollo del sector rural demanda que la juventud campesina, que actualmente tiene como único canal para alcanzar preparación de nivel medio y superior la educación normal, cuente con mayor número y diversidad de escuelas de nivel medio que le permitan seguir inclinaciones vocacionales de diversos tipos, contando con servicios asistenciales o becas, que hacen accesibles dichas escuelas a los hijos de los campesinos carentes de recursos". (112)

g. La introducción de la planeación de la educación normal. "Debe reestructurarse el sistema de Educación normal como consecuencia de una planeación que abarque el estudio de la demanda regional de maestros de enseñanza primaria, la ubicación actual de las Normales federales, federalizadas, estatales y particulares, sus antecedentes, producción y eficiencia, para crear las que hagan falta y suprimir las innecesarias".(113)

h. "Que en tanto es posible establecer el bachillerato como antecedente de la profesión, para atender a las exigencias del currículum, es indispensable que la carrera se curse en cuatro años, por lo cual, debe aumentarse uno a los tres que actualmente comprende".(114)

i. Realizar una modificación de los planes de estudio que consideren los siguientes aspectos: vocación, formación moral, cultura general, información suficiente y capacitación técnica profesional de los egresados.

Como se advierte, la pugna por un proyecto modernizador data de mucho tiempo y sus lineamientos no parecen haberse modificado sustancialmente. ¿Por qué tuvieron efectos tan pobres en un principio y por qué es precisamente a mediados de los años setenta y principios de los ochenta que esta reforma se torna realidad? Para responder a esta pregunta habría que regresar, una vez más, a las anotaciones hechas en el capítulo precedente: los cambios en la situación económico-social del país y los desplazamientos en la correlación de fuerzas. Las posibilidades de un proyecto modernizador están dadas asimismo -y quizá sobre todo- por los cambios que se producen en este período dentro del aparato administrativo.

Una vez más, y dada la importancia que tiene para nuestro estudio, dejaremos el análisis de este último período para otro apartado.

3.2. El proyecto modernizador en la formación de docentes.

Este va a perfilarse ya claramente en los años setenta y, particularmente, a fines del sexenio de JLP y principios del actual. Se caracteriza fundamentalmente por una tendencia a modificar el papel del maestro y su relación con la comunidad y el Estado. Para ello, enfoca dos líneas de acciones básicas:

- a) Modificar o acabar con la tradición normalista a través de la formación de especialistas formados en instituciones de educación superior nacionales y extranjeras.
- b) Profesionalizar y revalorizar la profesión magisterial a través de una elevación de la escolaridad exigida como antecedente, lo que, a la larga, tenderá a una modificación del origen social del magisterio.

Ambas medidas van vinculadas a una desarticulación de los gremios magisteriales; que, por su origen social han estado presentes en las luchas sociales de los grupos subalternos.

Desarticulación que, en países como México, redundará en una mayor libertad por parte del Estado, para definir la política educativa en general y de formación de profesores en particular.

3.2.1. La modernización de la enseñanza normal en el período 1970-1976.

La Reforma Educativa de LEA suponía, para su plena realización, un cambio radical en la formación de docentes, así como la modificación del trabajo de los maestros en servicio.

Sin embargo, la modificación de las actitudes, los valores y la práctica de los maestros en servicio requería una profunda labor de "reeducación" que era obstaculizada por el carácter

4-0027055

cerrado del universo ideológico magisterial; por las relaciones que en este período se establecieron entre el sindicato magisterial y el Estado; en fin, por las exigencias de profesionistas que significó la misma Reforma Educativa, al expandir la cobertura de los servicios.

Los ejes de la política reformista fueron: a) las reformas que en 1972 y 1975 fueron hechas a los planes y programas de la normal básica; b) las reformas que en el mismo sentido se iniciaron a la normal superior; c) la creación de la licenciatura en Educación Normal; d) la creación de la licenciatura en educación física; e) el aumento a cuatro años de las carreras en la escuela normal de especialización y creación de nuevas especialidades; f) reforma orgánica de la SEP; g) Ley Federal de Educación.

Educación normal básica.

La reforma de 1972 se basó en las conclusiones de la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa (1971). Según éstos, la enseñanza normal tiene como fin

"forjar maestros con sólida preparación científica, amplia formación pedagógica y franca orientación humanística. El objetivo de la formación de personal docente debe consistir en capacitarlo para adquirir y ampliar conocimientos generales y de cultura general; en desarrollar sus aptitudes para educar; en fomentar su comprensión de los principios que favorezcan las relaciones humanas y en fortalecer su conciencia del deber de contribuir al progreso social, cultural y económico del pueblo".

"... Se requieren maestros eficientemente preparados a fin de satisfacer las demandas nacionales del orden educativo".

Los resultados de esta reforma no alcanzaron la magnitud esperada debido a la subsistencia del poder de la burocracia magisterial dentro de la Subsecretaría de Educación Primaria y Normal.

El plan 1972 pretende responder, además, a la proposición del SNTE, de que la educación normal sea considerada también como bachillerato para facilitar el tránsito a otras instituciones educativas. Estas modificaciones hicieron que los contenidos de las materias dieran prioridad a la formación científico humanística en detrimento de las técnicas y la teoría pedagógica. Respondía también a las críticas planteadas en el IV Congreso Nacional de Educación Normal, sobre el exceso de materias pedagógicas.(116)

Al adquirir la equivalencia con el bachillerato, la escuela normal acentúa su carácter transitorio, de "lugar de paso". De esta manera, no se evitó, sino que se aceleró la tendencia a la desvalorización del normalismo.

Es precisamente en este período, con la Ley Federal de Educación, cuando la escuela normal básica es elevada al rango de educación superior. Más simbólica que real, esta reforma no se tradujo en una verdadera elevación del estatus y nivel de vida del magisterio nacional; y sí creó una contradicción entre la estructura curricular y la escolaridad requerida como antecedente, y la situación legal de la enseñanza normal.

Este plan fue implantado cuando todavía no egresaba la primera generación de estudiantes del plan 1969. El malestar que

suscitó en la comunidad normalista, sin embargo, no tuvo mayores repercusiones. Las protestas estuvieron limitadas por "la carencia de elementos teórico-metodológicos". Estas se concretaron únicamente en el "rechazo a la formación dual": bachiller-maestro.

(117)

Tal situación se repitió en septiembre, cuando entró en vigor el nuevo plan de estudios. Para entonces, la reforma a los libros de texto de primaria estaba ya bastante avanzada y se pretendía adecuar la enseñanza normal a la nueva estructura por áreas y a los nuevos contenidos plasmados en los libros.

Una vez más los cambios fueron promovidos por el Consejo Nacional Técnico de la Educación; pero su aplicación quedaba en manos de la Subsecretaría de Educación Primaria y Normal. Si la primaria se hacía eco de la tendencia modernista -como lo testimonia por ejemplo su línea de publicaciones-, en el segundo predomnaban los elementos tradicionales.

La reforma a los planes de estudio de 1975 pretende superar el excesivo énfasis en las materias teóricas y realizar la fusión teoría-práctica a través de una estructura curricular en la que,

"el especialista impartiera la didáctica de su curso, surgiendo así: Matemáticas y su didáctica, Español y su didáctica, etcétera, a la vez que desaparecían las materias pedagógicas generales". (118)

A los problemas planteados por la ausencia de personal docente que fuera simultáneamente especialista y conocedor de la di

dáctica de la materia; se añadió, en el caso de matemáticas y español, el problema de la modificación de los contenidos.(119)

A diferencia del anterior, el Plan 75 pone el énfasis en la tecnología educativa y el internacionalismo -coincidiendo con el discurso modernizante y tercermundista de LEA.

Ambos planes coinciden en lo que se refiere a justicia social, democracia, etc.

Rosa Vera Castelló deduce, del análisis de los planes, que en ellos se pone el acento predominantemente en el maestro y no en el alumno. Por otra parte, a pesar de que se hacen frecuentes alusiones a la participación de los maestros, los cambios son decididos verticalmente por la SEP y en particular por el CNTE.

En cuanto al papel del maestro en la sociedad, ambos planes lo conciben como un intermediario entre la comunidad y el gobierno. Si bien son frecuentes las referencias al maestro como promotor del cambio y del desarrollo social, éste se combina con la atribución de un papel pasivo a las comunidades, en que el maestro supone tener el papel de guía y líder. No es un organizador en el sentido cardenista, en cuanto no parte de las necesidades propias de ésta, sino de las que él se supone portador.(120)

Escuela Normal Superior

A partir de la reforma de la enseñanza secundaria (1974), se intentó hacer concordar los planes de las escuelas normales su

perior con los nuevos planes y programas del nivel medio básico. Esto fue resuelto en las Resoluciones de Chetumal, donde se sugirió:

- "-que se realizara una asamblea nacional de escuelas normales superiores;
- que se constituyera la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores;
- que se revisaran los planes y programas de estudios".(121)

En el Primer Seminario Nacional de Educación Normal Superior (1975), los 28 directores asistentes presentaron las siguientes recomendaciones:

- "- que a los estudiantes de las normales superiores se les prepare para cumplir las funciones de docencia, administración e investigación;
- que se establecieran en las escuelas normales superiores los grados de maestría y doctorado, después de la licenciatura;
- que se creara la Dirección General de Educación Normal Superior". (122)

Además de señalar la importancia de mejorar los recursos y la planta docente con que contaban las escuelas normales, así como algunos lineamientos que guiarían la reforma a los planes y programas de estudios, el Seminario hizo importantes consideraciones con respecto a la necesidad de impulsar una organización democrática al interior de las escuelas.

No es menos importante recordar la reflexión con que se dio fin a los trabajos del Seminario, ya que muestra la preocupación que predominaba en el medio y que estaría en la base del movimiento estudiantil de 1976.

"... (E)l Primer Seminario Nacional de Escuelas Normales Superiores reclama de las autoridades educativas y de la sociedad en general, la atención académica, el apoyo económico y la reglamentación jurídica que se hace necesaria para impulsarla de acuerdo con un plan nacional; para hacerla resurgir de la penuria económica y del abandono técnico en que se le ha mantenido; porque es un servicio necesario y urgente para preparar con decoro y dignidad a los maestros de la juventud de México, de quienes depende el futuro próximo de nuestra patria".

Como conclusión de estos eventos, en marzo de 1976, en la III Asamblea Nacional de Escuelas Normales Superiores, realizada en Oaxtepec, se propuso un nuevo plan de estudios. Este consistía en un tronco común para todas las especialidades, estructuradas por áreas: matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua extranjera y orientación escolar. Con una estructura semejante a la del plan 1975 de Normal Básica, este plan trabajaba también la preponderancia de los contenidos y materias formativas; sin ninguna vinculación directa con la especialidad. Sólo una cuarta parte se destinaba a la formación didáctica. (123)

Otras propuestas de la Asamblea fueron, en lo que respecta a los planes de estudio: que estos fueran unificados para facilitar el tránsito de una escuela a otra; que fueran flexibles y abiertos al cambio; que integraran varias actividades en una sola; que presentaran los medios para la evaluación y tuvieran carácter experimental.

La propuesta de plan por áreas fue rechazada por los normalistas. El 29 de abril se inicia un paro en la Escuela Nacional Superior de México. Las razones esgrimidas por los estudiantes son:

- "a) Bajo nivel académico y presupuesto raquítico.
- b) La Reforma Educativa impuesta por la SEP y por los dirigentes del SNTE incluyen medidas que afectan directamente a la ENSM y tienden a desaparecerla.
- c) La SEP ha impuesto la Reforma Educativa, cambiando la enseñanza en todo el país del plan por asignaturas al plan por áreas, que tiene que cubrir hasta tres materias".(124)

Para entender cabalmente estas demandas, hay que recordar que es precisamente en marzo cuando se presenta el primer anteproyecto de la Universidad Pedagógica, y que la ENSM se caracterizó, desde 1968, por un fortalecimiento de la organización estudiantil que había rebasado, en ciertos aspectos, la organización "charra" del SNTE. La UPN, con la Dirección General del Magisterio, incidían en una duplicidad de funciones con las escuelas normales superiores (sobre todo con la ENSM), restándoles legitimidad. De ahí la importancia que siempre dieron los integrantes de la ENSM a la definición de los grados académicos otorgados.

Además, los estudiantes consideraban que la llamada restructuración por áreas sólo constituía un cambio superficial que conduciría al abatimiento de la calidad educativa.

Es decir, la restructuración sólo acarrearía una disminución de los contenidos, al sintetizar varias asignaturas en un área (biología, física y química en Ciencias Naturales; historia, geografía y civismo en Ciencias Sociales), sin propiciar una verdadera concepción interdisciplinaria y totalizadora de la realidad, como se pretendía.

Su aplicación era vista, por otra parte, como una posibi-

lidad de ataque a los derechos laborales; por la disminución de las necesidades de maestros y su sobreexplotación.

El movimiento se prolonga, ganando el apoyo de otras instituciones (Chapingo, INAH, Preparatoria y Normal Populares). El 14 de mayo, el comité de huelga aceptó un convenio con la SEP que propone que no se limitarían las funciones de la ENS, que ésta no desaparecería, y que se igualarían sueldos con los profesores del IPN.

Posteriormente se estableció un convenio

"...en el cual la SEP reconoció el derecho de la Escuela Normal Superior de México para generar su propia reforma de planes y programas y para crear el Consejo Consultivo y Paritario, que dio origen a una nueva forma de gobierno". (125)

A pesar de todo, el plan de estudios 1976 entró en vigor el 19 de noviembre de 1976 y se ordenó su aplicación inmediata en las escuelas particulares incorporadas a la SEP.

La reacción fue de rechazo, y llevó a la formulación de un documento llamado "Declaración", firmado por 21 escuelas y en el que se manifiesta que "cualquier reforma en estas instituciones debe generarse en el seno de las mismas". (126)

Fue así como muchas instituciones elaboraron sus propios planes de estudios (Nuevo León, Estado de México, Oaxaca y Michoacán). A esta diversidad se añadió la aplicación simultánea de varios planes de estudios. Llegaron a coincidir el plan 1959, el plan 1959 reestructurado; el plan 1976, el plan 1976 con modifica-

ciones; y se dio el caso en que se utilizara más de un plan en una misma institución.

Esta situación no se modificó en el siguiente sexenio.

En resumen, en este sexenio, la educación normal superior mostró tensiones entre los intentos modernizadores y los elementos que se oponían a ellos. En este caso, sin embargo, a diferencia de las normales básicas, el enfrentamiento incluyó al movimiento estudiantil; que logra posponer la reforma. El control que tiene el Estado sobre las escuelas secundarias fue el elemento que inclinó la balanza a favor del proyecto modernizador, al crear una no correspondencia en los hechos, entre la formación ofrecida por las normales y los requerimientos de las escuelas secundarias.

En el caso específico de la ENSM, cabría resaltar lo siguiente:

Si, por una parte, se produjo un efectivo desfase entre los centros de formación y el nivel medio básico; por otra, el establecimiento de nuevas formas organizativas constituyó uno de los avances más importantes logrados por el movimiento estudiantil en los últimos años. Esto es fundamental si se considera el lugar que ocupan los estudiantes de estas escuelas en el sistema educativo mexicano. La mayoría de ellos ejerce como maestros de primaria, integrándose de manera directa a la vida cotidiana de la sociedad civil. Prácticamente la totalidad de ellos forman per

te del sindicato magisterial, caracterizado por la verticalidad y la antidemocracia de sus estructuras.

Es así como la posibilidad de una participación paritaria en los órganos directivos de la institución abría la posibilidad de un aprendizaje político-sindical diferente de la tradicional manipulación que ejerce el sindicato sobre sus agremiados. Sin considerar que éste sea un proceso mecánico, planteamos la hipótesis de que aquí surgió la base material para esta transformación. Transformación que también tocaba la posibilidad de formular un proyecto educativo alternativo.

Es decir, se abría la posibilidad de un cuestionamiento de la relación pedagógica paralela y facilitada por la experiencia y el aprendizaje políticos. Esto no quiere decir que tal modificación se haya producido. Aunque no desligado de otros niveles de análisis social, lo pedagógico no se confunde con ninguno de ellos y requiere una reflexión particular, que no fue suficientemente profundizada en este caso.

La Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Desde su origen, esta dependencia se ha encargado de la actualización y capacitación del magisterio en ejercicio. Sus tareas no entran, por lo tanto, en nuestro ámbito de estudio. Es necesario considerar su existencia, sin embargo, como un indicador de las relaciones entre el Estado y el magisterio.

La creación de la licenciatura en Educación Normal dentro de esta dirección, como la creación posterior de la UPN, obedecen al intento de ofrecer perspectivas de ascenso escalafonario a los profesores a través de la elevación de la escolaridad. Obedece también a la necesidad de formar cuadros para la enseñanza normal y la administración educativa, tradicionalmente nutrida por las normales superiores y los cuadros sindicales.

La licenciatura en educación normal tiene su antecedente en los cursos de actualización científico-pedagógica para maestros de educación normal, ofrecidos por esa misma institución, y antes por la Dirección General de Educación Normal. Busca responder a las necesidades planteadas por los cambios de los planes de estudios en las normales y por las exigencias de mejoramiento cultural y económico por parte del magisterio.(127)

A través de ella se esperaba:

- "1. Elevar el nivel de eficiencia de las escuelas normales, actualizando al personal docente en todos los campos de formación que consigna el plan de estudios.
2. Responder a los requerimientos científicos, pedagógicos y culturales que plantea el plan de estudios de educación normal.
3. Elevar la productividad docente con base en una tecnología educativa sólida y un conocimiento renovado del contenido de la materia de enseñanza, en beneficio de la formación del profesor de Educación Primaria".(128)

d) Escuela Normal de Especialización y Escuela de Educación Física.

A partir de 1971 se crea una nueva especialidad en la Es-

cuela Normal de Especialización. En 1974 se extendió su duración a cuatro años.

En 1976 se crea la Licenciatura en Educación Física, cuya novedad consiste en introducir materias como Biomecánica, Morfología Funcional, Expresión Corporal, Filosofía de la Educación Física, Sociología del Deporte, Técnicas de Investigación, Antropología, etc., enfocadas todas ellas a una formación humanística-social del egresado.

e) Reforma orgánica de la SEP.

La reforma orgánica de la cual ya se habló en el capítulo II dio origen a dos nuevas subsecretarías: Planeación y Coordinación Educativas; y Primaria y Normal.

"Esta última nace ... ante la necesidad de unificar los planteles de educación primaria y normal, por la independencia existente entre ambas". (129)

Dependen de ella: educación especial y preescolar, con sus respectivas normales, la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio y el Instituto Nacional de Investigación Educativa.

Cada subsecretaría incluiría entonces la educación normal correspondiente a su nivel. Esta situación llevó a Marco Antonio Ortiz Muñoz a afirmar:

"...(E)n resumen, la organización, el desarrollo y el control de la educación normal, se encuentran distribuido

en tres subsecretarías distintas y no se prevé mecanismo de coordinación entre ellas; más aún, generalmente se reconoce como sistema federal de educación normal sólo el correspondiente a la formación de maestros de educación primaria, y de lo anterior se infiere que el criterio adoptado por el actual régimen es el de mantener dispersa la educación normal y encargar a esas tres subsecretarías la formación de los profesores que requiere cada una según los tipos de educación que atiende". (130)

La coordinación de las instituciones formadoras de docentes será uno de los objetivos del siguiente régimen.

Notas al Capítulo III.

- (96) Como lo hemos hecho a lo largo del trabajo, sólo nos referimos a los maestros de primaria y secundaria.
- (97) "En Vasconcelos el maestro es concebido como una especie de misionero cuyo deber es iluminar a los sectores "atrasados" con los rayos de la cultura, y por este camino conducirlos al mundo de la civilización; en Bassols el maestro aparece ... 'como un planificador económico que toma a su cargo una región para transformarla productivamente'. De esta forma, el maestro se transforma en un líder constructor de la comunidad". (Aguirre Beltrán, cit. por S. Martínez DellaRocca, Estado, educación y hegemonía, Ed. Línea, México, 1983; p.159) Este papel privilegiado se entiende al considerar la situación del nuevo Estado. Particularmente el iniciarse el cardenismo, "... con fuertes pugnas internas y con una pérdida considerable de legitimidad ante las masas -por el abandono de la política agraria-, el nuevo gobierno necesita cierto grado de organización de los sectores populares, para realizar las reformas". Carente de partido político, "Cárdenas decide hacer del maestro una de las piezas claves" de su estrategia de gobierno". (Idem, p.181).
- (98) Marco Antonio Ortiz Núñez, Consideraciones sobre la formación de maestros en México, México, Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Depto. editorial, 1976; p.28.
- (99) "El antiguo discurso educativo, el cardenista, fue de alguna manera un discurso beligerante, pues exaltaba la lucha de clases y buscaba suministrar armas intelectuales a las masas populares ... en su lucha contra los enemigos del pueblo, los latifundistas y burgueses ... Por el contrario, el nuevo discurso era un discurso pacifista que subsumía a las clases sociales reales y antagónicas en una categoría abstracta e irreal, la categoría el ciudadano ... El ideal del ciudadano que Torres Bodet proponía a los educadores era un ideal que armonizaba con un orden social estable, sin convulsiones, donde cada mexicano habría de dedicarse a cumplir 'con el sacrificio' y 'con la virtud', las tareas que le correspondían". Se difundió así la ideología liberal del "éxito personal". La educación dejó de ser un apoyo para la lucha social y se convirtió en un fin en sí mismo. (Gilberto Guevara Niebla, "Educación Superior y desarrollismo", en Cuadernos Políticos No.25, julio-septiembre de 1980; y en El Saber y el poder, ediciones de la UAS, México, 1983; p.117).
- (100) Marco Antonio Ortiz Núñez, op.cit., p.30
- (101) Palabras de Torres Bodet durante la inauguración del I Congreso de Educación Normal:
:Cómo ignorar el hecho de que -en la formación de nuestros maestros- no existe el tránsito que señala, para otras pro-

fesiones, la educación secundaria y la enseñanza preparatoria?. Semejante falta de transición prematura de una profesión como la de educador es un riesgo para la sociedad y redunda en perjuicios para los profesores".

Sin embargo, dice, esto no es posible de realizar por el momento.

"Para obligarnos a descender a la tierra firme, bastará recordar que más de 17 mil maestros federales primarios no tienen título y que, antes de hacer de los elementos salidos de esas escuelas de nueve grados una burocrática aristocracia capaz de desruiciiar los escalafones, urge unificar la preparación de la mayoría. En este anhelo nos inspiramos al completar el ciclo de las Normales Rurales y al crear el Instituto Federal de Capacitación". (1944).

- (102) Junta Nacional de Educación Normal, "La realidad actual en la educación normal" (ponencia), 1954; p.59
- (103) Citado en Cuadernos/SEP, junio 1981; p.14
- (104) En 1954, existen 123 escuelas normales en el país, de las cuales 4 están fuera del sistema, pues no tienen relación con la SEP ni con los gobiernos de los estados. De las otras 119, 67 dependen de la Dirección General de Enseñanza Normal, 46 de los gobiernos de los estados, 4 de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica (normales superiores), 1 de la Dirección General de Educación Física (Escuela Nacional de Educación Física) y otra de la Sección de Normal de la Escuela Superior de Música.
- Lo anterior sin contar a otras instituciones que, por su cuenta, llevan a cabo la formación de sus propios maestros (IPN, UNAM, Mexico-City College, Instituto Anglo Mexicano de Cultura, Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales, Instituto Francés de América Latina. (Junta..., "La realidad actual...").s/p.
- (106) Estos respondían al llamado que hiciera Torres Bodet en 1962, cuando recomendó a la V Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) "que se buscaran sa lidas laterales que permitieran la incorporación al trabajo productivo de los alumnos que no pueden llegar a la cima de la estructura académica tradicional en forma de escalera. A sí, se evitaría la oprobiosa sensación de haber fracasado y se contaría con elementos valiosos para el progreso del país".
- (107) F.Solana, op.cit., p.395.
- (108) Discurso de A.Yáñez en la inauguración del IV Congreso Nacional de Educación Normal. Memoria, México, 1969: p.23 (sub.mío).
- (109) IV Congreso de Educación Normal, Memoria, p.34
- (110) IV Congreso...; pp.35-39 (sub.mío).
- (111) Idem, p.41
- (112) Idem, p.45
- (113) Idem, p.47

(114) CNTE/SEP, Ciento cincuenta años en la formación de maestros Cuadernos del CNTE, México, 1984; p.152.

(115) Al centrar su interés en los conocimientos y no en la formación profesional, se advierte un predominio del tiempo destinado a adquisiciones teóricas de carácter general.

(116) Distribución de horas semanales por áreas de estudio.

Area	1er.año	2o.año	3er.año	4o.año
Formación científica	8 (22.2)	8 (22.2)	6 (16.7)	3 (8.3)
Formación humanística	9 (25.0)	9 (25.0)	11 (30.5)	13 (36.1)
Formación pedagógica	9 (25.0)	9 (25.0)	9 (25.0)	14 (38.9)
Formación tecnológica	4 (11.1)	4 (11.1)	4 (11.1)	
Formación artística	6 (16.7)	6 (16.7)	6 (16.7)	6 (16.7)
	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)

Plan de estudios 1972 (cit. en Ciento cincuenta años...; pp. 291-299.)

(117) Ramiro Reyes, "Lucha por un nuevo currículo: lucha por una nueva institución", ponencia presentada en el Simposio Experiencias curriculares de la última década, DIE/CIENVSTAV, pp. 7-3 .

(118) Idem.

(119) En el Plan 1975 se advierte un mayor interés por la orientación profesional específica, manifestado en la disminución del tiempo destinado a la adquisición de conocimientos teóricos.

En ambos planes subyace una concepción del niño que parte de la homogeneidad sociológica y la disparidad psicológica. De este modo, suponiendo igualdad de condicionamientos sociales, la existencia de aprendizajes diferenciales se atribuye a problemas psicológicos individuales y, por lo tanto, es el niño el responsable de su éxito o fracaso escolar. Así, la tarea del maestro consistirá en localizar a los alumnos de lento aprendizaje para reforzar conocimientos. Ello se logra a través de un test de inteligencia idéntico para todos los alumnos.

(120) Este apartado se basó en el Trabajo de Rosa Vera Castelló, tesis de maestría presentada ante el DIE.

(121) CNTE, Educación no.37; p.205

(122) Idem.

(123) Plan de Estudios de la Escuela Normal Superior (licenciaturas) (documento mimeografiado), México, 1976.

(124) El Día, 7 de mayo de 1976; p.8

(125) Rev.Educación no.37; p.206

(126) Idem.

(127) "Era una necesidad impostergable ofrecer al maestro los estudios de licenciatura de una especialidad en educación normal, misma que le permitiera alcanzar el nivel profesional a que tiene derecho y que siempre le fue negado, superándose en la doctrina científica que ejerce sin abandonar el magisterio". (Licenciatura en Educación Normal, DGMPM, México, 1976; p.7)

(128) Idem, p.9

(129) M.Antonio Ortiz, op.cit., p.20

(130) Idem, p.21

CAPITULO IV. EL AFIANZAMIENTO DEL PROYECTO MODERNIZADOR (1976-82)

Iniciaremos este apartado recordando los supuestos básicos de nuestro análisis:

1. El proyecto de formación de docentes propuesto por el Estado tiene un doble objetivo: volver más eficiente el sistema y ejercer un control más directo sobre éste.

2. La búsqueda de eficiencia y la elevación de la calidad son expresión de un proyecto modernizador y racionalizador que no puede, sin embargo, renunciar abruptamente a los compromisos y relaciones del Estado con los grupos actuantes de la sociedad civil.

3. Este objetivo fue considerado prioritario, y se le atendió sobre todo a través de reformas administrativas que afectaron a los cuadros burocráticos de la SEP; así como de la creación de nuevas instituciones, más que de la evaluación y reorganización de las ya existentes.

4. Durante el sexenio pasado se fortaleció el proyecto estatal, que se presenta actualmente como el dominante.

5. Difícilmente podemos hablar de la presencia de un proyecto alternativo o antagónico por parte de otras fuerzas distintas del Estado. No podemos negar, sin embargo, que el movimiento magisterial disidente, como el sindicato oficial, en tanto fuerzas en movimiento, influyen y son influidas por el rumbo que sigue el proyecto de las autoridades educativas.

6. Es decir, los proyectos surgidos del Estado, portadores de una intencionalidad y una racionalidad específicas, en la medida que se presentan como organizadores de espacios institucionales, constituyen organizadores de las fuerzas institucionales-sociales presentes en ese espacio y concernidas por el acto social global en que están involucradas (la formación de docentes).

7. En el caso que tratamos, tales fuerzas actúan subordinadas al proyecto estatal; pero sin que ellas, a su vez, enarbo-len un proyecto político-pedagógico propio.

En lo que se refiere al sindicato magisterial, si bien es grime fórmulas educativas, éstas se quedan en un nivel muy ambiguo, inspiradas en la retórica vaga del discurso nacionalista y con pretensiones populares. El discurso educativo de Vanguardia responde más a imperativos de tipo político -ganar posiciones en el espacio político del sistema educativo o en el aparato burocrático estatal- que a lineamientos político-pedagógicos bien delimitados.

8. La importancia que adquirió el movimiento magisterial disidente es un síntoma de las rupturas que se presentaban en el sindicalismo oficial. Sin embargo, la evolución que ha seguido el movimiento no le ha permitido superar los cauces reivindicativos en que lo han sumido la crisis económica, la austeridad y la represión.

La misma forma en que fue desarrollándose el movimiento ha favorecido su desgaste, haciendo más difícil pasar a la formu-

lación de un proyecto político-pedagógico. De hecho, los intentos en este sentido son negados por la imposibilidad de incidir institucionalmente en su aplicación; así como por la ausencia de proposiciones programáticas de tipo estrictamente pedagógico. Su importancia, sin embargo, es fundamental.

Fue la lucha magisterial coordinada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) la que impidió, en 1980, la desconcentración de los cursos intensivos de verano. No fue hasta 1983 cuando se llevó a cabo esta medida, que minaría más la ya debilitada organización de los maestros, al desperdigar el movimiento y dejarlo en una posición eminentemente defensiva.

Por el contrario, la restructuración de la normal básica no fue detenida por un movimiento normalista que, aunque constante, era demasiado débil; desvinculado orgánicamente del movimiento magisterial en la mayoría de los casos, a pesar de los continuos pronunciamientos de apoyo.

En fin, las luchas internas de los trabajadores de la UPN harían del proyecto académico su punto de apoyo; subordinado, sin embargo, a los problemas que planteaba la organización sindical independiente.

4.1. Características generales del proyecto estatal de formación.

El proyecto estuvo guiado por una caracterización de las

instituciones de educación normal, en que resaltan:

- el abatimiento de la calidad educativa en general y, particularmente de la enseñanza normal;
- la primacía de los criterios políticos sobre los técnicos en la definición de la política educativa;
- la política demográfica planteada por CONAPO y las expectativas de crecimiento demográfico;
- la necesidad de una promoción educativa para el magisterio que neutralizara el descontento hecho patente entre 1979 y 1982;
- la existencia de anarquía y desconexión entre las escuelas normales;
- el deterioro de la profesión magisterial normalista.

Tal situación condujo a plantear los siguientes objetivos:

- Creación de un sistema nacional de formación de docentes;
- profesionalización de la carrera magisterial;
- elevación de la calidad educativa.

El logro de estos objetivos estaba mediado por una estrategia de planeación que se manifestó en medidas tendientes a:

- la coordinación interinstitucional (creación del Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal y del Plan Nacional de Educación Superior);
- la coordinación intra-institucional;
- el establecimiento de objetivos, metas y programas claros;
- la búsqueda de nuevas formas de organización institucional;

- la planeación en el diseño curricular;
- la formación de profesionistas especializados en la planeación y la administración educativas.

Todo lo anterior determinó acciones que, además, pretenden responder al postulado principal de la planeación social y de la planeación educativa: vincular las instituciones de formación docente con la realidad educativa y social contemporáneas.

Aunque estas directrices se perfilan desde tiempo atrás, su explicitación esté permeada por la correlación de fuerzas y la especificidad de la coyuntura.

Lo que podríamos llamar, en sentido estricto, el proyecto de formación de este sexenio, sólo aparece de manera explícita y estructurada a partir de 1979. Y que surja en este momento no es casual. En 1979 estamos ya en el segundo momento del período de MLP. La propuesta de reforma de la educación normal, ya planteada en el Plan Nacional de Educación (1977), se vuelve un imperativo urgente ante la fuerza y extensión que alcanza el movimiento magisterial: se trata de dar una salida educativa al problema laboral. Al mismo tiempo, una vez superado el vacío de poder de los dos primeros años, el gobierno sigue un doble juego de apoyo y socavamiento al sindicato oficial.

Además, como veremos posteriormente, la evolución del proyecto UPN estará definida por la evolución contradictoria de

las relaciones entre autoridades educativas representantes del poder del Ejecutivo y el sector hegemónico del sindicato magisterial.

A partir de 1979 se empieza a discutir la posibilidad de realizar cambios en el sistema de educación normal, al mismo tiempo que se da vida a un viejo proyecto sindical, la Universidad Pedagógica Nacional. De este modo, dentro del objetivo 3 del Plan Global de Desarrollo, se plantean los siguientes objetivos prioritarios:

- 3.1. Elevar la calidad profesional del magisterio. Para ello se requeriría: impulsar la formación superior y la investigación pedagógica de la UPN; elevar la calidad de la educación normal. Se enfatizaba la necesidad de coordinar todas las instancias para "asegurar que el número de egresados corresponda a las necesidades del sistema educativo nacional".
- 3.2. Mejorar los contenidos y métodos educativos. Se proponía que "con la participación de los maestros especializados", se llevaría a cabo la revisión permanente de los contenidos, métodos, planes y programas educativos de los niveles básico y normal, para ser implantados a partir de 1980."(131)

Resaltan en estos dos puntos:

- la importancia dada a los cambios en la educación normal básica;
- el papel asignado a la UPN;
- el "olvido" en que se sume a la educación normal superior.

Sobre los dos primeros hablaremos más ampliamente a con

tinuación. Sobre la última sólo diremos aquí que este olvido fue relativo; ya que continuamente fue denunciado, por miembros de la Escuela Normal Superior de México, el doble intento de desconcentrar los cursos de verano y de incorporar a esta institución a la Universidad Pedagógica.

Ninguna de las dos cosas se lograrían en este sexenio. De cualquier modo, si lo segundo nunca fue aceptado abiertamente por las autoridades, la primera fue una meta con frecuencia calificada como deseable. Los logros en este ámbito, como reconocen las autoridades(132) fueron insignificantes. Sin embargo, se avanzó en el proceso con la creación de la Coordinación de Educación Normal Superior, dentro de la estructura orgánica de la Dirección General de Educación Normal.

" La Coordinación es responsable de continuar la investigación, análisis y evaluación de los planes de estudio de educación normal superior, a fin de ajustarlos a las exigencias de nuestro sistema educativo". (133)

4.2. Educación normal.

Las acciones tendientes a la restructuración del nivel, en orden cronológico, fueron las siguientes:

I

Creación del Consejo Nacional Consultivo de Educación

Normal (en los términos del artículo 14 de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior). (134)

De entre sus funciones, conviene destacar las siguientes:

- a) auxiliar en la planeación y evaluación, expansión y desarrollo de la educación normal y sus instituciones;
- b) asesorar en la formulación de contenidos, planes y programas de estudios, métodos educativos y normas técnico-pedagógicas de la educación normal;
- c) sugerir políticas y lineamientos para la investigación pedagógica;
- d) estudiar proyectos de planes tendientes a la armonización de las actividades de las instituciones de educación normal conforme a los objetivos de la política educativa nacional y a las necesidades estatales, regionales y nacionales de maestros y de otros especialistas en materia educativa. (135)

Dado su carácter consultivo, este órgano sólo tendría tareas de asesoría, pudiendo proponer, sugerir o estudiar proyectos relativos a la enseñanza normal.

Su importancia no reside tanto en el poder decisivo -que no tiene-; sino en que constituye la medida más avanzada en la creación de un sistema nacional de formación de docentes -con una definición de "sistema" que se dice tomada de Parsons y Pareto- centralizado alrededor del Secretario. (136)

Por otra parte, se advierte que, además de los directores invitados, la representación normalista es menor -incluyendo a los directores generales. De los 13 integrantes, 6 representan al normalismo; y 7 -incluido el Secretario- son representantes claros del proyecto modernizador -o, cuando menos, estén directa-

mente vinculados al Secretario, lo que hace pensar en un acercamiento mayor a su proyecto. Destaca la presencia de José Angel Pescador, funcionario de la UPN primero, co-elaborador del proyecto académico de esta institución, presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación; y Miguel Limón -rector de la UPN, principal conceutor del proyecto académico. Además, ya hemos visto que la designación del Director General de Planeación, como las del rector y el Secretario Académico de la UPN son hechas directamente por el titular de la SEP.

II

En este mismo sentido se inserta el reacomodo de la Dirección General de Educación Normal, la cual se desprende de la Subsecretaría de Educación Básica, para pasar a depender de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP (1979).

De este modo, además de centralizar las tareas de formación en una sola dependencia -que controlaría tanto la educación normal como la universitaria-, se toca un punto neurálgico: el del nivel escolar de la enseñanza normal básica y, por lo tanto, el de la escolaridad requerida como antecedente.

Al mismo tiempo, la restructuración burocrática aleja a la educación normal de los grupos a los que tradicionalmente había estado vinculada y la acerca al proyecto modernizador.

III

En 1973 también, el Consejo Nacional Técnico de la Educación presentó un documento titulado "Diagnóstico y perspectivas de la educación normal". Este documento señala que:

- "La educación normal se ha desarrollado sin sujeción a un plan nacional rector que regule su funcionamiento sobre la base de principios filosóficos, político-sociales, técnico-pedagógicos y administrativos que le den congruencia e integración";
- **carece** de una definición acerca del tipo de maestro que se quiere formar;
- proporciona una enseñanza libresco, de carácter predominantemente informativo, que promueve actividades pasivas, receptoras y memorísticas en el estudiante.

Para resolver dicha situación se sugería:

- "incorporar a la Ley Federal de Educación Superior un capítulo especial" sobre la educación normal "en todos sus tipos y modalidades ;
- mejorar las condiciones de trabajo de maestros y alumnos con el fin de mejorar la calidad profesional de los egresados;
- racionalizar las cargas académicas de planes y programas de estudios de las escuelas normales, adecuándolas a las necesidades del país;
- exigir el cumplimiento del mínimo de clases señalado en los planes de estudios;
- reglamentar los procedimientos de selección del personal docente y de los alumnos de las escuelas normales;
- evitar la proliferación de escuelas normales superiores que imparten cursos intensivos y supervisar a las que se encuentren ya en función; fortalecer y ampliar los servicios de la Escuela Normal Superior de México, creando especialidades e incrementando el cuerpo de inscripción de las ya existentes". (137)

Si los primeros puntos son claros, el último parecería contradecir lo enunciado en la primera parte de este capítulo. Es

comprensible, sin embargo, si se considera el descontento que manifestaron estas instituciones ante la creación de la UPN, agudizando la crítica situación prevaleciente entre las escuelas,--recuérdense las denuncias de ahogamiento presupuestal. Por otra parte, esta propuesta coincidía con las proyecciones de población realizadas por CONAPO. (Ver punto V).

De esta forma se pretenden suavizar las medidas, sin renunciar a los objetivos planteados, proponiendo una política de excepción para la Escuela Normal Superior de México (ENSM), que era uno de los principales focos de conflicto.

De otro modo no se explicaría esta medida dentro del marco de un proyecto de descentralización educativa. Que ello es así, se confirmaría cuando, desperdigados estudiantes y maestros, desmovilizado el movimiento, la ENSM perdería la capacidad de impartir los cursos intensivos de verano y se procedería a su reestructuración (Acuerdos 101 y 106).

La elaboración del proyecto se hace en un clima de intranquilidad. El inicio del movimiento magisterial en los Estados por una parte y las protestas de los normalistas por otro. He aquí una breve cronología:

- Marzo de 1979. Marcha de normalista Ayotzinapa, Gro., impedida por el ejército.
- Junio de 1979. Huelga de la escuela Normal de Yucatán, en la que alumnos y maestros se manifestaron en contra del despido injustificado de 25 profesores y el aumento de cuotas de inscripción.
- Julio de 1979. Más de 1800 maestros-alumnos de la Es-

- cuela Normal Superior de Chiapas toman la delegación de la SEP el primero de julio de 1979, para convertir el cumplimiento de un convenio celebrado en 1977, donde las autoridades se comprometían a incorporar esas escuelas al sistema federal y a reconocer los estudios realizados a través de certificados que 600 maestros no recibieron el año anterior.
- Julio de 1979. Toma de la Dirección de Escuelas Normales por aspirantes a ingresar a la Escuela Nacional de Maestros.
 - Movimiento de rechazados de la Escuela Nacional Superior de México en el mismo mes.
 - Agosto de 1979. Campamento de 80 niñas campesinas a quienes les fue negado el ingreso a la Escuela Normal Rural de Amilcingo, Mor.
 - Septiembre de 1979. Paros y manifestaciones de alumnos y profesores normalistas en El Quinto, Son., la Normal del Desierto de San Luis Potosí, la Normal Superior de Hidalgo, la Normal Rural Experimental del Real del Puente, la Normal de Arteada. Todos ellos por problemas económicos y de autoritarismo.
 - Septiembre de 1979. 16 Escuelas normales del país (dos mil estudiantes) inician un campamento a un costado de la SEP. Demandan aumento en el número y el monto de las becas y reformas a los programas y la organización de las normales.
 - Septiembre de 1979. La SEP no aumentará las becas, pero tampoco reducirá su número; ninguna normal será cerrada. La SEP se hará cargo de las instalaciones y del nuevo equipo deportivo. Los estudiantes son desalojados el mismo día. Toman las oficinas de la Dirección de Escuelas Normales, y son desalojados nuevamente, de manera violenta esta vez. (138)

Estos conflictos dejan ver las constantes en el movimiento normalista de los últimos años. Este es eminentemente rural y se manifiesta contra:

- a) una política presupuestaria que afecta directamente el monto de las becas y las condiciones materiales de estudio;
- b) la racionalización del nivel (restricciones a la matrícula, que despoja a estos sectores del único me-

dio de mejoramiento de sus condiciones de vida, y de la opción educativa más viable para los hijos de campesinos pobres.

A esto se añadiría una más: la sistemática represión a sus protestas.

III

Esta política de racionalización fue el resultado del diagnóstico elaborado por el CNTE y se tradujo en: "convenios con las entidades federativas para regular la inscripción de alumnos de primer ingreso a las normales -especialmente las particulares" (139).

Es interesante señalar aquí que, el Sindicato (SNTE) se manifestó en contra de la racionalización, fue precisamente en el estado de San Luis Potosí donde se inició el problema de limitación de inscripción a las escuelas normales del Estado. (140) Es significativo en cuanto nos permite confirmar, una vez más, la ausencia de un proyecto pedagógico propio y la subordinación a la negociación política; importante en un momento en que el movimiento magisterial sacaba a la luz su debilidad política y lo obligaba a aceptar la mediación gubernamental a través de la Secretaría de Gobernación.

IV

En julio de 1980 se realiza el primer intento de descentralizar los cursos intensivos de verano impartidos por la SEP en la ENSM. La magnitud del conflicto que siguió, en el que participaron, en bloque, todos los grupos organizados alrededor de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE); hace evidente el carácter académico de la medida.

Justificada por las necesidades de remodelación del edificio, la desconcentración buscaba acabar con el carácter aglutinador de conflictos que había adquirido la ENSM.

" La actitud de los maestros-estudiantes fue decisiva para conseguir la renuncia de directores estrechamente vinculados a la estructura de dirección sindical -el caso de Ismael Rodríguez Aragón, por ejemplo- y ha culminado ... en 1982, con la instauración de procedimientos democráticos para la elección del encargado de la administración del plantel. Es este ambiente de agitación el que posibilita la utilización del edificio de la Escuela Normal Superior para las asambleas de la Coordinadora Nacional y de los Consejos Centrales de Lucha cuando estos han implantado desplazamientos masivos a la capital del país ... En la situación actual de la ENS ha tenido mucha injerencia la participación de profesores de provincia, sea como asilados por el peligro de la represión durante los cursos regulares -el caso de los maestros de Guerrero, por ejemplo- o como alumnos de la institución durante los cursos intensivos de verano". (141)

Son estas condiciones las que explican la fuerza y la debilidad de la ENSM. Su fuerza en cuanto se convirtió en uno de los centros de organización del movimiento democrático, lugar de

discusión y planteamiento de estrategias políticas y su debilidad en cuanto la sobrepolitización la llevó a una separación de las bases y a un abandono de lo académico o su subordinación a la adhesión grupuscular. La fuerza de la ENSM residía cada vez más en su relación con el movimiento magisterial; cada vez menos en el trabajo institucional. Cada vez más en lo político, cada vez menos en lo pedagógico.

Que sean precisamente estas condiciones las que más tarde facilitarán la imposición del proyecto estatal, no le resta fuerza al papel de la ENSM en esa coyuntura. Así, la lucha de la ENSM tuvo repercusiones en las escuelas normales superiores de los estados. El 29 de julio, 5 mil estudiantes exigieron la elección democrática de los catedráticos de la institución con la participación de la base estudiantil. (142)

La vinculación entre el movimiento magisterial y el normalismo de nivel superior la muestra el tercer punto del plan de trabajo de la Coordinadora Nacional (CNTE) (1980):

"Asumir la defensa del normalismo, mediante el trabajo unificado de las representaciones sindicales y la coordinadora del magisterio".

Para el logro de este objetivo se proponía:

"La denuncia de la ofensiva estatal contra las normales superiores y la decisión de asumir la defensa del normalismo y promover mediante comisiones de miembros de CCL las movilizaciones de normalistas en las escuelas normales superiores, aun en aquellas donde no hay organismos estudiantiles con los cuales pueda coordinarse el trabajo

jo". (143)

Esta vinculación tiene su fundamento en el doble carácter de profesor-alumno que tienen los estudiantes de las escuelas normales superiores. Fue la relación entre movimiento magisterial y escuelas normales superiores lo que impidió que el proyecto estatal avanzara en este ámbito. Por el contrario, la ausencia de su contraparte en el normalismo de nivel básico permitió un mayor avance de dicho proyecto en las normales primarias.

V

En septiembre de 1980, la Dirección General de Programación de la Subsecretaría de Planeación Educativa de la SEP, elaboró un documento titulado "Educación primaria. Equilibrio entre oferta y demanda de maestros". En este documento se señalaba que el desequilibrio existente entre estos dos factores se manifestaba en que:

- La expansión del número de egresados de las escuelas normales en los últimos años posibilitó el logro del Programa "Primaria para todos", pero "el número de maestros necesarios para atender la demanda durante los próximos años no será tan alto como el que actualmente egresa de las escuelas normales". (144)
- El egreso en normales preescolares ha sido moderado y será insignificante en el futuro.
- Existen desequilibrios regionales: en algunos estados egresan anualmente más maestros de los que se requieren ... mientras que en otros ... son insuficientes". (145)

Los problemas que acarrea esta situación son:

- "a nivel nacional, tanto dificultades para encontrar un puesto de trabajo adecuado (desde el punto de vista del egresado de normal) con desperdicio de recursos y falta de personal idóneo (por parte de la Secretaría)".
- "a nivel estatal, movilidad de aspirantes a los centros de trabajo; falta de adaptación al lugar de adscripción, cambios de adscripción entre entidades federativas, así como insuficiencia o excedentes para cubrir las plazas existentes".(146)

En base a este diagnóstico, se elaboró una proyección estadística de la evolución de la matrícula de las escuelas normales (ver Anexo). Esta proyección se hizo considerando los siguientes datos:

- Cálculo de la matrícula 1981-1982 a 1990-1991, según pronósticos demográficos del Consejo Nacional de Población (CONAPO) y las metas del Sector Educativo. Los primeros planteaban la disminución del ritmo de crecimiento de la natalidad y, por lo tanto, una tendencia a la baja de la población más joven que requiere educación básica. Las segundas establecían que para 1980 se lograría atender el 100% de los niños en edad escolar, logrando un 75% de eficiencia en la enseñanza primaria.
- Una tendencia decreciente en la relación maestro/alumno, que se estabilizaría (35 alumnos por maestro) a partir de 1986-87.
- Una tasa de reposición del 3% anual por defunciones, jubilaciones y renunciaciones.

Los resultados hacían esperar que la educación primaria seguiría creciendo hasta 1990-91; aunque con tasas de crecimiento inferiores a las de 1970-80.

Tal tendencia hacía prever una disminución proporcional del crecimiento en el número de maestros que se incorporarían ca-

da año al sistema educativo. En consecuencia, era necesario disminuir el egreso de las escuelas normales primarias.

Se deducen también otras conclusiones, no menos importantes. En la medida que la demanda potencia de educación básica fuera satisfecha y en la medida en que la educación obligatoria de diez años se volviera realidad, se haría necesario:

- fortalecer el crecimiento de las instituciones formadoras de docentes de educación media que atiendan la presión que para este nivel representarían los egresados de primaria;
- fortalecer las instituciones formadoras de docentes para el nivel preescolar, que en la actualidad se encuentra sobremanera privatizado.

VI

En octubre de 1980 se llevó a cabo una Consulta Nacional de Educación Normal, convocada por el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal (CONACEN) y el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) (Jurica, Qro.). Esta reunión es de una importancia trascendental, debido a que es ahí donde F. Solana (Secretario de Educación) expone, de manera abierta, el proyecto que se pretende llevar a cabo en la educación normal.

Es significativo también que el severo diagnóstico que hace el Secretario de Educación sobre las condiciones de las escuelas normales, es presentado cuando el movimiento magisterial

se expande, alcanzando proporciones nacionales y la Federación de Estudiantes Socialistas de México ; encabeza un movimiento de rechazados ampliado por la política racionalizadora. (147)

La presencia del Presidente de la República marcó el nivel político del evento.

a) El discurso de F.Solana.

El discurso de Solana se enmarca dentro de las definiciones del PGD y las Metas y Programas. Los conceptos básicos que guían su proyecto son los de calidad de la educación, eficacia y eficiencia.

El concepto de "calidad de la educación" tiene que ver con:

- 1) criterios cualitativos que no excluyen el ensanchamiento cuantitativo;
- 2) reformas administrativas que eleven la eficiencia de las instituciones;
- 3) un proyecto de país deseado acorde con las necesidades nacionales y los valores que históricamente lo han configurado;
- 4) la política de capacitación y mejoramiento continuo del magisterio en servicio y en formación;
- 5) una idea totalizadora del sistema educativo a todos sus niveles (incluso el de formación de docentes)

cue vea éste como un proceso de enriquecimiento de la personalidad humana individual y socialmente;

- 6) Con la introducción de métodos y técnicas educativas adecuadas; y
- 7) con la vinculación entre las escuelas y la comunidad de entorno -familiar y social-. (148)

Los maestros constituyen un factor fundamental para la realización de este programa educativo (149).

Es por ello que están obligados a reflexionar en los conocimientos, valores y actividades que transmiten "y actuar con la mayor conciencia y responsabilidad entre los alumnos".(150)

Guiado por este principio:

" El gobierno de la República ha hecho durante los últimos cinco años su mejor esfuerzo por mejorar las condiciones de vida del magisterio. Ha recibido (...) incrementos salariales sin precedente y superiores a los de otros gremios. Las necesidades de los maestros se han atendido hasta el límite de las posibilidades del Estado". (151)

Solana confirma lo ya expuesto en documentos antes citados:

- a) La expansión cuantitativa del sistema educativa ha sido acompañada de un detrimento de la calidad.
- b) Una medida clave en la calidad es el mejoramiento en la formación y capacitación de los docentes.

Profundiza su diagnóstico enunciando la problemática social y académica que arrojó a las escuelas normales.

En lo que se refiere a la problemática social, destaca: la extracción social del magisterio de educación básica y la falta de profesionalización que de ella resulta; así como la necesidad de reducir la matrícula normalista. (152)

En lo que se refiere a la problemática académica, el diagnóstico presentado reitera:

- La incongruencia entre la Ley Federal de Educación y la no exigencia del bachillerato como antecedente para la educación normal,
- El descuido del área de formación profesional.
- La imprecisión de los objetivos curriculares.
- La dificultad para los egresados de continuar estudios ulteriores. (153)

Surgen entonces necesidades de diferentes tipos entre las que resaltan:

- La introducción de un nivel intermedio (de transición) entre la enseñanza media básica y la normal (primera mención oficial del bachillerato pedagógico.
- La revisión de los planes y programas de estudio de la enseñanza normal que los dote de un fundamento pedagógico actualizado y que incorpore la experiencia docente del medio. (154)
- La creación de mecanismos más estrechos de vinculación entre los centros de enseñanza normal y la práctica educativa cotidiana

na, de tal modo que las escuelas normales se convirtieran en responsables de "recoger la vasta experiencia de la educación nacional y derivar de ella la construcción de teorías que expliquen la realidad pedagógica del país, y la comprobación de hipótesis sobre los problemas escolares y el diseño y experimentación de nuevos modelos educativos". (155)

- La introducción de mecanismos que traten de superar el estancamiento en que tienden a caer los cuadros docentes, debido al carácter cerrado de las escuelas normales y a la falta de estímulos para la superación académica.

Otros problemas planteados en el documento son:

- Los conflictos normalistas han confundido lo académico con lo político. Los estudiantes han sido manejados por líderes "que a provechan sus justas aspiraciones para fines de conveniencia personal o de determinado grupo político, sin importarles la vida académica de las escuelas"⁽¹⁵⁶⁾. Es necesario, pues, deslindar los problemas estrictamente académicos de aquéllos que no lo son.
- Es necesario, asimismo, crear mecanismos adecuados de participación de estudiantes y profesores; ya que "(en) la mayor parte de los planteles se mantienen líneas de autoridad verticales y sistemas de comunicación unilaterales, que no corresponden a las aspiraciones de sus integrantes, ni a la necesidad de conocer sus puntos de vista ". (157)

b) El evento

La Reunión Nacional de Consulta sobre Educación Normal tiene como objetivo

"recabar opiniones de los participantes respecto a la situación actual y prospectiva de la Educación Normal Básica del país".

A los asistentes se les entregaron cuatro documentos: "Diagnóstico y Prospectivas de la Educación Normal", "Equilibrio entre oferta y demanda de maestros de educación básica", "Estadística de educación normal", "Nuevo enfoque en la formación de maestros".(158) Recibieron también, para su discusión, el discurso del Secretario. Los participantes fueron divididos en grupos de trabajo y a cada uno de ellos se les repartió un cuestionario que debería guiar los debates.

Este cuestionario se basaba en las propuestas hechas a cada una de las mesas, a saber: necesidades de planear y restringir el egreso de las escuelas normales básicas; creación de un Sistema Nacional de Formación de Docentes; selección más rigurosa de los candidatos a profesores; introducción del bachillerato como antecedente de la normal; y reforma a los planes y programas de la educación normal.

Dos hechos son significativos:

1. El carácter esencialmente académico que se dio al evento. Así lo muestra la ausencia de representantes sindicales -como tales-

en los grupos de discusión.(159)

2. La explicitación de un concepto que había estado detrás de todas las críticas al carácter anárquico e inconexo de las instituciones de formación -hechas tanto por las autoridades como por elementos críticos de las instituciones y del sindicato magisterial. Esto es, la necesidad de organizar y coordinar todas las instituciones de formación de docentes en un Sistema Nacional de Formación.

Leemos en uno de los documentos de trabajo:

" La formación de maestros ha venido estructurándose a lo largo de nuestra historia en la medida de las posibilidades económicas y sociales de nuestro país, sin contar con un marco general que permitiera ir adecuando nuevas instituciones, nuevas modalidades, nuevos niveles en la formación de docentes en una forma orgánica, lógica, adecuadamente coordinada."

" Por lo tanto, es indispensable revisar el marco teórico y reestructurar las herramientas con que el país puede contar a fin de formar a los docentes en todos los niveles que abarca el sistema educativo".(160)

Los autores se ubican ellos mismos dentro de la óptica de Parsons y Pareto. Inspirándose en ellos proponen la siguiente definición.

"Se entiende por sistemas institucionales las agrupaciones con arreglo a campos principales fundamentales de la vida social en la que las mismas ejercen sus funciones básicas".

De este modo, el sistema institucional de formación de docentes

" Es la agrupación de todas las agencias que estén en-

cargadas, en diversos niveles y en diversos campos, de formar dichos docentes". Se trata de que los autores -institucionales- interactúen entre ellas y obedezcan a un sistema de pautas culturales (marco de referencia, base de tipo teórico) comunes ". (161)

La importancia del evento, así como la justeza de las o piniones vertidas en los debates, justifican su presentación en este trabajo. Por otra parte, dichas opiniones constituyen una na da despreciable evaluación del proyecto estatal, proveniente, ade más, de los mismos funcionarios que habrían de ponerlo en prácti- ca. Las más relevantes para nuestro objeto de estudio son las si- guientes:

- En lo que se refiere a los antecedentes de escolaridad. Se mani festaron dos propuestas: el bachillerato pedagógico dentro de las escuelas normales; o bien el bachillerato general, también dentro de las escuelas normales. Se consideró también la posibi lidad de aceptar, en número limitado, bachilleres de otras es- cueles.
- Surgieron diversas alternativas en cuanto a la duración del ba- chillerato. Las diferencias entre ellas son mínimas: la mayoría (4 de 5) proponía una duración de 5 años, distribuidos entre ba chillerato y formación profesional (2 de ellas incluían un año de extensión docente).
- Si bien estaban de acuerdo en cuanto a las ventajas que repre- sentaría el bachillerato (mayor madurez del estudiante, voca- ción confirmada, mejor formación, elevación del nivel académico),

se prevenía contra los riesgos que implicaba:

- . una baja en la demanda de ingreso en el corto plazo que, sin embargo, tendería a incrementarse con el tiempo;
- . se limitaría el acceso a jóvenes de sectores populares (sobre todo hijos de obreros y campesinos);
- . "Se correría el riesgo de aumentar la demanda de egresados de educación media superior rechazados por otras instituciones de nivel superior".
- . Si en la actualidad los maestros se niegan a prestar servicios en comunidades pobres y apartadas, la elevación de la escolaridad puede agravar el problema.
- . Los costos de los estudios se incrementarían, para los estudiantes, en un año más: además, el egresado se vería afectado por el retraso de un año en la percepción del sueldo.
- . "Podría representar una fuerte erogación del presupuesto nacional, al aumentar el costo por alumno y el pago de maestros en las escuelas normales. Por otra parte, tendrían que preverse las demandas económicas de los nuevos egresados, mismas que harían suyas los maestros en servicio".(162)

VII

La discusión sobre el bachillerato pedagógico no paró a hí. En 1981 se comienza a elaborar un nuevo plan de estudios para la normal básica que introduce el bachillerato pedagógico y cuya implantación se prevé para 1983-1984.

VIII

En marzo de 1982 se realizó el Congreso Nacional de Bachillerato, en el cual se recomendó ampliamente introducir el bachillerato como antecedente de la educación normal.

IX

En este mismo marco se sitúa la Consulta Nacional de Educación Normal, iniciada el 13 de mayo de 1982 y terminada en septiembre del mismo año. Esta Consulta incluyó una encuesta aplicada a los docentes sobre las implicaciones del bachillerato pedagógica; el análisis del proyecto del plan de estudios apoyado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación. Tuvo una proyección muy amplia, pues comprendió también a las escuelas de los estados, así como a las juntas de academia.

Como se advierte, las semejanzas entre los diversos documentos presentados, son muy grandes, tanto en el diagnóstico como en las medidas propuestas.

A grandes rasgos, podríamos resumir el proyecto estatal para las escuelas normales, como el conjunto de acciones destina-

das a elevar la calidad educativa a través de:

- El control del egreso de las normales básicas y su progresiva disminución proyectada en función de las necesidades regionales y locales.
- La coordinación de las acciones institucionales a través de un organismo directamente vinculado al Secretario de Educación (Consejo Nacional Consultivo) que refuerce el poder constitucional sobre la educación normal.
- La introducción del bachillerato como antecedente.
- La mejor selección del alumnado, así como de la planta docente.
- La descentralización de la educación normal como un mecanismo que permita adecuar los contenidos y formas de la enseñanza a las condiciones y necesidades locales y regionales.
- Fomentar una educación que le dé más importancia a la formación profesional -modificando la anterior tendencia a priorizar los contenidos de carácter formativo.

Sin embargo, a los problemas ya señalados en el punto VI de este apartado, se añaden otros:

- La reubicación escalafonaria de los maestros en servicio, una vez que egresara la primera generación de licenciados en Educación Normal -o cualquiera sea la denominación que reciba.
- Las presiones emanadas de los demandantes potenciales de educa-

ción normal; situados sobre todo en el campo.

- Los conflictos que acarrearía la formación de la planta magisterial sin afectar derechos laborales ya creados.
- El estatus profesional adquirido y su relación con el de otras instituciones.
- La distribución del financiamiento: la participación de los sectores federal y estatal en la educación normal es mínima. La privatización del nivel podría acentuarse aún más, sobre todo en los estados más pobres, donde el gasto educativo está provisto casi en su totalidad por el sector federal. (Ver anexo).

A estos problemas hay que agregar el que representa una verdadera revaloración de la carrera magisterial que abarque: sueldos, prestigio, posibilidades de una carrera profesional que toque los niveles más altos del sistema educativo.

Esto es, en el momento en que la carrera magisterial se equipara en duración y exigencias a cualquier carrera universitaria, queda en desventaja. Además de ser una carrera menospreciada y con bajos sueldos, de la que huyen sus egresados en búsqueda de niveles educativos más valiosos socialmente y/o que les permitan acceder a mejores ingresos; las posibilidades de ascenso son limitadas.

En este ámbito, como en otros sectores de la educación pública, la carrera estrictamente académica ofrece menos incentivos económicos y de prestigio que la carrera administrativa. Un

maestro normalista que no realice una actividad sindical notoria - aunque alcance títulos más elevados en la escala educativa-; logrará como máximo, con la acumulación escalafonaria que le dan la antigüedad y los créditos escolares, un cargo de director de escuela o de supervisor. A ello hay que añadir la tendencia ya mencionada a excluir de los cargos centrales a los representantes sindicales; y a incorporar elementos provenientes de universidades públicas y privadas en los lugares claves de la definición educativa.

4.3. Las otras fuerzas.

No quisiera terminar este apartado sin señalar dos elementos más que nos permitan situar la última fase del proyecto 1981-82.

1. En cuanto al sindicato.

Este empieza a tomar decisiones respecto al cambio de gobierno. Repetidamente enfatiza la necesidad de que los maestros tengan una mayor participación en la política educativa. Así, entre los objetivos del II Congreso Nacional Popular de Educación (1981), se señala:

" Vigorizar el interés del magisterio nacional para una

participación más efectiva y eficiente, en el diseño y ejecución de la política educativa del país, proporcionándole los medios necesarios para tal fin". (163)

En este mismo evento reitera sus críticas a los órganos consultivos de la SEP, y en algunos aspectos de la Reforma Administrativa y de la descentralización.

Es notoria, sin embargo, la coincidencia en lo esencial, de los argumentos pedagógicos del Sindicato. La crítica que se hace atañe no a las medidas tomadas en sí mismas, sino a quién las va a implementar.

Es decir, como ya lo mencionamos anteriormente, Vanguardia no posee un proyecto pedagógico, sino que éste se subordina a su búsqueda de posiciones políticas.

Así, sobre los órganos consultivos, dice:

"Tanto en sus bases legales como en la práctica establecida, los órganos de consultoría técnica de la educación, no ofrecen los requisitos científicos que sirvan de elementos de juicio para alcanzar conclusiones acertadas". (164)

Esta crítica va dirigida tanto al CEMPAE como al Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE). Este último, principal agente del proyecto modernizador. Ante la intervención de organismos "ajenos", reivindica la práctica cotidiana y la experiencia de los maestros, que deben ser los responsables de la elección de los métodos y la política educativa. (165)

En cuanto a la Reforma Administrativa, critica la ambigüedad de sus objetivos (166) y, sobre todo, la amplitud de las

funciones asignadas al Secretario; ya que hay actividades que,

"para que se realicen a la altura que las necesidades de la educación reclaman, han de estar a cargo de un órgano altamente especializado, de carácter permanente y con sistemas de autoevaluación establecidos en sus bases constitutivas. En cambio, el secretario es un ejecutivo relativamente transitorio". (167)

Fue quizá este tipo de afirmaciones el que justificó los rumores que atribuían a Carlos Jonguitud Barrios pretensiones secretariales. Más allá de tales suposiciones, son, sobre todo, una expresión de las tensiones existentes entre la política gubernamental, que pretende controlar más el sistema educativo, y el grupo que había detentado ese poder de manera casi omnímoda hasta entonces.

Lo mismo se puede decir de las críticas a la descentralización. La descentralización es positiva, dicen, "si no ha de afectar la unidad nacional",

" Nuestra interrogación es (...) si la función normativa que se deja a las dependencias centrales de la federación, desprovista de otros elementos de autoridad, son bastantes para contener tendencias dispersivas que incluso pueden estar fomentadas del exterior". (168)

No considero descabellado ver el temor a la pérdida del poder nacional del SNTE, ni una clara alusión al movimiento magisterial. Ambas como veladas amenazas a la SEP. Para la dirección del SNTE, si se amenaza al Sindicato, se amenaza a la unidad nacional y el país queda a merced de los enemigos del exterior -nombre que frecuentemente recibían los maestros disidentes.

Estas críticas no expresan un enfrentamiento SEP/SNTE. Su colaboración la demostró una actitud conjunta ante el movimiento magisterial. Expresa, por parte del SNTE, el interés por encaminar el proyecto estatal en un sentido que no sólo no lo afectara, sino que confirmara su poder sobre el sector educativo, como había sucedido en algunas delegaciones estatales, en que el delegado era representante de Vanguardia.

Ello explica la reiterada demanda por que los maestros recibieran una adecuada preparación que les permitiera acceder a los puestos burocráticos.

2. En cuanto al movimiento normalista.

Estos dos años marcan la derrota o cuando menos el reflujo del movimiento. La represión de la Normal Rural de Atecuiza en febrero de 1981 fue el ejemplo más flagrante del ataque a las normales rurales.

Por otra parte, el movimiento magisterial, radicalizado, pasa de las demandas económicas a las estrictamente políticas, sobre todo después del asesinato del profesor Misael Núñez. En una posición totalmente defensiva, perdida la fuerza de las grandes manifestaciones anteriores, retomadas sus demandas por el SNTE, el movimiento entra en una fase de descomposición que le impide elaborar una estrategia política nacional. Las posibilidades de plantear un proyecto político-pedagógico alternativo son cada vez

más lejanas.

Ello a pesar del avance potencial que habrían podido significar en este sentido, situaciones de excepción como la de la ENSM. Si 1982 marca el punto más alto en el desarrollo político de esta institución -al serle concedido la libre elección de sus directivos-, marca también el inicio de un nuevo período de sucesivas derrotas, en las cuales se pondrá en evidencia una vez más que el abandono de lo académico en una institución cuya razón de existir es precisamente lo académico, sólo conduce a la degradación y la destrucción institucionales.

4.3. La Universidad Pedagógica Nacional. (UPN) .

4.3.1. Antecedentes.

La creación de la UPN fue una promesa del todavía candidato a la presidencia, José López Portillo, al magisterio nacional (1975). En un principio, la nueva universidad no es concebida dentro de la perspectiva modernizante. Este carácter lo adquirirá al paso del tiempo, cuando, aprovechando la coyuntura de creación de una nueva institución, y ante las ambiciosas expectativas de la burocracia magisterial ligada al sindicato; las autoridades e-

ducativas harán suyo el proyecto de la nueva universidad. Tratarán, por medio de ella, de fortalecer la tendencia modernizante y, al mismo tiempo, de socavar el predominio de los cuadros ligados al sindicato en la burocracia educativa.

En otras palabras, la UPN no surge como un proyecto académico. Así lo demuestran las pugnas y variaciones que sufrió antes de ser creada. Por el contrario, el proyecto académico se convierte en un instrumento de la lucha política de que fuera objeto.

La manera en que lo político y lo académico están vinculados, aparece nítidamente cuando se sigue la evolución del proyecto. Para ello, cabe recordar la periodización hecha en el capítulo II. Así, en la creación de la UPN advertimos dos momentos cruciales:

A

Uno, caracterizado por la ausencia de un proyecto de universidad por parte de las autoridades educativas. Fortalecido el SNTE, y particularmente "Vanguardia Revolucionaria", exacerbaba sus ambiciones de poder al interior del sistema educativo. Así,

"...el sexenio tiene escasos tres meses de iniciado, cuando desde la Coordinación de Enseñanza Normal, fortaleza de la burocracia magisterial, se lanza el primer proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional, que contiene tanto la exposición del modelo de institución como una propuesta de Ley Orgánica". (169)

O. Fuentes resume como sigue las características básicas de ese anteproyecto:

1. "Creación de un aparato centralizado para la formación de maestros en todos los niveles educativos y en diversos niveles de enseñanza: media superior, licenciatura, maestrías y doctorado.
"La UPN absorbería todos los programas de formación de maestros dependientes de la SEP ... y tendría facultades para controlar y coordinar las instituciones de este tipo dependientes de los gobiernos y de las particulares".
2. Las funciones de la UPN abarcarían: la docencia, la investigación pedagógica y la documentación, información y difusión relacionadas con las ciencias de la educación.
3. Para ello, se crearía una red nacional "con tantas unidades regionales como sean necesarias".
4. Una red piramidal uniforme que abarcara desde el bachillerato hasta el doctorado, en un sistema cerrado de circulación de sus miembros (estudiantes y maestros).
5. "Correspondencia automática entre cada nivel de estudios y una plaza o contrato, como profesor de diverso nivel, supervisor, asesor, etcétera". (170)

Sin plantear fases de aplicación, este proyecto no se cuestionaba tampoco el modelo vigente de formación de maestros, ni su práctica profesional.

Su proyecto no aparece como un proyecto académico, en tanto no propone una reorganización de las formas y contenidos del proceso enseñanza-aprendizaje, ni de la práctica docente; sino una reorganización escalafonaria en función de la obtención de títulos o créditos académicos.

Es por ello que diversos autores (171) coinciden en señalar que este proyecto UPN responde a una doble finalidad del Sindicato:

- Reforzar sus posiciones en el aparato político, una vez convertido en uno de los principales impulsores de la Alianza para la Producción y; paralelamente, reforzar y ampliar su poder dentro del sistema educativo nacional.
- Conciliar su doble papel de controlador de las demandas salariales de los trabajadores -al sustituir la movilización sindical por un mejoramiento salarial individual-; y fortalecer su legitimidad ante las bases magisteriales, al ofrecerles una vía de mejoramiento de sus condiciones de vida simultáneo al "mejoramiento profesional".

Este proyecto fue objeto de una negociación en la que fue de fundamental importancia el papel que desempeña el sindicato en el sistema político (ver capítulo II). Así, resultó favorecido en la primera Comisión SEP/SNTE.

Una vez dado a conocer, suscitó las protestas del grupo de normalistas y sindicalistas disidentes. Estas protestas apuntaban sobre todo al artículo 5, que señalaba:

" La Universidad Pedagógica Nacional tiene por objeto organizar, coordinar, dirigir y controlar institucionalmente la enseñanza normal en todos sus tipos y modalidades en los niveles de bachillerato propedéutico, pedagógico, licenciatura, maestría y doctorado, de acuerdo con los representantes de la educación nacional". (172)

Las escuelas normales se consideraron amenazadas. La Escuela Normal Superior de México sobre todo, vio en ella un ele-

mento tendiente a absorberla, destruyendo las formas organizativas ahí logradas. (173)

B

Un segundo momento, de tensión entre los dirigentes sindicales y las autoridades educativas (marzo de 1977 a 1979) (174) Durante este período, las autoridades educativas avanzaron en la elaboración de un proyecto propio. Este se expresa en el decreto de creación (agosto de 1978).

C

Un tercer momento (1979), cuando aparecen de manera nítida los lineamientos que la burocracia política propone para el país en su conjunto (PGD), para el sistema educativo nacional (Metas y Programas) y para las instituciones de formación de docentes (Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal). Cronológicamente, y esto no es casual, tales medidas coinciden con la consolidación del régimen y de las directrices ya mencionadas anteriormente. (175).

4.3.2. El proyecto del Estado.

Aunque la pugna entre el SNTE y las autoridades educativas no se resolvió, el decreto de creación de la UPN (29 de agosto de 1978) expresaba una primera victoria del proyecto modernizador. En este documento, la institución queda definida como "la cúpula del sistema de formación de docentes" con las siguientes características:

a) La UPN es una institución que pugna por la excelencia académica -en contraposición al deterioro en que habían caído las escuelas normales. En este sentido, surge, en un primer momento, como una institución de cobertura limitada, altamente selectiva, centralizada geográficamente, cuyo fin es la formación de profesionales de la educación altamente calificados, en los ámbitos de la docencia, la investigación y la administración educativas.

b) La UPN queda definida como institución de Estado, dependiente directamente de las autoridades de la SEP. Será el Secretario de Educación quien nombre al Rector (art.11). Además, el artículo 7 señala que:

"El titular de la Secretaría de Educación Pública vigilará el cumplimiento de los términos de este decreto y establecerá las modalidades académicas y de organización que requiere el desarrollo de la UPN, resolviendo, además, sobre aquellos otros que al respecto proponga

la misma Universidad". (175)

La respuesta del Sindicato consistió en una serie de presiones -manifestaciones, mítines, declaraciones-, que culminarían en la solución negociada. El producto fue una Universidad híbrida, que combinaría los elementos elitistas y modernizantes del proyecto de las autoridades educativas, y algunos caracteres del proyecto sindical: universidad masiva, nacional, con equivalencias escalafonarias para cada grado de estudios, absorción de las licenciaturas ofrecidas por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento. Es decir, por un lado la unidad centralizada que después se ubicaría en el Ajusco y, por otro, las unidades del Sistema de Educación a Distancia (SEAD) distribuidas en toda la República.

Es así como en noviembre de 1978, el primer rector de la UPN, Moisés Jiménez Alarcón, ante los titulares de la SEP y del CEN del SNTE, anuncia la absorción de las licenciaturas de mejoramiento; la titulación de todos sus egresados; la creación de especialidades de posgrado, una masificación rápida y la posibilidad de crear las unidades regionales a corto plazo. (177)

Será en 1980, en la ceremonia de apertura de los cursos 1980-1981, y en la inauguración de las instalaciones del Ajusco, cuando se delinee claramente los principios que regirían la nueva institución. Estos fueron expresados por el Secretario de Educación:

1. La UPN se inserta dentro del objetivo de elevación de la calidad del sistema educativo. Deberá convertirse en el instrumento principal de esta tarea ("la casa mayor"). Una institución del "más alto rango académico" que no sólo atienda al crecimiento cuantitativo de la formación de maestros, sino, sobre todo, el cualitativo, tan abandonado por las escuelas normales. (178)

"La finalidad fundamental de esta casa de estudios es, por tanto, elevar la calidad educativa formando maestros de nivel universitario, de pensamiento crítico e independiente. Maestros que, por su formación humana no menos que su capacidad profesional, participen en la alta cultura del país y formen en las nuevas generaciones el propósito de la excelencia". (179)

"Esto implica también que la Universidad afirme siempre la preeminencia de sus objetivos académicos y resista las presiones de quienes quisieran utilizarla para conseguir prebendas, consolidar poder o fortalecer pretensiones políticas". (179)

2. La Universidad debería estar "íntimamente vinculada con la realidad de la educación mexicana... Sería lamentable que un pretendido academicismo apartara a los profesores o alumnos de esta universidad de la realidad educativa, que sus egresados orientaran su preparación al acceso burocrático, que la Universidad se convirtiera en agencia de certificación académica y social y diera la espalda a los compromisos que tiene contraídos con el sistema educativo y con el pueblo". (180)
3. La UPN debería convertirse en el "principal centro de investigación educativa del país". (181)

4. La Universidad es de los maestros y debe estar a su servicio.

Con ello se niega el conflicto entre ella y las escuelas normales. (182)

De lo anterior, se advierte:

- a) El énfasis en la calidad y el carácter de cúpula del saber y la investigación pedagógica.
- b) La crítica al burocratismo y al uso de las tareas magisteriales como vía para la obtención de prebendas.

En ambos puntos es posible constatar que a pesar de la solución negociada, los conflictos con el sindicato no desaparecen. Por otra parte, ambos señalamientos comprenden y se dirigen, indistintamente, a la burocracia sindical (Vanguardia) y a los maestros y estudiantes disidentes (1979 y 1981 marcan el auge del movimiento magisterial).

Otra vez, las autoridades educativas confirman su decisión de no abandonar más la dirección de los procesos educativos en manos de los grupos de intereses "ajenos". Esto es, de subordinar lo político (búsqueda de prebendas y posiciones) a lo técnico (en este caso lo académico: la elevación de la calidad).

Ya para entonces se cuenta con un proyecto académico que plantea la estructura y la organización de la UPN. Sin embargo, este documento -elaborado entre octubre y diciembre de 1978- era

poco conocido entre los miembros de las comunidades normalista y universitaria. Una de las características del funcionamiento de la UPN en los dos primeros años (hasta 1983 cuando menos), es la ausencia de lineamientos explícitos y bien delimitados. Estos estaban exnuestos, de manera sintética y somera en: el decreto de creación; un folleto de divulgación pública

" que únicamente especifica las asignaturas de las licenciaturas, sus áreas y la existencia de las modalidades de enseñanza escolarizada y abierta". (183)

y un artículo publicado por J.A.Pescador en 1980 (184).

El "Proyecto Académico", elaborado bajo la coordinación de Miguel Limón, entre cuyos colaboradores destaca el mismo J.A. Pescador y sólo fue hecho público a los miembros de la institución en 1983. Mientras tanto, sin Ley Orgánica, y ante este vacío de lineamientos precisos, la institución fue desarrollándose de manera un tanto anárquica, contrariamente a lo que de ella se esperaba. Tal situación redundó, según A.Elizondo y G.Gómez, en una "fragmentariedad del proyecto" que se manifiesta tanto a nivel organizativo como a nivel curricular. Dicen las autoras:

"El proyecto, así como las modificaciones y cambios que ha sufrido, han surgido de dos vías diferentes, de articuladas entre sí: por un lado, los intereses de pequeños grupos en el poder determinaban lineamientos que eran dictados a la autoridad responsable, quien a su vez se dedicaba a transmitirlos al personal que los ejecutaba; por el otro, este mismo personal, instrumentaba modificaciones que la práctica iba demandando, sin existir nunca la posibilidad de discutir y conjugar ambas políticas y necesidades". (185)

Por otra parte, los cambios, en la medida en que se desconocía el documento base,

"...nunca surgieron de una propuesta global articulada, además de que gran parte del personal que las propuso ya no labora en la institución". (186)

Advertimos aquí una de las principales "fallas" o no correspondencias entre la propuesta central de la UPN. Por una parte, pretende convertirse en la cúpula de un sistema nacional de formación de maestros, articulado alrededor de la perspectiva planificadora. Por otra, como hemos visto, su creación se sitúa fuera de una evaluación y proyección previas -aunque se arguyan los estudios realizados en torno a las normales. De hecho, el único antecedente directo en este sentido fue el proyecto de creación de un Instituto Superior de Formación que fue dado a conocer en 1976, todavía durante el sexenio de LEA y del cual no se vuelve a hacer mención en los documentos oficiales.

El carácter híbrido de la UPN y los avatares de su creación muestran claramente que en ella predominaron los criterios políticos (187).

Muestra también que a pesar de los avances logrados en este ámbito, la "materialidad institucional" que se agrupa y se rige por la SEP no puede todavía someter los conflictos ni las fuerzas contrarias al proyecto tecnocrático-modernizador. Es así como, en lugar de realizar una reestructuración profunda de las instituciones ya existentes -lo cual no será posible hasta 1984,

en condiciones políticas diferentes, en el caso de la Normal Superior; y en 1983, para las escuelas normales primarias; dicha restructuración se retrasa, y se privilegia el apoyo a nuevas instituciones. Instituciones más maleables, con una estructura jurídico-administrativa altamente vertical y dependiente de los mandos centrales de la burocracia educativa.

A cincuenta años de la autonomía universitaria para la UNAM y precisamente cuando este rasgo se eleva a rango constitucional para el resto de las instituciones de educación superior, la nueva universidad nace en una situación jurídica semejante a la del Instituto Politécnico Nacional, pero dotada de una filosofía y objetivos diferentes substancialmente de los que dieron origen a este último -no tanto por lo explícito discursivo, sino por las condiciones socio-políticas en que ello se produce.

En fin, muestra una alta coincidencia con un viejo proyecto impulsado desde la UNESCO: la modernización de la formación de docentes pasa por la creación de nuevas formas institucionales que sustituyen al normalismo, formando un nuevo tipo de intelectuales de la educación. Profesionales ahora, que basan su trabajo en el conocimiento científico y en la tecnología educativa.

4.3.3. El proyecto académico.

Al analizar el proyecto académico de la UPN, lo primero que salta a la vista es que, a pesar de que formalmente, la UPN debería tener una vinculación estrecha con el normalismo; en los hechos está más ligada a las instituciones de educación superior agrupada alrededor de la ANUIES.

En el ámbito de la propuesta político-pedagógica, la UPN responde casi punto por punto a los lineamientos planteados por la ANUIES, primero en la Asamblea de Puebla (1978), y posteriormente en el Plan Nacional de Educación Superior (1981).

Es necesario considerar asimismo que, aunque esta institución surge de la negociación SEP/SNTE, al irse consolidando dio origen a otras fuerzas institucionales. Consideradas desde un punto de vista global -es decir, de su articulación a las fuerzas sociales, más allá de grupúsculos aislados-, podemos afirmar que al crearse una nueva institución se reformulan los conflictos SEP/SNTE; pero surgen en su interior nuevos conflictos que dan origen a un movimiento independiente por parte de trabajadores académicos y administrativos que se articulará a las luchas sociales, incliniéndose al movimiento magisterial independiente.

En este sentido, haremos primero una explicación sucinta de los postulados básicos del Proyecto Académico, señalando sus coincidencias y particularidades como parte del proyecto modernizador; para pasar, posteriormente, a plantear algunas con-

sideraciones sobre la materialidad institucional de este proyecto durante el período 1979-1982.

El Proyecto académico abarca diversos aspectos de la constitución institucional de la Universidad. Estos van desde los lineamientos administrativos para contratación del personal académico hasta la propuesta curricular.

Para nuestro trabajo, sólo consideramos los siguientes puntos:

- a) Entre los principios rectores: la vinculación con la realidad educativa y social de nuestro país; y
 - b) la vinculación docencia-investigación-difusión.
 - c) Las políticas de reclutamiento de su personal académico; y
 - d) alumnado.
 - e) Las modalidades educativas (SEAD y sistema escolarizado).
 - f) Las carreras y niveles ofrecidos.
-
- a) La vinculación realidad-institución; investigación-docencia-difusión.

La UPN, acorde a los objetivos del Plan Nacional de Educación Superior (PNES) se propone formar "recursos humanos con las suficientes bases científicas que abandonen el pragmatismo y transformen realmente la educación, sirviéndose para ello de una comprensión global del fenómeno educativo.(188)

La UPN

"...(m)aterializa la obligación que tiene el Estado en incidir en la planeación educativa y en la formación de los ciudadanos, según las necesidades que el proceso de desarrollo nacional reclama". (189)

Para lograr este fin, la UPN pretende formar especialistas de nivel universitario destinados sobre todo a tareas de planeación, administración e investigación del fenómeno educativo.

b) Los niveles y las carreras ofrecidas.

Estos especialistas saldrán de los programas de licenciatura y posgrado.

La licenciatura tiene por objetivo el de formar profesores-investigadores que puedan tanto ejercer profesionalmente como continuar estudios de posgrado. Para ello proporcionará una formación básica (conocimientos básicos y fundamentos metodológicos de las ciencias sociales); un conocimiento integral del fenómeno educativo desde distintas disciplinas (área de integración vertical); instrumentos necesarios para resolver problemas en su desempeño profesional (área de concentración profesional); una visión interdisciplinaria de la investigación educativa (taller integrador).

Las carreras ofrecidas en un principio fueron: Administración de la Educación, Pedagogía, Psicología de la Educación. A ellas se añadieron dos más, producto de la negociación SEP/SNTE (Licenciatura en Educación Básica) y de las necesidades plantea-

das por los programas de educación indígena (Licenciatura en Educación Indígena). Sólo una es realmente accesible a los maestros en servicio (Educación Básica): se imparte en sistema abierto y ofrece compensaciones escalafonarias.

El posgrado ofrece especialidades (profesionales avocados a la aplicación inmediata de sus conocimientos en aspectos específicos de la práctica educativa), maestrías y doctorados. Estos últimos con el objeto primordial de formar investigadores en educación.

Para 1982, la Universidad ofrecía tres especialidades: Administración Escolar, Planeación Educativa, Educación de Adultos, Educación a Distancia. Dos maestrías iniciaron su funcionamiento en septiembre de 1983: Administración Escolar y Planeación Educativa.

En el proyecto original se preveían también cursos de educación continua sin correspondencia a un nivel académico determinado; que se hacía eco de las propuestas de educación "permanente" difundidas desde la década pasada, sobre todo por la UNESCO.

c) Reclutamiento del estudiantado.

Concebida como una institución exclusiva para los normalistas -proyecto SNTE-, la SEP abre las puertas de la UPN a bachilleres provenientes de otras instituciones. Esta dualidad pretende ser un facilitador en la implantación del proyecto modernizan-

te . En la realidad, plantea problemas de tipo académico y laboral agudizados por la indefinición jurídica de la Universidad.

- 1) En lo académico, crea dos líneas que atañen a las diferencias de formación entre normalistas y bachilleres. Los primeros, formados en la tradición memorística, repetitiva y acrítica (predominante en el normalismo, aunque no absoluta), tienen mayores dificultades que los bachilleres para integrarse a una relación de aprendizaje que se pretende crítica, activa, interdisciplinaria.
- 2) Por otra parte, la mayoría de los normalistas son maestros en servicio que, por lo tanto, tienen menos tiempo para estudiar y realizar investigación personal. Se agrava cuando, como afirman G.Gómez y A.Elizondo, el plan de estudios está concebido para estudiantes de tiempo completo.
- 3) Problemas de tipo laboral. No es sino en 1981 (II Congreso Nacional de Educación Popular del SNTE) cuando se anuncia la creación de plazas para los egresados de la UPN y las asignaciones económicas para los maestros en servicio que acrediten cursos de licenciatura y posgrado. Sin embargo, estos incrementos sólo benefician a los alumnos inscritos en la Licenciatura en Educación Básica, exclusiva para los maestros en servicio.

4) Los alumnos bachilleres, por el contrario, se encuentran excluidos de cualquier consideración de tipo laboral por parte de la SEP. Este vacío destinaba prácticamente a sus egresados a la misma suerte que aquéllos que salían de otras instituciones de educación superior. Aunque congruente con la política de austeridad, este es uno de los puntos clave en los conflictos estudiantiles que explotarán a principios de febrero de 1983, cuando los estudiantes inician un paro indefinido para la obtención de plazas para los egresados y la legalización de sus estudios que, después de cuatro años de iniciados los cursos no tenían reconocimiento oficial.

d) Reclutamiento del profesorado.

El proyecto (1978) proponía un modelo innovador que comprendía tanto la relación de enseñanza-aprendizaje como la organización institucional.

La primera favorecía el trabajo grupal, interdisciplinario y una concepción del maestro-investigador que superara los vicios tradicionales: aprendizaje pasivo y memorístico, visión parcializada de la realidad y desvinculación docencia-investigación.

Para lograr estos objetivos es indispensable contar con el personal idóneo a través de mecanismos de selección y contratación adecuados que incluyan una fase de actualización permanente

de los profesores. Ello exigía: la elaboración de un estatuto del personal académico que señalara funciones, categorías y niveles, derechos y obligaciones; mecanismos de promoción, selección y contratación; y condiciones gremiales. Asimismo la necesidad de ofrecer salarios e incentivos que hicieran atractiva la labor educativa en la UPN. Aún más, se decía que

" Actualmente es la Universidad Nacional Autónoma de México la que marca las pautas en este aspecto dentro del mercado académico, por lo que será recomendable mantener una política salarial al menos igual a la que ésta maneja".

" Sin embargo, en esta primera etapa de contratación los niveles salariales que se fijen deberán ser superiores a fin de que sean un incentivo fuerte para los candidatos". (1980)

La realidad del Proyecto no respondería a estas expectativas. No será hasta el 29 de junio de 1979 cuando se publique el Acuerdo 31, por medio del cual la SEP establece el reglamento para el funcionamiento de la Comisión Dictaminadora, que definiría los lineamientos de la contratación del personal académico a través de concurso de oposición. Más aún, los primeros concursos de oposición se realizarán entre agosto de 1980 y febrero de 1981 (Unidades SEAD). Ello creó problemas diversos:

1) Indefinición y heterogeneidad de criterios en la asignación de plazas para los académicos. Esta heterogeneidad se refería tanto al origen (normalistas, universitarios; mexicanos, extranjeros), como a nivel académico.

2) Problemas laborales; dado que de acuerdo a la Ley de Trabajo

res del Estado establece la inmovilidad de cualquier trabajador que rebase el término de seis meses en el desempeño de sus labores; contradiciendo el decreto de Creación y el acuerdo 31 que establece el Concurso de Oposición como único mecanismo de contratación y promoción del personal académico.

Por otra parte, en 1981 surgen los primeros intentos de organización sindical. Las demandas de los trabajadores académicos muestran lo lejos que estaba la realidad de la primera propuesta: homologación salarial con la UNAM y el IPN, pago de derechos por antigüedad que comprendiera los años de antigüedad en la SEP y no sólo en la UPN.

Además, el proyecto establecía un tipo de organización institucional que favoreciera la vinculación docencia-investigación-difusión. Para ello, las áreas de Difusión, Investigación y Docencia estarían integradas en una misma Secretaría (la Académica).

En la práctica, dicen las autoras antes citadas:

"En la medida en que la propuesta curricular no está acompañada de un esquema organizativo (aparecen sólo unos comentarios sobre la agrupación de profesores por especialidad) se ajusta al esquema ya existente por área académica diferenciada: Docencia, Investigación, Difusión y Biblioteca y Apoyo académico, en donde su único punto articulador es la Unidad de Planeación, que en los hechos nunca ha tenido esta función. En esta forma prevaleció la idea de distinguir las funciones, y hoy en día existe un equipo de investigadores desvinculados totalmente de la docencia y del cuerpo docente, el cual trabaja exclusivamente en la impartición de clases en

el sentido más tradicional de la palabra y en la elaboración de volúmenes". (191)

En resumen, podemos distinguir dos líneas en el proyecto híbrido de la UPN:

1) Una, cuya fuerza se centra en el sistema escolarizado, abierta a normalistas y a bachilleres provenientes de otras instituciones. Con pretensiones de alta calidad en su profesorado y sus estudiantes, ofrece innovaciones de tipo académico -docencia, investigación y difusión- que, de lograrse, deberían convertirla efectivamente en la cúpula del sistema de formación de maestros. Sin embargo, paradójicamente, su estructura curricular está destinada sobre todo a crear investigadores y administradores de lo educativo; además de que tiende a desarraigar a los profesores de la enseñanza a nivel básico.

Es en esta línea donde los conflictos laborales y académicos alcanzan los niveles más graves, debido a:

- la composición del profesorado. Este comprende tanto a normalistas como a un buen número de universitarios que tienden a "romper" las formas tradicionales de control gremial y de pautas de trabajo académico;
- la composición del estudiantado. También de carácter heterogéneo, los bachilleres se encuentran fuera del control sindical, por un lado; y, por otro, se ven amenazados por un destino profesional incierto.

- La concentración geográfica de profesores y alumnos, que permite la comunicación más rápida y facilita la toma de decisiones conjuntas.
- La respuesta de las autoridades a las demandas de los tres sectores (estudiantil, académico y administrativo), particularmente duras en el período de Sánchez Vizcaíno, quien vino a agudizar la ya de por sí crítica situación al imponer tácticas represivas y modelos administrativos experimentados en el Colegio de Bachilleres.
- La inestabilidad administrativa. Un fluido tránsito de funcionarios cuya corta permanencia en los puestos, aunada a los vacíos legislativos, impedían el afianzamiento de políticas académicas.
- El clima de inquietud generado por el movimiento magisterial a nivel nacional.

2) Otra, cerrada en el sistema abierto, expresa la negociación con el SNTE y será el que resiente más las pugnas SEP/SNTE. Tiene un doble objetivo: romper con las prácticas pedagógicas tradicionales del normalismo; y, sobre todo, conciliar intereses entre las autoridades educativas y la burocracia sindical. Esta modalidad educativa se ha expandido rápidamente; pero continuamente son denunciados problemas de ineficiencia, deserción y subutilización de los recursos, ocultados por motivos políticos.

Prácticamente en manos de la burocracia sindical, las unidades del sistema abierto, a pesar de su fuerza numérica, están

excluidos formalmente de las instancias de representación de la UPN (Consejo Académico).

Si, en general, los trabajadores y los estudiantes están insertos en mecanismos de poder verticales, excluidos de los órganos decisorios, esta desventaja es aún mayor para el sistema abierto que, además, enfrenta problemas de tipo académico (estructura curricular no apropiada para una modalidad educativa no escolarizada, insuficiencia de profesores capacitados). Tal situación fue también denunciada por los trabajadores en la I Reunión Nacional de Representantes (octubre de 1981).

Los problemas ya mencionados dieron origen a conflictos sindicales y estudiantiles. Los primeros giraban en torno a problemas de tipo académico-laborales: homologación salarial, formas de organización sindical, participación en comisiones dictaminadoras y organismos consultivos y decisorios, participación de los trabajadores en la contratación del personal, elaboración de una Ley Orgánica y de un Convenio con las Condiciones Generales de Trabajo.

Por parte de los estudiantes las demandas también tenían este carácter: plazas para egresados, reconocimiento de los estudios, participación paritaria en el Consejo Académico.

Ambos movimientos se entrecruzan y logran articular estrategias de acción comunes a partir de 1983. En líneas generales,

coinciden con los principios del movimiento magisterial independiente; lucha contra el verticalismo y la antidemocracia sindicales; elevación de las condiciones de vida. Llegan incluso a articular movilizaciones conjuntas (como la Gran Marcha Magisterial de mayo de 1983).

Al término del sexenio de JLP los conflictos dentro de la UPN se habían agudizado, aunque parecía que la balanza se inclinara a favor de la corriente oficialista. Así, después de aproximadamente un año de coexistencia de dos representaciones sindicales -la reconocida por las autoridades del SNTE y la disidente, agrupada en la llamada Delegación Nacional-, en enero de 1983 los trabajadores académicos se afiliaron a la Delegación reconocida (SNTE). Aunque la Delegación disidente no desaparece, su fuerza es menor y tiende a desintegrarse. Esto coincide con el repliegue del movimiento magisterial disidente en todo el país.

Notas al capítulo IV.

- (131) Metas y programas del Sector Educativo 1979-1982, SEP, México. Otros objetivos (no prioritarios) eran: desarrollar materiales y tecnologías educativas; evaluar el rendimiento escolar; fomentar la investigación educativa; y capacitar y mejorar profesionalmente al magisterio en servicio.
- (132) SEP. Memorias 1979-1982; p.147 (T.I)
- (133) Idem.
- (134) Diario Oficial, 10 de enero de 1979.
- (135) Otras de sus tareas eran:
- Proponer medios de fortalecer los vínculos entre las instituciones de educación normal.
 - Proponer programas de capacitación y mejoramiento del personal académico y administrativo en estas instituciones.
 - Asesorar en la elaboración y desarrollo de programas de difusión y mejoramiento cultural.
 - Favorecer el mayor intercambio de experiencias, información y medios de trabajo entre las instituciones.
 - Estudiar proyectos de modelos educativos que contribuyan a superar perfectamente el nivel académico.
 - Prestar asesoría en la organización de programas de becas para la formación de maestros y otros especialistas en materia educativa.
 - Proponer programas de coordinación para la prestación del servicio social. (Artículo 2o.)
- (Reglamento del Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal, en Normas fundamentales, SEP, México, 3a.ed., México, 1980; pp.139-143).
- (136) Es así como, entre sus miembros se cuentan, como presidente: el Secretario de Educación Pública; vicepresidente, el Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica; el Subsecretario de Planeación Educativa; los Directores Generales de Educación Normal y de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio; un director por cada tipo de escuela normal (rural, urbana, y centros regionales); el Presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación; el Rector y el Subsecretario Académico de la UPN; los directores generales de Educación Superior y de Planeación; cuatro directores de escuelas normales estatales, invitados y hasta cinco consejeros invitados también por el Consejo. (Idem, art.30)
- (137) J.A.Pescador, "La formación del magisterio en México", en Perfiles Educativos no.3 (nva.época), octubre-diciembre 1980; p.10 (nota de pie).
- (138) Dr. S.Martínez DellaRocca, op.cit.; pp. 42,45, 52 y 53)
- (139) J.A.Pescador, op.cit.; p. 10
- (140) Unomásuno, 7 de julio de 1980
- (141) S.Martínez DellaRocca, op.cit.; pp.104-105.

- (142) Idem; p.112
- (143) Idem; p.104
- (144) SEP, Subsecretaría de Planeación Educativa, Dirección General de Programación. "Educación primaria: equilibrio entre oferta y demanda de maestros"; sept. 1980, México, s/p.i.; p.3
- (145) Idem; p.4.
- (146) Idem
- (147) "... (F)uede afirmarse que el sistema educativo nacional ha avanzado de manera notable desde el punto de vista cuantitativo. Sin embargo, no podría decirse lo mismo ni de su eficiencia administrativa, ni de la calidad de la educación que imparte ". (Discurso leído en la ceremonia del Día del Maestro, D.F., 14 de mayo de 1980, en F.Solana, Tan lejos como llegue la educación, FCE, México, 1983; p.141)
- (148) "La idea de la calidad de la educación está así ligada a las características propias de cada sociedad, a la manera de ser de cada pueblo, al carácter de sus necesidades, a su pasado histórico, a sus anhelos, a la idea que tiene de sí mismo. Por ello, la educación, además de transmitir eficientemente conocimientos y habilidades, debe contribuir a formar en los educandos los valores y las actividades que los aproximan a los principios básicos por los que México ha luchado". (Idem, p.146)
- "Una política educativa orientada a propiciar calidad debe revisar todas sus acciones a la luz de las relaciones humanas que surgen y funcionan en el ambiente educativo, ofrecer a los maestros en servicio oportunidades de superación, de desarrollo de su personalidad, y de enriquecimiento humano y profesional; transformar la supervisión escolar en un sistema de estímulos al mejoramiento del magisterio; orientar los métodos educativos a facilitar una relación auténtica, veraz e inspiradora entre el maestro y sus alumnos, y debe abrir las instituciones educativas a las influencias familiares y comunitarias que ayuden a verificarlas".(Idem. pp. 146-147).
- "La calidad de la vida de las futuras generaciones de mexicanos dependerá de la calidad que alcance la educación que hoy ofrecen".(Idem,p.148)
- (149) " Los maestros cumplen un papel esencial para el país: conformar la conciencia nacional al formar la conciencia de los niños y jóvenes mexicanos".(Idem).
- (150) Ibidem.
- (151) Ibidem.
- (152) "Una considerable proporción de quienes irán a la profesión magisterial proviene de familias de bajos ingresos. Este hecho, en sí mismo positivo para la vinculación de la educación con las necesidades reales de nuestro pueblo, ha tenido, sin embargo, repercusiones en la estabilidad profesional de muchos maestros.

Esto se debe a que los estudios normalistas se convierten para algunos en una carrera de transición que ofrece dos ventajas: primera, es una alternativa más conveniente que el bachillerato académico, puesto que, por sólo un año más de estudios, otorga un título profesional. Segundo, es una garantía de seguridad laboral que, al asegurar un ingreso por cinco horas de trabajo al día, permite dedicarse a otras actividades". (Discurso leído en la inauguración de la Reunión sobre la Enseñanza Normal Básica, en F. Solana, Tan lejos..., p.150).

(153) Idem.

(154) Dicha revisión deberá asegurar:

"Su correspondencia con la filosofía educativa que establece la Constitución y con los objetivos, planes y programas de la educación nacional que los maestros habrán de impartir.

- Un adecuado equilibrio entre los aspectos formativos e informativos.

- La indispensable flexibilidad para adaptar la formación a las necesidades regionales del país y a las características urbanas, rurales e indígenas sin mengua de la unidad en las orientaciones fundamentales que prescribe la Constitución".

(155) Ibidem

(156) Ibidem, p. 54.

(157) Idem, p.155

(158) En este documento se confirmaban los hechos y propuestas señaladas anteriormente: desarrollo anárquico, esencialmente cuantitativo, desequilibrio entre oferta y demanda de maestros de primaria, diferencias en la formación profesional, necesidad de una mejor preparación que satisfaga los cambios en la educación primaria y preescolar.

Señala también los obstáculos que plantea la preparación insuficiente de los profesores, así como que estos vean en la profesión magisterial una forma de resolver su situación económica inmediata.

En consecuencia, propone que, "para elevar la calidad de la educación resulta inaplazable superar el nivel académico del antecedente de ingreso a las escuelas normales y ofrecer estudios de licenciatura"; dicha modificación repercutirá en las escuelas normales superiores y en la UPN.

(Nuevo enfoque en la formación de maestros, documento fotocopiado, propuestas presentadas ante el Consejo Nacional Técnico de la Educación por Idelina Moguel, Eduardo María Chi, Arquímedes Caballero, Juan de Dios Rodríguez, Romero Flores Caballero y Marcelino Sosa).

(159) Los participantes fueron funcionarios de las siguientes dependencias: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Subsecretaría de Planeación, Subsecretaría de Educación Básica, Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal, Consejo Nacional Técnico de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Dirección General de Educación Normal, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento

to profesional del Magisterio, Directores de Educación Pública de los estados, Directores de Educación Terminal de las Delegaciones generales estatales, Coordinadores o Jefes de Área de educación normal en las delegaciones generales estatales, directores de escuelas normales oficiales de educación preescolar y primaria, centros regionales de capacitación del magisterio. (Folleto informativo de la reunión de consulta, s/p.i.).

- (160) Idem, sub.mfo.
 (161) Idem.
 (162) "Opiniones de los participantes de la reunión de consulta" (mmg), s/p.i.
 (163) SNTE, II Congreso Nacional Popular de Educación, t.I, p.149
 (164) Idem, t.II, p.70
 (165) Idem, p.71
 (166) Idem.
 (167) Idem, p.73, sub.mfo.
 (168) Idem, p.74.
 (169) Olac Fuentes, "Los maestros y el proceso político de la UPN", en Las luchas magisteriales I, Ed. Macehual (recopilación de Luis Hernández), México, 1981; p.45.
 (170) Idem.
 (171) O.Fuentes, A.Elizondo y Gpe.Gómez, (obras citadas).
 (172) O.Fuentes, "Los maestros ..."
 (173) El 14 de julio de 1977, P.MuñozLledo afirma que para septiembre se estudiará la iniciativa de creación, mientras que J. Luis Andrade señala que la UP no substituye a las normales, sino que será la institución rectora del sistema de formación de maestros.
 A lo largo de ese mes, el movimiento disidente del sindicalismo magisterial "plantea sus objeciones al proyecto criticando principalmente el elitismo de la institución; ya que la capacitación se puede dar dentro de las escuelas normales". (C.Carrizales, "La UPN y su lugar en el Sistema Nacional de Formación de Docentes", Foro Universitario 27, febrero de 1983).
 El 29 de julio de 1977, "en el II Congreso Nacional de Escuelas Normales hay manifestaciones en contra de la creación de la UPN argumentando que la idea no surgió del magisterio". (Idem).
 (174) Durante el mes de septiembre de 1977, hubo una serie de manifestaciones de apoyo al régimen que culminaron en una concentración en el Estadio Azteca el día 23, donde los maestros señalaron que la UPN era la máxima conquista del SNTE.
 Encubiertas en el apoyo de la Alianza para la Producción, estas manifestaciones se convirtieron en fuertes presiones para el régimen.
 (175) La indefinición en que permaneció el proyecto durante este período no es ajena a la situación de crisis económica que

- vivía el país. Como se recordará, fue ésta una de las razones por las que el PNE no tuvo ninguna aplicación práctica.
- (176) Decreto de creación, en SEP, Normas fundamentales.
- (177) Kovacks, J.A.Pescador, O.Fuentes, A.Elizondo y Gpe.Gómez; o bras citadas.
- (178) "El sistema responsable de formar a los maestros de México... ha tenido un desarrollo cuantitativo impresionante... Pero es preciso recordar que los aspectos cualitativos no han se guido un desarrollo paralelo". (F.Solana, "Las políticas de la UPN", discurso leído en la ceremonia de inauguración de los cursos 1980-1981 de la UPN, D.F., 18 de septiembre de 1980, en Tan lejos..., p.159.
- (179) Idem.
- (180) F.Solana - "Las políticas de la UPN"; y
- Discurso pronunciado en la Ceremonia declaratoria de inauguración de la Unidad Ajusco, noviembre de 1980. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica 1, Serie documentos de la UPN), UPN, Se cretaría Académica, México, 1980; sub.mío.
- (181) Idem.
- (182) Idem.
- (183) A.Elizondo y Gpe.Gómez, "El proyecto académico de la UPN", ponencia presentada en el Simposio Experiencias curriculares..., México, D.F., octubre de 1983; p.15-5.
- (184) J.A.Pescador, "La Universidad Pedagógica Nacional. Síntesis de un proyecto académico", en Ciencia y Desarrollo, CONACyT no.30, enero-febrero 1980; pp.32-37.
- (185) A.Elizondo y Gpe.Gómez, op.cit., p.15-5.
- (186) Idem.
- (187) C. Carrizales, op.cit., pp. 19-21.
El mismo autor añade que, de este modo, "la UPN se inserta en la educación normal sin definir su lugar con precisión, complicando aún más la anarquía imperante en el sistema". (Idem, p.21)
- (188) Proyecto Académico (Miguel Limón), México, 1980.
- (189) Idem.
- (190) Idem.
- (191) A.Elizondo y Gpe.Gómez, op.cit., p.15-17.

CONCLUSIONES

Las agruparemos en tres rubros:

- I. Las que se refieren al país en su conjunto y, más particularmente, a la composición de la burocracia política.
- II. Las que se refieren a la política educativa en general.
- III. Las que conciernen específicamente a la formación de docentes.

I

Cinco grandes conclusiones se desprenden de lo expuesto a lo largo del trabajo y de la observación de los acontecimientos políticos más relevantes entre diciembre de 1982 y marzo de 1985.

1) La política nacional se subordina cada vez más a una política económica neoliberal regida por los compromisos con el FMI, herencia del gobierno anterior, y confirmados por el actual.

Como en el pasado, tal subordinación implica la adopción de medidas de austeridad para los grupos subalternos y estímulos para los grupos empresariales ("realismo económico", abandono del "populismo").

Lo "novedoso" en este sexenio es la franca apertura a la inversión extranjera y la paulatina abdicación del Estado en su participación económica, como lo evidencia la venta de las empresas

paraestatales.

2) Dicha política implica retomar el discurso modernizante: eficiencia del sector público, planificación global y sectorial; lucha contra la corrupción y los intereses ilegítimos; creación de una nueva burocracia. En otras palabras significa un afianzamiento del proyecto modernizador.

Tales lineamientos exigen un reacomodo de fuerzas al interior de la burocracia política.

Se adoptan así medidas tendientes a sustituir a los políticos de "vieje cuño" por lo que se ha dado en denominar "clase administrativa". Es decir, sustituir a los políticos formados en la militancia partidista y en los cargos de elección popular por funcionarios con una trayectoria esencialmente administrativa. Sustituir a los políticos formados en la lucha política, vinculados a los distintos sectores del partido oficial, por otros en cuya formación tienen un lugar importante los títulos universitarios. Muchos de estos últimos ostentan uno o varios posgrados en México y el extranjero. Entre ellos destacan los funcionarios vinculados a las dependencias orientadas a la gestión financiera.

Los primeros basaban su poder en el conocimiento empírico de los nudos de la política, en la componenda y en la negociación; los segundos, en un pretendido conocimiento especializado y científico del área a la que están adscritos. (planeación).

Esto significa que, para su efectiva consecución, la políti

ca modernizadora debe desligarse de compromisos políticos demasiado costosos. En esta perspectiva se ubican, por ejemplo, los conflictos del gobierno actual, apenas iniciado el sexenio, con la CTM, el sindicato petrolero, el SNTE, por una parte; y, por la otra, el apoyo a la CTM, la campaña moralizadora de PEMEX, la descentralización educativa y el apoyo tácito a la disidencia magisterial.

Este proceso sigue siendo un proceso político de negociaciones y alianzas. Así, luego de un período de tensiones, la "nueva clase" tuvo que negociar: declaraciones públicas de apoyo mutuo entre la CTM y el Ejecutivo (CI Asamblea General Ordinaria del Consejo Nacional Cetemista, 28-septiembre-1984), dos curules más para el sector obrero en las elecciones para diputados de 1985; reconocimiento de la titularidad del contrato con el SNTE que garantiza la estructura nacional del sindicato (comparecencia de Reyes Heróles ante la Cámara de Diputados); reencuentro entre autoridades y líderes sindicales de PEMEX (el sindicato petrolero, ejemplo de moralidad).

En síntesis, el proyecto modernizador avanza, pero el desplazamiento no puede deshacerse de las formas organizativas que han procesado el consenso a lo largo de más de cincuenta años.

3. Sin embargo, a grandes rasgos, podríamos decir que, a pesar de las concesiones otorgadas a las fuerzas "tradiciona-

les", y aunque las necesidades políticas hacen imposible, por el momento, la aplicación total del proyecto modernizante, la modernización en las relaciones de poder y en la composición de la burocracia política, es un proceso irreversible.

4. Hasta ahora, el proyecto modernizador no se ha manifestado realmente como una vía de democratización política en el sentido liberal de la representación partidista y la participación parlamentaria. La continuidad en los pactos marca la continuidad de la organización corporativa vertical. Por otra parte, la tan esperada "modernización" del PRI no tuvo la envergadura esperada. La dispersión que manifestaron las fuerzas políticas de izquierda en las últimas elecciones muestran, además, su incapacidad para ofrecer, en las condiciones actuales, una alternativa al proyecto oficial.

Todo esto ante el mayor fortalecimiento de la derecha y la decisión abierta del sector empresarial de romper su tradicional "ausencia" del campo político.

5. Tampoco puede hablarse de la capacidad democratizadora de este proyecto en lo social, cuestionada de manera flagrante por las secuelas de la austeridad y de la apertura al exterior. Reprivatizada la banca, liberados los precios de un buen número de productos antes incluidos en la canasta básica, se produce un aumento prodigioso en la especulación. Son todos factores que in-

eiden negativamente en la ya de por sí deteriorada economía de los grupos subalternos y, de manera más dramática por la velocidad con que se produce, en la pauperización de los sectores medios. Son estos últimos los más directamente afectados por la diminución del gasto social y la racionalización administrativa, al bloquear éstas la expansión del sector servicios y la actividad burocrática, su tradicional fuente de empleo.

En síntesis, la modernización se ha manifestado en el desplazamiento de lo que podríamos llamar la "burocracia política tradicional" por una "burocracia política moderna", diferente en cuanto a su extracción social, sus lealtades de grupo, y sus métodos de negociación.

Este cambio es fundamental. Se expresa en la paulatina sustitución de una retórica política que ya resulta anacrónica; pero que representaba la continuidad relativa de los compromisos del nacionalismo revolucionario. Compromisos que son cada vez menos con los grupos subalternos y cada vez más con los empresarios

II

La política educativa muestra un significativo avance

del proyecto modernizador. En cuanto a sus objetivos globales, ese proyecto ha sido el mismo a lo largo de los últimos quince años:

- Mayor eficiencia del sistema educativo.
- Elevación de la calidad de la formación.
- Correspondencia de la formación escolar con las necesidades del aparato productivo.
- Vinculación de la investigación con las necesidades planteadas por el desarrollo económico nacional.
- Adecuación de los contenidos de la enseñanza a las necesidades nacionales.

También hay continuidad en los medios propuestos y los problemas a los que se apunta.

Respecto a los primeros, sobresalen:

- Planeación a todos los niveles. Desde el diseño curricular hasta la administración de las dependencias.
- Mayor racionalización de la administración y los recursos educativos.
- Descentralización.
- Marginación del Sindicato de las decisiones de política educativa.
- Mayor control estatal sobre el sistema educativo en su conjunto y en particular, sobre las instituciones públicas de educación superior.
- Establecimiento de directrices estatales nacionales que orienten la investigación -este tendrá su expresión más acabada en el

recientemente creado Sistema Nacional de Investigadores.

Respecto a los segundos, subsisten:

- La austeridad que, como es bien sabido, incide preferentemente en el gasto social e impide o retrasa la materialización de algunas de las medidas planteadas: descentralización, educación obligatoria de diez años, etc.
- La fortaleza del sector hegemónico del SNTE (Vanguardia), a pesar del deterioro provocado por la disidencia magisterial y de los cambios en su relación con las autoridades educativas.-que con J.Reyes Heróles llegaron a grados de dureza pocas veces vistos.
- Un movimiento magisterial que resurge con mayor fuerza y logra algunos triunfos en 1983 -como la obtención de cinco carteras en el CEN del SNTE y la dirección de algunas secciones sindicales-; pero también una importante derrota: la desconcentración de los cursos impartidos en la Escuela Normal Superior de México. El movimiento magisterial se contrapone a la modernización en cuanto resiente los efectos más nocivos de la racionalización de los recursos: política salarial, cierre de las contrataciones por la no construcción de escuelas o por la supresión de grupos; y en cuanto amenaza la unidad de su movimiento: la descentralización, como había sido planteado en un principio, habría desmembrado a la Coordinadora Nacional (CNTE) y colocaría cada sección en relación directa con los gobiernos de cada estado.

De estos tres, el más importante para nuestro trabajo, sigue siendo la fuerza de la burocracia sindical y, particularmente de Vanguardia Revolucionaria.

Uno de los conflictos graves que enfrentó el gobierno de Miguel de la Madrid fue el que le planteó el SNTE. El sindicato se lanzó en una gran ofensiva declaratoria contra la SEP, que llegó al emplazamiento a la huelga nacional. La fuente de este conflicto se encuentra básicamente en los siguientes hechos:

- a) La descentralización educativa anunciada por Miguel de la Madrid en la toma de posesión.
- b) El repunte del movimiento magisterial que, al mismo tiempo que exige aumentos salariales, cuestiona la hegemonía de Vanguardia. Durante los primeros meses del sexenio, la Coordinadora (CNTE) gana fuerza, llegando a hablarse de 150 mil afiliados ("importante minoría" la llamó un periodista) frente a los casi 700 mil trabajadores que componen el SNTE.
- c) La actitud ambigua de la burocracia política. Por una parte, el Ejecutivo reitera su compromiso de no tomar decisiones "a espaldas de los maestros" y, por otra, la Secretaría de Gobernación se erige en intermediaria entre el CEN del SNTE y la disidencia magisterial. Al otorgar a esta última el carácter de interlocutor, reconoce la validez de sus derechos y, al mismo tiempo, descalifica a la dirigencia sindical.
- d) Los frecuentes ataques a Jonguitud Barrios, tanto por sus su-

puestas pretensiones secretariales como por su situación en tanto gobernador de San Luis Potosí. La expresión más aguda de este conflicto sería el juicio político emprendido por el alcalde de la capital del estado: Dr. Salvador Nava.

- e) No por menos directo menos importante, otro elemento que minaba el poder de Vanguardia era la descentralización del ISSSTE.

"La necesidad de préstamos originó desde hace mucho una congestión administrativa en el ISSSTE. Para desazolvar los canales por los que deberían fluir esos créditos, los trabajadores del Estado acudían a los sindicatos, que preferían gestionarlos en el Distrito Federal y no en los estados porque el trámite es más rápido en la sede que en las delegaciones. Esta situación generó un clientelismo por el cual los préstamos se transformaron en favor político y no en prestación a que se tiene derecho...". Surgió así "un factor de dependencia hábilmente explotado por los sindicatos, especialmente el SNTE, que por sus dimensiones y su composición social copa la mayor parte de los préstamos". (192)

De los cuatro factores enunciados, el que con mayor virulencia atacó la dirección sindical -así como su asesor vitalicio: Jonguitud Barrios- fue el de la desconcentración educativa.

A partir de que fue anunciada, el SNTE hizo severas críticas a las delegaciones estatales, en las cuales veía una amenaza a su poder nacional. (193)

De hecho, en un principio, la descentralización parecía ser el arma que acabaría definitivamente con el poder de Vanguardia, pues se preveía una sustancial ampliación de las atribuciones que se conferirían a las delegaciones estatales.

Los reclamos en este sentido fueron apoyados por el em-

plazamiento a huelga -hecho insólito en la historia del SNTE, inscrito en el apartado "B" del Artículo 123 Constitucional- en el cual se ponía de manifiesto:

- La recuperación, por parte de Vanguardia, de las demandas de la disidencia magisterial, en una táctica que tendía a relegitimar a la dirigencia nacional y restarle peso político a la Coordinadora Nacional (CNTE).
- El sindicato apareció, expresamente, como "un ariste político" en la defensa de Carlos Jonguitud Barrios . En palabras de uno de sus dirigentes:

"Ya es tiempo que se sepa que el sistema necesita a Carlos Jonguitud Barrios". (194)

O bien

"Atacar al compañero Carlos Jonguitud es agredir al SNTE". (195)

- Una doble táctica de apoyo al Presidente y ataques al Secretario de Educación. Dijo Alejandro Miranda, líder del SNTE:

"Si la SEP decide actuar al margen y por encima de las reiteradas declaraciones presidenciales, respecto a implementar una descentralización a espaldas de los maestros que atente contra la integridad de su instrumento sindical, los miembros del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación sabrán qué hacer en su oportunidad". (196)

En síntesis, el conflicto SEP/SNTE sigue vigente, mati-

zade por las variaciones en la coyuntura. Su solución en septiembre de 1983 expresa la orientación global de la política nacional que ya mencionamos en la primera parte de estas conclusiones. Sin embargo, se trata de una tregua temporal, y no puede ser de otra manera dado el avance que se advierte en las medidas modernizadas.

El 5 de septiembre, el SNTE anuncia triunfalmente que la SEP ha reconocido su titularidad en cuanto sindicato nacional; y en consecuencia, el sindicato apoya la descentralización y retira su emplazamiento a huelga. Al día siguiente del acuerdo del 23 de marzo de 1984 que eleva la normalbásica a licenciatura se lanza una nueva lluvia de ataques contra la SEP.

En otras palabras, la negociación de septiembre marcó un triunfo para Vanguardia, lo mismo que la descalificación del juicio político emprendido contra su asesor vitalicio; pero la descentralización constituye -cuando menos parcialmente- una transformación radical en la definición de la política educativa. Que este sea así, será el resultado de la confrontación política.

La transferencia de recursos a los estados, el papel rector de los gobernadores, la participación de la comunidad a través de los padres de familia, pueden favorecer nuevos cacicazgos -ahora estatales- e incluso el fortalecimiento del sindicato nacional. Pero pueden también, y consideramos que esta opción es la que cuenta con mayores posibilidades de consolidarse en este momento, propiciar nuevas relaciones entre los ejecutores y los

planeadores de la política educativa. Que esa modificación se haga en el sentido de una mayor democratización de la tarea educativa, dependerá de la capacidad de los maestros -ejecutores de las prácticas educativas- para convertirse en gestores de ellas, así como de las opciones organizativas que con este fin se procuren.

III

El análisis hecho en capítulos anteriores, y las medidas adoptadas por el gobierno de Miguel de la Madrid en los dos primeros años del sexenio, permiten considerar que, como lo planteábamos en nuestra hipótesis, se ha producido un notable fortalecimiento del proyecto modernizador en esta área del sector educativo.

Así lo demuestra la culminación de dos viejas ambiciones de las autoridades educativas:

- la reestructuración del plan de estudios de la normal primaria con base en su elevación a nivel licenciatura; y
- la reestructuración de la Escuela Normal Superior de México que, seguramente, será seguida de una reestructuración total de las escuelas del nivel.

La enseñanza normal primaria

La elevación de la normal a nivel de licenciatura pare-

ce, más que una medida emanada del nuevo gobierno, una culminación del proceso iniciado el sexenio anterior.

1983 marca el fin de la consulta nacional que desembocó en el acuerdo del 23 de marzo de 1984. Esta medida se inserta en la primera etapa de la descentralización, que transfiere a los egados el control de la enseñanza primaria y normal (23 de julio de 1984).

Entre los 6 artículos que componen el acuerdo, resaltan los dos primeros:

"Artículo 1o. La educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura.

Artículo 2o. Los aspirantes a ingresar a los planteles de educación normal del sistema educativo nacional, incluidos los establecimientos particulares que la imparten con autorización oficial, deberán haber acreditado previamente los estudios del bachillerato cuyos planes se apeguen a los Acuerdos 71 y 77 de la Secretaría de Educación Pública, publicados en el Diario Oficial de la Federación el 28 de mayo y el 21 de septiembre, ambos de 1982".

El texto no especifica ninguna modalidad especial de bachillerato. Por el contrario, la ambigüedad presente en el acuerdo se acentúa en uno de los considerandos:

" Que el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal en su XII Reunión Ordinaria, celebrada el día 20 del mes de enero del año en curso, se acordó recomendar una reestructuración del sistema para la formación de docentes, a fin de otorgar a las escuelas normales el nivel de licenciatura, estableciéndose como antecedente para el ingreso a las mismas los estudios completos de bachillerato general y formulándose para las escuelas nuevos planes y programas de estudio". (sub.mío).

Es fundamental resaltar esta ambigüedad, pues, a pesar de posteriores declaraciones y propuestas en torno al bachillerato pedagógico, la primera generación del nuevo plan en las escuelas normales proviene precisamente del bachillerato general.

Esta acepción contradice lo planteado en el sexenio anterior sobre la conveniencia del bachillerato pedagógico; pero, sobre todo, la propuesta del SNTE de un bachillerato pedagógico integrado a las escuelas normales.

Los primeros efectos de la reestructuración ya habían sido previstos:

- a) caída brusca de la matrícula. Es el caso de la Escuela Nacional de Maestros, donde apenas se registró una inscripción de 200 alumnos, con un margen insignificante sobre el número de solicitudes. Entre estos alumnos hay un buen número de rechazados de otras instituciones de nivel superior. (197)
- b) Cierre de escuelas, sobre todo privadas. En el caso de la Escuela Nacional de Maestros, se suprimió el turno vespertino.

Las razones explícitas del SNTE al rechazar esta medida han sido:

1. Que el acuerdo se tomó sin consultar a los maestros (198)

"No es posible que las relaciones laborales entre el sindicato y las autoridades educativas sean normadas por la arrogancia y la prepotencia".

"Los maestros del país no podemos tolerar que los rumbos y la esencia de la educación ... se manejen atrás de los escritorios".

(Miranda Castro).

El acuerdo "se hizo sin la consulta de los maestros".

(Jonguitud Barríos).

2. Que no responde a las demandas del SNTE de establecer un bachillerato pedagógico controlado por las normales:

"La expresión del SNTE es que no está en contra del establecimiento del bachillerato en la carrera de maestro, sino que considera que debe establecerse un bachillerato propedéutico pedagógico que sea congruente con las necesidades económicas del país". (199)

Considero que, detrás de estas razones, se encuentra otra igualmente importante: las autoridades educativas hablan de no crear maestros para el desempleo; pero más del 50% de las escuelas normales estaban controladas, en 1982, por el sector privado (ver Anexo). La mayoría de estas escuelas eran propiedad de funcionarios y ex-funcionarios de la SEP, así como de líderes magisteriales.

Entonces, las protestas de Vanguardia atañen:

- a una marginación efectiva de la restructuración de las escuelas públicas; y, además,
- a que la medida incide negativamente en las escuelas privadas y toca, por lo tanto, los intereses personales de un buen número de funcionarios y líderes sindicales. (200)

Este último justificaría tanto el interés por el bachillerato pedagógico, como afirmaciones de rechazo al supuesto de que hay un exceso de maestros.

" Para el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es 'muy lamentable' que haya 20 mil maestros de primaria sin plaza, como lo dijo ayer el secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles. Sin em

bargo, considera que la cifra no es actual, sino que incluye a profesores que salieron hace mucho tiempo de la Normal. En este ciclo escolar sólo egresaron mil 400 maestros de los cuales la mitad ya ocupa una plaza en el Distrito Federal, 40 por ciento emigró a provincia y el resto renunció a la profesión". (201)

2. La Escuela Normal Superior de México.

El 11 de abril de 1983 se publicó el acuerdo 101, que desconcentra los cursos de verano de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Esta institución pierde la capacidad legal para impartirlos. El primero de julio del mismo año se publicó el acuerdo 106, por medio del cual se forma una comisión para reestructurar la ENSM. El 19 de enero de 1984 es dado a conocer el Plan de Reestructuración Académica y Administrativa de la ENSM.

Los acuerdos y el proyecto fueron acompañados del desalojo y el cierre de los edificios de la ENSM, desde el 2 de septiembre de 1983. Los maestros y estudiantes fueron distribuidos en siete lugares en distintos puntos de la ciudad, alquilados por la SEP para este fin. Asimismo, fueron destituidas las autoridades del plantel.

Desde abril de 1983, la comunidad normalista realizó jornadas de protesta cuyo punto más álgido sería el desalojo sufrido el 26 de julio del mismo año, por parte de la policía capitalina.

La medida, sin embargo, era irreversible. La SEP abrió cuatro centros en donde se impartirían dichos cursos, en distin-

tas regiones del país. Los cursos foráneos impartidos por la ENSM no fueron reconocidos oficialmente y el proyecto de reconstrucción fue puesto en marcha.

El movimiento normalista, por su parte, denunció el carácter político de la medida; pero las presiones tienden a perder fuerza a medida que alumnos y maestros se dispersan y que la Coordinadora entra en una fase de repliegue a fines de 1984.

Carente de legitimidad en el ámbito académico, la ENSM inicia una serie de medidas apresuradas con el fin de elaborar un proyecto académico alternativo al de las autoridades. Mas este esfuerzo, retrasado por siete años, se presenta a destiempo y sin una fuerza que lo sostenga. No es tomado en cuenta.

El proyecto de la SEP reemprende la labor interrumpida en 1976:

- a) Sustitución de la estructura curricular de asignaturas por la de áreas.
- b) Intento de romper las prácticas clientelísticas en la asignación de plazas y la contratación de personal para elevar la calidad de la enseñanza; desplazar al SNTE de la administración educativa; y, sobre todo, para reducir la contratación de profesores.

El cambio de la estructura curricular fue una medida criticada tanto por sus connotaciones ideológicas -según los líderes independientes-, el modelo de áreas está inspirado en el sistema educativo norteamericano y comparte su tendencia imperialista-

y laborales. Las autoridades educativas rechazaron la primera imputación:

"El área no es ni americana ni imperialista; es un método de enseñanza moderno que integra al alumnado, como se integra el paisaje de un cuadro". (202)

En cuanto a la segunda, afirma que, de este modo, disminuye la carga académica, aumentando el rendimiento de los profesores. Por su parte, los líderes de los maestros de la ENSM afirman que dicha medida incidirá en una disminución del número de profesores contratados. Esto basado en el supuesto de que disminuirá el número de licenciaturas y de que la inscripción será tetraenal.

En cuanto a la contratación de profesores, el Plan propone:

- Hacer participar en el organismo de selección de docentes para la ENSM a profesionales de reconocido prestigio, egresados de diferentes instituciones de educación superior.
- 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 ...
- ... (E)s necesario establecer convenios de apoyo académico con otras instituciones de educación superior, especialmente con la UPN, la UNAM y el Colegio de México.
- Establecer criterios de evaluación que permitan mantener un alto nivel académico. Se recomienda practicar exámenes y atribuir calificaciones con base en determinaciones colegiadas que garanticen la objetividad y el respeto mutuo entre maestros y alumnos".

Se trata, por una parte, de acabar con el carácter ce-

rrado de la formación normalista tradicional; de romper con prácticas no académicas en la selección y evaluación de los estudiantes, usadas tanto por la disidencia sindical como por Vanguardia. Sin embargo, el más importante fue el papel que jugó este proyecto en la desactivación de la disidencia magisterial.

Por otra parte, el proyecto responde también a los imperativos racionalizadores de la modernización. Así, en las recomendaciones académico-administrativas se dice que es necesario:

- Cuidar que los proyectos puedan ser desarrollados con los recursos académicos, técnicos y financieros de que se dispone.
- Dado que no hay gran demanda de maestros de educación secundaria en una perspectiva de por lo menos tres años, se considera conveniente restringir la matrícula para dar oportunidad de consolidar la estructura académica de la ENSM.
- En virtud de que la ley establece un plazo para otorgar la propuesta de las plazas de base a los trabajadores al servicio del Estado, es necesario establecer oportunamente los procedimientos correspondientes, con criterios rigurosamente académicos.
- Es recomendable revisar la actual política de asignación de plazas a alumnos y egresados de la ENSM, con el fin de concederlas a quienes alcancen los mejores niveles de aprovechamiento...

Nos parece importante resaltar en los puntos anteriores:

1) La contradicción existente entre el segundo punto y los cálculos presentados por las autoridades educativas del sexenio anterior, en el sentido de que la demanda de maestros crecería a la par que se satisficiera la demanda de educación primaria. Resulta contradictorio también con el postulado de este mismo ge-

bierno (Miguel de la Madrid) de obligatoriedad de la enseñanza de diez años.

Además, en repetidas ocasiones se ha señalado la falta de profesionalización de los maestros de este nivel; ya que un buen número de ellos recibe una formación especializada para su desempeño profesional, dado el alto número de egresados de otras instituciones normalistas que ocupan las plazas.

2) La SEP reafirma una preocupación ya evidenciada en otras ocasiones: la responsabilidad histórica de proporcionar empleo a los maestros, poco compatible con una situación de crisis económica y austeridad como la que vivimos actualmente.

3) Por último, cabe señalar que la reestructuración de la ENSM y la elevación de la normal básica a licenciatura, crean una confusión de funciones que se había tratado de subsanar a través de la conformación de un sistema nacional de formación de docentes; ya que, ahora, las normales básicas, las normales superiores y la UPN se sitúan en el mismo grado académico y comprenden las mismas actividades básicas (docencia, investigación y difusión).

Aunque no es nuestra intención considerar absolutamente todas las medidas adoptadas por las autoridades educativas dentro de un maquiavelismo sin fallas, sí parece bastante conveniente en esta situación, en un momento en que, después de cuatro años de luchas (1981-1985), la UPN parece haber adquirido una vida propia,

independiente relativamente tanto del control del SNTE como del Estado.

Así lo indican la reactivación de la vida sindical, el acercamiento a la disidencia magisterial y la revaloración del proyecto académico como eje de la lucha de los trabajadores académicos.

Estos procesos han alcanzado algunos triunfos -la aceptación por parte del rector, de formar comisiones que analicen la problemática de la Universidad, la homologación salarial. Sin embargo, considerada en el contexto global, la factibilidad de una recuperación del modelo original, controlado, ahora sí, por las autoridades educativas no ligadas al sindicato, es cada vez mayor.

Las pruebas a favor ya han sido expuestas; hay que añadir, además, que el costo económico de las unidades SEAD tiende a exceder las ganancias políticas, y lo seguirá haciendo conforme se profundice el debilitamiento del SNTE y la modernización de las demás instituciones de formación de docentes. Por otra parte, en el terreno académico se agudiza la deserción, al mismo tiempo que el problema de la calidad alcanza niveles críticos. (203)

En síntesis, consideramos que:

- 1) El proyecto modernizador se ha convertido en el proyecto dominante en la formación de docentes.

- 2) Ello ha sido producto de la manera en que se definen, en una coyuntura dada, las alianzas y las lealtades entre los grupos que inciden en la política educativa.
- 3) Es así como un proceso que pretende subordinar los azares de la negociación política a la planeación basada en imperativos técnicos, es un proceso político.
- 4) Por otra parte, en la medida en que el proyecto plantea una redistribución de tareas y atribuciones dentro del sistema educativo, el proyecto modernizador es también, en sí mismo, un proyecto político.
- 5) Una transformación real de la formación de docentes pasa por una revaloración de la labor docente, tanto en términos económicos -salarios decorosos- como en términos de prestigio y de proyección profesional.
- 6) Esta tarea no puede realizarse haciendo abstracción de la organización sindical magisterial. Se hace necesario convertir a la estructura sindical en un mecanismo de participación en la política que realmente responda a las necesidades y experiencias de los maestros y no sólo a los intereses inmediatos del *estado*.
- 7) Es decir, la transformación académica está condicionada y per-

meada por modificaciones que rebasan el ámbito de lo estrictamente pedagógico y conciernen a consideraciones de tipo político.

- 8) Ello no quiere decir que lo pedagógico carezca de especificidad y deba ser subordinado a la lucha política. Por el contrario, lo pedagógico posee una dimensión política que le está dada por la doble perspectiva de que hablamos en el primer capítulo: como lugar de ejercicio simbólico de la hegemonía, y como espacio institucional de poder sobre el aparato estatal. Además, la institución educativa, como el conjunto institucional y el salón de clases están inmersos en relaciones conflictuales de poder que forman parte de la lucha hegemónica. Sin embargo, las formas y objetivos que adquieren estos conflictos, íntimamente entrelazados, no son indiferenciados.

Existe un ámbito de la construcción hegemónica esencialmente pedagógico. Ambito que en las instituciones educativas adquiere un carácter prioritario. Así lo demuestra el caso de la Escuela Normal Superior (capítulo IV).

Priorizar lo pedagógico no significa caer en el "academicismo". Tampoco la acción pedagógica es neutra, ni los contenidos de la enseñanza.

Sin pretender caer en una burda descalificación de los contenidos y formas del proyecto oficial ("imperialista", según la CNTE), recurso fácil de la insuficiencia en lo pedagógico

ea; es indispensable que los que reconstruyen -ejecutándola- la política educativa -estudiantes, maestros, trabajadores administrativos- entablen una doble lucha que haga claros, de principio, el "perfil" del egresado, del profesional y del país que se desea.

Una doble lucha que es doblemente política: en las formas y en los contenidos; y en la participación coordinada y organizada al interior de la administración institucional. Donde los centros educativos no se conviertan en centros de agitación política en sí mismos; ni en centros aparentemente asépticos de trabajo y formación científicas, encaminadas a formar cuadros a la medida del capital.

Una lucha que prepare egresados y profesionales capaces, dotados de las armas técnicas y la capacidad crítica y creativa que les permita incidir prácticamente en la reconstrucción social.

En síntesis, diremos que, en las instituciones educativas, la lucha en el ámbito pedagógico es la que debe articular y dar unidad a las demás (sindical, política).

Notas a las conclusiones.

- (192) M.A.Granados Chapa, "Una desconcentración saludable", en Unomasuno, 8-VI-1983; p.4
- (193) "...(F)orque los trabajadores de la educación estamos ciertos que no han funcionado (las delegaciones) y que su creación obedece al deliberado propósito de conformar situaciones conflictivas al magisterio de México y atentar contra su unidad y autonomía". (XII Congreso Nacional del SNTE).
- (194) Declaración del líder de la sección 36, Dionisio Moreno, al término del XII Consejo Nacional Extraordinario (Unomasuno, 10 de junio de 1983; pp. 1 y 6).
- (195) Despliegado firmado por los delegados del XII Consejo Nacional Extraordinario ("Declaración"). Unomasuno, 12 de junio de 1983; p.9.
- (196) Citado por M.A.Granados Chapa, "La Huelga del SNTE: ¿petate del muerto?", Unomasuno, 10-junio-1983; p.4.
- (197) "SNTE: el desempleo de maestros no es tan alto", en Unomasuno, 19-sept.-1984; p.5.
- (198) Declaraciones emitidas en el X Congreso Ordinario de la sección 9 del SNTE, 28 de marzo de 1984.
- (199) Entrevista a la profesora Ma.Teresa Betacourt, profesora de la Escuela Nacional de Maestros.
- (200) Así lo manifestó la subdirectora de la Escuela Normal del Valle: El Estado, dijo "tiene la intención de desaparecer la educación normal privada". "Tedo parece indicar que la SEP juega con nosotros, porque hace dos años eliminó algunas materias dentro de las escuelas normales privadas y dejó que éstas se manejen a su arbitrio. Y ahora, con esta dig posición, es absurdo pensar que un bachiller quiera seguir la carrera de maestro, teniendo la opción de ser médico, ingeniero o abogado". ("La licenciatura normalista, golpe a marginados", Unomasuno, 24 de abril de 1984; p.3)
- (201) "SNTE: el desempleo de maestros no es tan alto", art.cit.
- (202) Comparecencia de Jesús Reyes Heróles ante la Cámara de Diputados.
- (203) "Consideran inoperante y cara a la Universidad Pedagógica", El Universal, 4 de mayo de 1983.

Bibliografía y hemerografía básicas.

Alcocer, Jorge

"Economía de la crisis", en El Buscón no.5, julio-agosto 1983;

Althusser, Luis

Ideología y aparatos ideológicos de estado (varias ediciones).

Arriaga, Ma. de la Luz

"El magisterio en lucha", en Cuadernos Políticos no.27, Ed. ERA, México, enero-marzo de 1981; pp. 153-198.

Bourdieu, P. y J.C.Passeron

La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. LAIA, 2a.edición, Barcelona, 1981.

Calles, Miguel A.

"Las prioridades educativas", en Ciencia y Desarrollo no.39 CONACyT, México, enero-febrero de 1980; pp.26-51.

Carpizo, Jorge

El presidencialismo mexicano, S.XXI, Méx., 3a.ed., 1983.

Carranza, José Antonio

Relación entre la Reforma Administrativa y los principios de la Reforma Educativa, SEP, México, 1976.

Carrizales, César

- "La Universidad Pedagógica Nacional y su lugar en el sistema de formación de docentes", en Foro Universitario 26,

Revista mensual del STUNAM, Méx., enero 1983; pp.37-44.

- "La Universidad Pedagógica Nacional y su lugar en el sistema de formación de docentes (II)", en Foro Universitario 27, Rev.mensual del STUNAM, México, febrero 1983; pp.39-42.

Cecceña Cervantes, José Luis

La llamada planificación económica en los países atrasados de orientación capitalista (el caso de México), Ed.UNAM, Mex., 1983.

Díaz Tebar, Amneris

Estructura social y educación, Editorial FACES, Caracas, Ven. 1977.

Escuela Normal de Saltillo

IV Congreso de Educación Normal (Memoria), México, 1969.

Espinosa, José Antonio

"Los maestros de los maestros: las dirigencias sindicales en la historia del SNTE", en Historias no. 1, INAH, Méx.1983.

Estrategia no.13

Publicaciones Sociales, México, enero-febrero de 1977.

Fernández, Nuria

"La reforma política, orígenes y limitaciones", en C.Políticos no.16, Ed. ERA, México, abril-junio 1978; pp.16-30.

Fuentes, Olac

- "Conferencia plenaria", mayo de 1981, en Foro de Investigación sobre Educación y Sociedad, Xalapa, Ver., mimeo.

- "Enseñanza media básica en México (1970-1976)", en C.Polít

ticos no.15, enero-febrero de 1978; pp.98-104.

- Educación y política en México, Nva.Imagen, Méx.,1983.

Fundación Barros Sierra

"La asignación de recursos económicos en la educación pública en México: un proceso técnico en un contexto político,

GEFE, México, 1983.

González Casanova P. y E. Florescano (coordinadores).

México hoy, Siglo XXI, México, 1981.

Gramsci, Antonio

La política y el Estado moderno (escritos uno), Premia editora, 2a.ed., México, 1978.

Guevara Niebla Gilberto

- El saber y el poder, ediciones de la UAS, Méx., 1983.

- La crisis de la educación superior en México (comp.), Nva Imagen, México, 1981.

Varios autores

La intervención institucional, Folios ed., Méx., 1981.

Hernández Luis (compilador)

Las luchas magisteriales 1979-1981 (documentos I), Ed. Macehual, México, 1982.

Hernández, Luis y Pérez Arce, Fco.

Las luchas magisteriales 1979-1981 (documentos II), Ed. Macehual, México, 1982.

Ibarrola, Ma. de

"Sociedad y educación contradictorias", en Cuadernos de In-

I n d i c e

	página
Introducción	1
Capítulo I. Algunas consideraciones teóricas: estado, sociedad e instituciones	11
1.1. Estado y sociedad	11
1.2. Estado e instituciones	18
1.3. La especificidad de la institución educativa.	21
1.4. Los proyectos político-pedagógicos	27
Notas	28
Capítulo II. El proyecto modernizador	
2.1. La línea modernizadora	30
2.2. La planeación educativa	37
2.2.1. Antecedentes	37
2.2.2. El proyecto modernizador	39
2.3. Primera etapa (1970-1976)	39
2.3.1. La Reforma Administrativa	43
2.3.2. Planeación y política educa- tiva	44
2.3.3. La Reforma Administrativa en la SEP	46
2.3.4. La Subsecretaría de Planeación	47
2.3.5. La descentralización	49
2.3.6. La Comisión Mixta de Escalafón	50

2.4. La otra gran fuerza: el SNTE	51
2.5. El sexenio de José López Portillo	56
2.5.1. La política educativa	59
2.5.2. El Plan Nacional de Educación	60
2.5.3. El Plan Global de Desarrollo	62
2.5.4. Metas y Programas del Sector Educativo 1979-1982	66
2.5.5. Reestructuración de la SEP	67
2.5.6. La desconcentración adminis- trativa en la SEP	70
Notas	74
Capítulo III. El proyecto modernizador en la formación de docentes	
3.1. Las etapas de la planeación en la for- mación de docentes	89
3.2. El proyecto modernizador en la forma- ción de docentes	99
3.2.1. La modernización de la enseñan- za normal en el período 1970- 1976	100
- Normal básica	101
- Escuela Normal Superior	104
- Dirección General de Mejora- miento Profesional del Magis- terio	110

-Ese.Normal de Especialización y Es-	
cuela de Educación Física	111
-Reforma Orgánica de la SEP	112
Notas	114
Capítulo IV. El afianzamiento del proyecto modernizador	
(1976-1982)	117
4.1. Características globales del proyecto	
estatal de formación	119
4.2. Educación normal	123
4.3. La Universidad Pedagógica Nacional	
4.3.1. Antecedentes	150
4.3.2. El proyecto del Estado	155
4.3.3. El proyecto académico	162
Notas	174
Conclusiones	179
Notas	203
Bibliografía	204
Anexo	214

Indice de cuadros

Página

Total de maestros necesarios en educación primaria por entidad federativa 1981-1982/1990-1991	215
Estimación del número de egresados de Normal Primaria por entidad federativa considerando la inscripción por grado en el ciclo 1979-1980	217
Incremento anual de maestros necesarios para educación primaria por entidad federativa 1981-82/1990-91	218
Matrícula escolar necesaria en primer grado de normal <u>prima</u> ria para satisfacer la demanda de maestros 1981-1982 a 1986-1987	219
Comparación entre la oferta y la demanda de maestros de <u>educación</u> primaria 1981-82 a 1983-84	220
Escuelas, docentes y alumnos en educación normal básica	221
Relación maestr/alumno en educación normal básica	221
Escuela normal básica por control administrativo y tipo	221
Preescolar. Escuelas por control administrativo (82-83)	222
Primaria. Escuelas por control administrativo (82-83)	222
Física e Industrial por control administrativo (82-83)	222
Incremento en la matrícula por estado (1976-1982)	223
Educación normal preescolar, personal docente, escuelas (1982-1983)	224
Educación normal preescolar	225
- Escuelas por control administrativo	
- Personal docente por control administrativo	
- Alumnos, personal docente y escuelas	
- Alumnos inscrites por control administrativo	
Educación normal primaria. Personal docente y escuelas (1982-1983)	226
Educación primaria (1982-1983) fin de cursos.	
Escuelas, alumnos, personal docente	227
Educación normal primaria: alumnos, escuelas y personal docente por control administrativo	228

investigación Educativa no.2, nov. de 1981.

- "El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos educativos del Estado y la burguesía", en Cuadernos de Investigación Educativa, no.9, CIENVSTAV, IPN, Méx., 1982.

Ipola, Emilio de

"La inserción de lo educativo en lo social", en Memorias del Foro de Investigación sobre educación y sociedad, Xal., Veracruz (Universidad Veracruzana).

Junta Nacional de Educación Normal (Memorias), Méx., 1954.

Kóvacks, Karen

"La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional", en Estudios Sociológicos no.2, Vol.I, mayo-agosto 1983; pp.263-292.

Latapí, Pablo

- Análisis de un sexenio de educación en México, Nva.Imagen, 2a.ed., Méx., 1981

- Política educativa y valores nacionales, Nva.Imagen, 2a.ed., Méx., 1981.

- Temas de Política Educativa (1976-1982), Ed. SEP/80/FCE Méx., 1982.

Leal, Juan Felipe

México, burocracia y sindicatos, Ed.El Caballito, Méx.,1979.

Limón Rojas, Miguel

Proyecto Académico della UPN, fotoc, México, 1978.

López Portillo, José

Plan Global de Desarrollo (1980-1982) (varias ediciones).

Leurau, René y otros

Análisis institucional y socioanálisis, Ed. Nueva Imagen, México, 1979.

Luna, Matilde

"Las transformaciones del sistema político mexicano en los últimos diez años", en Rev. Mexicana de Sociología, II-83, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1983.

Luna Jurado, Rogelio

"Los maestros y la democracia sindical", en C. Políticos 14 México, oct-dic. 1977; pp.77-103.

Madrid, Miguel de la

Mandato popular y mi compromiso institucional 1983-1988, Plan Nacional de Desarrollo, SEP, México, 1983.

Márquez, Viviana y Godau, Rainer

"Burocracia y políticas públicas: una perspectiva desde América Latina", Estudios sociológicos, Vol. I, Núm. 2, México, septiembre-diciembre 1983; pp.211-230.

Martínez DellaRocca, Salvador

Estado, educación y hegemonía, Ed. Línea, México, 1983.

Medina Echavarría, José

Filosofía, educación y desarrollo, S. XXI, 7a. ed., Méx., 1981.

Mendoza Rojas, Javier

"El proyecto ideológico modernizador de las políticas uni-

versitarias en México (1965-1980)", en Perfiles Educativos no.12, CISE/UNAM, México, abril-junio 1981; pp.3-21.

Moguel, Idolina y otros

"Nuevo enfoque en la formación de maestros", doc.fotocop., s/p.i.

Mouffe, Chantal

"Hegemonía e ideología en Gramsci", en Arte, Sociedad e Ideología, num.5, Nva.Imagen, Méx., feb.-mar. 1978; pp.67-85.

Muñoz Izquierdo, Carlos

El problema de la educación en México: un laberinto sin salida? Centro de Estudios Educativos, Méx., 1979.

Nemo de Mello, Guiomar

"As classes populares e a instituição escolar, uma interação contraditória", en Cuadernos de Investigación Educativa no. 6, DIE, México, 1982.

Oliveros, Angel

Los profesores iberoamericanos de educación primaria. Ed. Promoción Cultural, Madrid, 1975.

Ortiz Núñez, Marco Antonio

Consideraciones sobre la formación de maestros en México, Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Departamento Editorial, México, 1976.

Paiva, Vanilda

"Estado y Educación en Brasil, en C.Políticos no.27, México, enero-marzo 1961; pp.68-78.

Pescador, José Angel

- "La Universidad Pedagógica Nacional", en Ciencia y Desarrollo no.30, CONACyT, Méx., enero-feb.,1980;pp.26-31.
- "La formación del magisterio en México", en Perfiles Educativos no.3,(Nva.época), CISE/UNAM, México, 1983.

Portantiero, Juan Carlos

Los usos de Gramsci, Ed. Folios, México, 1981.

Puiggrós, Adriana

Imperialismo y educación en A.Latina, Nva.Imagen, 2a.ed., México, 1981.

Reunión de Consulta sobre educación normal.

Jurica, Querétaro, 1980 (folleto informativo, s/p.i.)

Opiniones de los participantes en la Reunión de Consulta sobre educación normal (s./p.i.)

Robles, Martha

Educación y sociedad en la Historia de México, s.XXI, 4a.ed., México, 1981.

Secretaría de Educación Pública

- Normas fundamentales, SEP, 3a.ed., Méx., 1980.
- Reglamento interior y diagrama de organización/6. Cuadernos SEP, SEP, México, 20 de enero de 1981.
- Memorias 1976-1982, Méx., 1982 (3 tomos).
- Metas y programas del sector educativo 1979-1982, Méx,1979.
- Educación primaria: equilibrio entre oferta y demanda de maestros, Subsecretaría de Planeación Educativa, Dirección

General de Programación, septiembre 1980, México, s/p.i.

- Revista Educación no.37, Méx., julio-septiembre 1981.

- Rev. Educación no.42, CNTE, Méx, oct.-dic.- 1982.

- Cientocinquenta años en la formación de maestros, Cuadernos del CNTE, Méx., 1984.

- La profesionalización de la educación normal en México, Cuadernos del CNTE, México, junio de 1984.

- La reestructuración de la Escuela Normal Superior de México, Cuadernos del CNTE, México, 1984.

- Revista El Maestro, órgano de difusión del CNTE.

Salinas Alvarez, Samuel y C.Imaz Gispert

Maestros y Estado, Ed.Línea, UAG y UAZ (2 tomos), Méx.,1984.

Solana, Fernando

- La política educativa de México en la UNESCO, SEP, Méx., 1982.

- Tan lejos como llegue la educación, FCE, Méx., 1982.

Solana, F. y otros

Historia de la educación pública en México, SER/FCE, Méx., 1982.

Street, Susan

"Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa en la Secretaría de Educación Pública (SEP)", en Estudios sociológicos Vol.I, Núm.2, Méx., sept.-dic. 1983; pp.239-262.

Taboada, Eva

"Educación y lucha ideológica en el México posrevolucionario",
en Cuadernos de Inv. Educativa, no.6, DIE/CIENVSTAV/IPN, Méx
1982.

Temas fundamentales

Actualidad, Documento para consulta, Comisión Editorial del
Valle de México, México, 1982.

UNESCO

Seminario Interamericano sobre Planeación integral de la e-
ducación. Documento de trabajo, tomo I, Unión Panamericana,
Washington, 1956.

Uralde, Beatriz

"Dos reflexiones sobre la política educativa en México", en
Cuadernos de formación docente no.14, julio 1981; pp.9-19.

Universidad Autónoma de Puebla

Discusión sobre la XVIII Asamblea Nacional de la ANUIES,
Ed.UAP, Puebla, julio 1978.

Universidad Pedagógica Nacional

Cuadernos de cultura pedagógica no.1, Secretaría Académica
de la UPN, México, 1980.

Universidad Veracruzana

Memorias del foro de investigación sobre educación y socie-
dad (mayo 1981)

Varios autores

El perfil de México en 1980, S.XXI, 11a.ed., México, 1980,
(3 tomos).

Varios autores

Sociología de la educación, Centro de Estudios Educativos,
México, 1981.

Zermeño, Sergio .

"Adiós al 68?", en Nexos no.81, México, septiembre 1984.

A N E X O

Total de maestros necesarios en educación primaria por entidad federativa 1981-1982/1990-1991

Entidad	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Aguascalientes	3 380	3 486	3 586	3 671	3 734	3 811	3 894	3 971	4 049	4 120
B.California N.	7 536	7 943	8 206	8 394	8 529	8 697	8 874	9 049	9 214	9 371
B.C.Sur	1 486	1 554	1 617	1 674	1 723	1 777	1 831	1 886	1 940	1 991
Campeche	2 349	2 478	2 606	2 733	2 845	2 949	3 014	3 080	3 142	3 203
Coahuila	9 677	10 212	10 744	11 200	11 397	11 643	11 900	12 151	12 389	12 617
Colima	2 143	2 257	2 367	2 477	2 543	2 594	2 646	2 697	2 746	2 794
Chiapas	14 475	15 563	16 657	17 741	18 752	19 491	20 200	20 894	21 569	22 223
Chihuahua	12 817	13 431	14 039	14 540	14 706	14 934	15 180	15 414	15 634	15 846
D.F.	39 169	40 621	42 024	43 341	44 426	45 753	46 926	47 286	47 603	47 886
Durango	9 074	9 397	9 694	9 957	10 154	10 394	10 645	10 891	11 123	11 346
Guanajuato	17 709	18 787	19 854	20 893	21 827	22 891	24 022	25 184	26 368	27 577
Guerrero	14 839	15 750	16 660	17 547	18 355	19 276	20 261	21 154	21 680	22 189
Hidalgo	10 973	11 624	12 276	12 654	12 914	13 229	13 567	13 877	14 183	14 477
Jalisco	26 721	28 283	29 832	31 341	32 702	34 258	35 928	37 648	38 734	39 574
México	42 711	46 000	49 301	52 565	55 606	59 011	62 639	66 384	68 029	71 240
Michoacán	18 313	19 314	20 305	21 264	22 123	23 109	24 170	25 266	25 700	26 277
Morelos	5 611	5 980	6 349	6 709	7 040	7 415	7 817	8 229	8 524	8 751
Nayarit	4 936	5 219	5 391	5 531	5 634	5 760	5 894	6 023	6 146	6 263
Nuevo León	16 070	16 558	17 202	17 684	18 053	18 494	18 956	19 406	19 839	20 254
Oaxaca	17 972	18 686	19 197	19 643	19 957	20 357	20 780	21 189	21 577	21 949
Puebla	17 212	18 216	19 209	20 171	21 037	22 125	23 082	24 165	25 270	26 404
Querétaro	4 497	4 942	4 943	5 189	5 410	5 666	5 939	6 200	6 337	6 471
Q.Roe	1 645	1 742	1 833	1 918	1 988	2 070	2 152	2 235	2 311	2 390
S.L.P.	11 446	11 839	12 194	12 509	12 743	13 029	13 331	13 626	13 903	14 171
Sinaloa	11 785	12 499	13 211	13 908	14 540	15 265	15 900	16 309	16 700	17 080
Sonora	8 778	9 232	9 678	10 111	10 494	10 940	11 226	11 487	11 640	11 834
Tabasco	7 039	7 428	7 817	8 192	8 526	8 914	9 329	9 757	10 077	10 277
Tamaulipas	12 141	12 758	13 372	13 970	14 502	15 121	15 795	16 437	16 693	16 940
Tlaxcala	3 752	3 992	4 229	4 465	4 678	4 826	4 963	5 097	5 229	5 354
Veracruz	28 537	30 105	31 668	33 164	34 508	36 060	37 722	39 485	40 480	41 271

Fuente: Educación primaria: equilibrio...

Yucatán	6 883	7 114	7 329	7 520	7 680	7 881	8 081	8 189	8 356	8 517
Zacatecas	7 576	7 936	8 292	8 632	8 931	8 281	9 603	9 706	9 903	10 049
Rep.Mexicana	399 192	421 041	441 672	461 308	478 037	496 870	516 187	584 326	548 178	550 709

Fuentes: Educación primaria: equilibrio entre oferta y demanda de maestros, septiembre de 1980,
 SEP. Subsecretaría de Planeación Educativa, Dirección General de Programación.

Estimación del número de egresados de Normal Primaria por entidad federativa considerando la inscripción por grado en el ciclo 1979-80.

Entidad/ AÑo	1979	1980	1981	1982
Aguascalientes	391	642	513	315
B.C.Norte	521	1 140	1 041	400
B.C.Sur	221	303	236	189
Campeche	447	455	534	401
Coahuila	839	995	1 120	1 019
Colima	139	164	156	192
Chiapas	1 860	2 515	2 601	2 393
Chihuahua	564	731	745	833
D.F.	3 842	4 882	4 946	3 767
Durango	2 586	3 682	3 942	3 850
Guanajuato	1 486	2 522	2 593	2 554
Guerrero	1 561	2 088	2 464	1 111
Hidalgo	562	668	1 196	483
Jalisco	1 769	2 010	2 135	1 936
México	1 594	1 838	1 679	1 939
Michoacán	615	726	955	1 167
Morelos	1 386	2 164	2 474	627
Nayarit	142	360	365	239
Nuevo León	2 702	3 354	3 380	3 584
Oaxaca	2 130	2 057	1 604	1 591
Puebla	1 948	3 043	3 623	2 918
Querétaro	328	418	541	538
Q.Roo	199	307	331	240
S.L.P.	1 944	2 327	2 404	2 760
Sinaloa	629	1 199	1 047	865
Sonora	566	515	568	395
Tabasco	248	209	253	390
Tamaulipas	1 916	2 458	2 033	667
Tlaxcala	303	378	480	324
Veracruz	434	527	653	787
Yucatán	460	632	934	525
Zacatecas	331	594	459	430
Rep. Mexicana	34 803	45 903	48 078	39 498

Fuente: op.cit.

Incremento anual de maestros necesarios para educación primaria por entidad federativa 1981-82/90-91

Entidad / Año	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Aguascalientes	221	211	208	195	175	191	200	196	199	195
B.C.N.	645	645	509	440	391	429	440	445	441	348
B.C.S.	121	115	112	107	101	107	109	112	112	111
Campeche	204	203	206	209	197	192	155	158	157	156
Coahuila	835	841	854	792	539	595	614	616	610	607
Colima	179	182	181	184	142	128	131	132	131	132
Chiapas	1 523	1 555	1 594	1 616	1 574	1 324	1 315	1 321	1 322	1 321
Chihuahua	1 018	1 017	1 029	937	607	676	701	696	689	687
D.F.	2 698	2 671	2 664	2 617	2 418	2 700	2 581	1 779	1 745	1 720
Durango	623	605	586	562	502	552	571	572	566	566
Guajuato	1 628	1 642	1 663	1 666	1 589	1 751	1 852	1 918	1 975	2 036
Guerrero	1 371	1 384	1 410	1 413	1 359	1 498	1 696	1 528	1 176	1 175
Hidalgo	987	1 000	1 020	758	647	712	735	736	731	728
Jalisco	2 388	2 410	2 444	2 449	2 342	2 584	2 784	2 849	2 248	2 027
México	4 574	4 669	4 780	4 841	4 709	6 175	6 507	6 787	4 716	4 348
Michoacán	1 570	1 580	1 600	1 597	1 523	1 679	1 786	1 854	1 287	1 285
Morelos	542	548	569	561	542	597	637	659	556	485
Nayarit	435	440	334	306	272	291	311	310	307	305
Nuevo León	1 122	1 088	1 060	1 013	911	996	1 031	1 032	1 028	1 023
Oaxaca	1 539	1 275	1 087	1 035	913	1 011	1 046	1 045	1 035	1 030
Puebla	1 540	1 550	1 569	1 567	1 497	1 649	1 749	1 808	1 863	1 926
Querétaro	393	653	149	402	383	426	450	448	327	328
Q.Roo	149	149	146	143	130	144	147	150	145	151
S.L.P.	769	743	726	690	610	677	702	704	694	693
Sinaloa	1 079	1 089	1 108	1 114	1 068	1 183	1 112	698	898	892
Sonora	726	731	736	736	698	774	623	554	552	549
Tabasco	611	612	624	621	590	655	695	721	622	688
Tamaulipas	995	1 000	1 015	1 017	967	1 073	1 148	1 135	758	755
Tlaxcala	353	360	364	370	353	293	286	287	289	286
Veracruz	2 455	2 471	2 503	2 501	2 379	2 634	2 704	2 896	2 259	2 029
Yucatán	593	444	435	417	370	406	420	424	416	419
Zacatecas	600	598	605	599	567	528	610	450	446	441
Rep.Mexicana	34 486	34 481	33 882	33 475	31 071	33 739	34 803	34 171	30 293	29 352

Fuente: Educación primaria: equilibrio entre oferta y demanda.

Matrícula escolar necesaria en primer grado de normal primaria para satisfacer la demanda de maestros 1981-1982 a 1986-1987.

Entidad	1981	1982	1983	1984	1985	1986
Aguascalientes	176	192	201	197	200	196
B.C.Norte	393	431	445	448	443	440
B.C.Sur	109	115	117	121	121	119
Campeche	223	217	175	179	177	176
Coahuila	626	691	713	716	708	706
Colima	143	130	132	133	132	133
Chiapas	1 662	1 398	1 389	1 695	1 396	1 395
Chihuahua	610	679	705	699	692	690
D.F.	2 532	2 827	2 703	1 863	1 827	1 801
Durango	505	555	574	575	569	569
Guanajuato	1 735	1 912	2 022	2 094	2 166	2 223
Guerrero	1 461	1 611	1 714	1 643	1 266	1 263
Hidalgo	650	716	739	740	735	732
Jalisco	2 257	2 821	3 000	3 110	2 454	2 213
México	5 573	6 124	6 517	6 789	5 581	6 145
Michoacán	1 862	2 053	2 183	2 267	1 573	1 571
Morelos	545	600	640	662	559	487
Nayarit	273	301	313	312	309	307
N. León	1 014	1 109	1 148	1 149	1 145	1 139
Oaxaca	1 097	1 215	1 257	1 256	1 244	1 238
Puebla	1 638	1 804	1 914	1 978	2 036	2 107
Quéretaro	385	428	452	450	389	380
Q. Roo	147	162	166	169	163	170
S.L.P.	665	730	757	759	749	748
Sinaloa	1 078	1 189	1 118	903	895	896
Sonora	807	895	720	640	638	635
Tabasco	593	658	698	725	625	511
Tamaulipas	994	1 103	1 180	1 166	778	776
Tlaxcala	355	294	287	288	290	287
Veracruz	2 455	2 718	2 883	2 989	2 381	2 094
Yucatán	432	474	490	495	485	489
Zacatecas	570	632	614	453	449	444
República Mex.	33 860	36 784	37 966	37 362	33 067	33 030

Fuente: Educación primaria: equilibrio entre oferta y demanda...

Comparación entre la oferta y la demanda de maestros de educación primaria 1981-82 a 1983-84.

Entidad / Año	1981-82			1982 - 83			1983 - 84		
	oferta	demanda	diferencia	oferta	demanda	diferencia	oferta	demanda	diferencia
Aguascalientes	642	221	421	513	211	302	315	208	107
B.C.Norte	1 140	645	495	1 041	645	396	408	509	-101
B.C.Sur	303	121	182	236	115	121	189	112	77
Campeche	455	204	251	534	203	331	481	206	275
Coahuila	995	835	160	1 120	841	279	1 019	854	165
Colima	164	179	- 19	156	182	- 26	192	181	11
Chiapas	2 515	1 523	992	2 601	1 555	1 046	2 398	1 594	804
Chihuahua	731	1 018	-287	745	1 017	-272	833	1 029	-195
D.F.	4 882	2 698	2 184	4 946	2 671	2 275	3 707	2 664	1 043
Durango	3 682	623	3 059	3 942	605	3 337	3 858	580	3 278
Guanaajuato	2 522	1 628	894	2 593	1 642	651	2 554	1 663	891
Guerrero	2 088	1 371	717	2 464	1 388	1 080	1 111	1 410	-299
Hidalgo	668	987	-319	1 196	1 000	196	483	1 020	-537
Jalisco	2 010	2 388	-378	2 135	2 410	-275	1 938	2 444	-506
México	1 838	4 574	-2 736	1 679	4 669	-2 990	1 939	4 780	- 2 841
Michoacán	726	1 570	-844	955	1 580	-625	1 167	1 600	-433
Morelos	2 164	542	1 622	2 474	548	1 926	647	569	78
Nayarit	360	435	- 75	365	440	-75	239	334	- 95
Nuevo León	3 354	1 122	2 232	3 388	1 088	2 300	3 584	1 060	2 524
Oaxaca	2 057	1 539	518	1 604	1 275	329	1 591	1 087	504
Puebla	3 043	1 540	1 503	3 623	1 550	2 073	2 918	1 569	1 349
Querétaro	418	393	25	541	653	- 112	538	149	389
Q.Roo	307	149	158	331	149	182	248	146	102
S.L.P.	2 327	769	1 558	2 404	743	1 661	2 760	726	2 034
Sinaloa	1 199	1 079	120	1 047	1 089	- 42	865	1 108	-243
Sonora	515	726	-211	568	731	-163	395	736	-341
Tabasco	209	611	-402	253	612	-359	390	624	-234
Tamaulipas	2 458	995	1 463	2 093	1 000	1 093	667	1 015	-348
Tlaxcala	378	353	25	480	360	129	324	364	- 40
Veracruz	527	2 455	-1 928	653	2 471	-1 818	787	2 503	-1 715
Yucatán	632	593	39	934	444	490	525	435	90
Zacatecas	594	600	-6	499	598	-139	489	605	-157
Rep.Mexicana	45 903	34 486	11 417	48 078	34 481	13 597	39 498	33 882	5 616

Escuelas, docentes y alumnos en educación normal básica.

años	alumnos inscritos	grupos	personal docente	escuelas
1976-77	138 133		9 499	355 (informaron 322)
1977-78	163 953	3 109	10 748	367 (informaron 358)
1978-79	199 377	3 703	11 533	429 (informaron 413)
1979-80	207 724	4 047	12 278	451 (informaron 438)
1980-81	213 695	4 257	13 104	496 (informaron 476)
1981-82	206 462	4 309	13 214	514 (informaron 495)
1982-83	182 874	3 995	13 318	545 (1)

Fuente: cuadro formado a partir de los datos de Estadística básica del sistema educativo nacional, serie histórica del fin de cursos, 1976-1977/1981-1982, SEP, México, - .

(1) Datos de la Memoria 1976-1982 de la SEP, tomo II.

Relación maestro/alumno en educación normal básica.

1976	-	14.54
1977	-	15.25
1978	-	17.3
1979	-	16.9
1980	-	16.3
1981	-	15.6
1982	-	13.7

Fuente: ibidem.

Cuadro 4. Escuela normal básica por control administrativo y tipo .

Control administrativo	tipo de escuela				TOTAL
	preescolar	primaria	física	técnica	
Federal	38	80	1	1	120 (22.0%)
Estatal	39	86	8	-	133 (24.4%)
Particular	96	184	9	-	289 (53.0%)
Autónoma	1	2	-	-	3 (0.6%)
Total	174 (31.9%)	352 (64.6%)	18 (3.3%)	1 (0.2%)	545 (100.0%) (100.0%)

Fuente: _____.

Preescolar. Escuelas por control administrativo (1982-83)

Control administrativo	Absolutos	Relativos
Federal	38	21.6
Estatal	39	22.4
Particular	96	55.2
Autónoma	1	0.6
TOTAL	174	100.0

Primaria (Escuelas por control administrativo 1982-1983).

Control administrativo	Absolutos	Relativos
Federal	80	21.8
Estatal	39	22.4
Particular	95	55.2
Autónoma	1	0.5
TOTAL	174	100.0

Física e industrial (1982-1983).

Control administrativo	Absolutos	Relativos
Federal	1	5.6
Estatal	8	44.4
Particular	9	50.0
TOTAL	18	100.0

Fuente: Estadística básica del sistema educativo nacional 1982-1983, SEP, México, septiembre de 1982.

Incremento en la matrícula por estado (1976-1982).

Estado	1976	(%)	1981	(%)	Incremento	(%)	% promedio
Aguascalientes	2 440	1.8	3 169	1.6	729	29.9	5.2
B. California N.	2 199	1.6	3 938	1.9	1 739	79.1	11.3
Baja Calif. Sur	1 339	1.0	916	0.4	-483	-36.7	-7.5
Campeche	2 096	1.5	2 030	1.0	-66	-3.1	-0.6
Coahuila	3 267	2.4	5 756	2.8	2 489	76.2	11.0
Colima	506	0.4	903	0.4	397	78.5	11.3
Chiapas	7 063	5.2	15 610	7.7	8 547	121.0	15.1
Chihuahua	3 138	2.3	3 167	7.7	29	0.9	0.2
D. Federal	21 101	15.5	22 453	11.0	1 352	6.4	1.2
Durango	1 990	1.5	8 649	4.2	6 659	33.6	25.0
Guanajuato	6 169	4.5	11 016	5.4	4 847	78.6	11.3
Guerrero	5 346	3.9	8 476	4.2	3 130	58.5	9.1
Hidalgo	1 665	1.2	4 013	2.0	2 348	141.0	16.5
Jalisco	6 619	4.9	10 304	5.1	3 685	55.7	8.7
México	8 995	6.6	12 627	6.2	3 672	41	6.8
Michoacán	2 439	1.8	6 927	3.4	4 488	184.0	19.2
Morelos	5 507	4.0	5 546	2.7	39	0.7	0.1
Nayarit	838	0.6	1 163	0.6	325	38.8	6.5
Nuevo León	11 912	8.8	13 424	6.6	1 512	12.7	2.4
Oaxaca	5 029	3.7	3 533	1.7	-1 496	-29.7	-7.0
Puebla	7 055	5.2	14 504	7.1	7 449	105.6	13.8
Querétaro	1 152	0.8	2 184	1.1	1 032	89.6	12.4
Q. Roo	711	0.5	1 053	5.2	342	48.1	7.8
S. Luis Potosí	6 202	4.6	8 408	4.1	2 206	35.6	6.0
Sinaloa	2 699	2.0	5 586	2.7	2 887	107.0	13.9
Sonora	1 052	0.8	2 472	1.2	1 420	135.0	16.1
Tabasco	955	0.7	2 587	1.3	1 632	171.0	18.4
Tamaulipas	8 233	6.1	6 120	3.0	-2 133	-25.6	-5.9
Tlaxcala	1 631	1.2	1 676	0.8	45	2.8	0.5
Veracruz	2 184	1.6	9 388	4.6	7 204	329.9	24.9
Yucatán	2 160	1.6	3 411	1.7	1 251	57.9	9.0
Zacatecas	2 329	1.7	2 548	1.3	219	9.4	2.8
Rep. Mexicana	135 981	100.0	203 557	100.0	67 576	49.7	8.0

Fuente: Cuadro formado a partir de los datos presentados en las Memorias de la SEP 1976-1982 (tomo II).

Educación normal preescolar, personal docente, escuelas (1982-1983).

Entidad	E s c u e l a s				P e r s o n a l d o c e n t e			
	total	federal	estatal	part. autónoma	total	federal	estatal	particular autónomo
Agascalientes	2	1	1		72	30	42	
B.C.Norte	4	1	1	2	99	25	23	51
B.C.Sur	1	1			6	6		
Campeche	2		2		53		53	
Coahuila	4	1	1	2	81	13	37	31
Colima	1		1		20		20	
Chiapas	15	2	5	6	347	19	129	199
Chihuahua	4	1	1	2	119	22	32	65
Distrito Fed.	8	2	2	4	441	121		320
Durango	8	2	2	4	171	47	26	98
Guajuato	10			10	179			179
Guerrero	6	1	1	4	137	23	23	91
Hidalgo	4	4			87	87		
Jalisco	17	4	4	9	267	14	102	151
México	14		11	3	383		318	65
Michoacán	4	1		3	64	26		38
Morelos	3	1		1	42	10		11
Nayarit	1	1			22	22		
Nuevo León	5		5		141			141
Oaxaca	6	6			68	68		
Puebla	8	2	1	5	181	37	41	103
Querétaro	3	2	1		42		42	18
Quintana Roo	1	1			15	15		
San Luis Potosí	5	2	1	2	83	40	11	32
Sinaloa	5			5	93			93
Sonora	3	1	1	1	74	27	17	30
Tabasco	2		1	1	55		29	26
Tamaulipas	12	1		11	227	20		207
Tlaxcala	1	1			20	20		
Veracruz	4	2	1	1	84	38		
Yucatán	3		1	1	67		35	28
Zacatecas	1		1	2	19		19	32

Fuente: Estadística básica 1982-1983.

Educación normal preescolar. Personal docente por control administrativo.

año/control	Federal	%	Estatal	%	particular	%	autónomo	%
1976-1977	169	11.6	432	29.6	859	58.8		
1977-1978	209	12.3	503	29.5	987	57.8	7	0.4
1978-1979	264	14.0	544	29.0	1 049	55.8	22	1.2
1979-1980	345	15.5	605	27.2	1 244	55.9	30	1.4
1980-1981	533	18.9	74	26.6	1 506	53.5	28	1.0
1981-1982	604	18.6	928	28.7	1 679	51.8	28	0.9

Educación normal preescolar. Escuelas por control administrativo.

año/control	Federal	%	Estatal	%	particular	%	autónomo	%	total
1976-1977	4	6.7	21	35.0	35	58.3			60
1977-1978	8	11.5	21	30.0	40	57.1	1	1.4	70
1978-1979	11	12.1	24	26.4	55	60.4	1	1.1	91
1979-1980	14	14.1	25	25.3	59	59.6	1	1.0	99
1980-1981	25	18.9	30	22.7	76	57.6	1	0.8	132
1981-1982	38	21.8	39	22.4	96	55.2	1	0.6	174

Enseñanza normal preescolar. Alumnos, personal docente y escuelas.

Año	alumnos inscritos	grupos	personal docente	escuelas
1976-1977	14 652		1 460	60 (inf. 57)
1977-1978	18 024	376	1 706	70 (inf. 67)
1978-1979	23 364	473	1 879	91 (inf. 88)
1979-1980	26 513	553	2 224	99 (inf. 97)
1980-1981	31 919	668	2 815	132 (inf.126)
1981-1982	40 453	819	3 239	153 (inf.147)

Ed. normal preescolar. Alumnos inscritos por control administrativo.

año/control	federal	%	estatal	%	particular	%	autónomo	%	total
1976-1977	2 522	17.2	4 008	27.4	8 122	55.4			14 652
1977-1978	3 600	20.0	3 830	21.2	10 464	58.1	130	0.7	18 024
1978-1979	4 322	18.5	4 113	17.6	14 653	62.7	276	1.2	23 364
1979-1980	4 654	17.5	4 928	18.6	16 614	62.7	317	1.2	26 513
1980-1981	6 284	19.7	6 243	19.6	18 997	59.4	415	1.3	31 919
1981-1982	7 331	18.1	8 900	22.1	23 804	58.8	410	1.0	40 453

EDUCACION NORMAL PRIMARIA. PERSONAL DOCENTE Y ESCUELAS. (1982-1983)

Entidad	Escuelas				Personal Docente					
	Total	Federal	Estatal	Particular	Aut.	Total	Federal	Estatal	Particular	Aut.
TOTAL NACIONAL	352	80	86	184	2	9 132	2 299	3 192	3 585	56
1. Aguascalientes	8	3	1	4		141	76	29	33	
2. Baja California	8	4	2	2		143	66	51	26	
3. Baja California Sur	2	2				50	50			
4. Campeche	4	1	2		1	89	23	41		25
5. Coahuila	8	1	3	4		252	18	178	56	
6. Colima	1		1			40		40		
7. Chiapas	26	3	10	13		520	63	318	139	
8. Chihuahua	8	4	1	3		163	74	60	29	
9. Distrito Federal	32	2		30		1 152	596		556	
10. Durango	11	3	1	7		345	72	42	231	
11. Guanajuato	26		4	22		650		161	489	
12. Guerrero	12	3	1	8		343	117	60	166	
13. Hidalgo	7	5		2		137	83		49	
14. Jalisco	18	4	2	12		501	111	141	249	
15. México	36	1	33	2		1 144	19	1098	27	
16. Michoacán	7	3		4		183	88		95	
17. Morelos	6	2		3	1	171	47		93	31
18. Nayarit	2	1	1			74	20	54		
19. Nuevo León	14		3	11		279		137	142	
20. Oaxaca	10	9		1		184	164		20	
21. Puebla	30	3	3	24		747	60	130	557	
22. Querétaro	7		2	5		141		71	70	
23. Quintana Roo	1	1				31	31			
24. San Luis Potosí	17	2	1	14		446	41	73	332	
25. Sinaloa	4		1	3		143		67	76	
26. Sonora	3	2	1			77	55	22		
27. Tabasco	2	1	1			72	21	51		
28. Tamaulipas	12	8		4		235	167		68	
+ 29. Tlaxcala	3	3				90	90			
30. Veracruz	15	3	10	2		373	38	287	48	
31. Yucatán	8	3	1	4		121	40	47	34	
32. Zacatecas	4	3	1			95	61	34		
	352	80	86	184	2	9 132	2 299	3 192	3 585	56

100

Educación primaria (1982-1983, fin de cursos).

Escuelas, alumnos, personal docente.

Entidad	Escuelas	Alumnos	personal docente y directivo con grupos	grupos
Aguascalientes	11	2 666	226	65
Baja California N.	12	3 306	242	74
B. California Sur	3	727	56	21
Campeche	6	1 751	142	41
Coahuila	13	4 818	354	101
Colima	2	766	60	16
Chiapas	43	8 884	882	201
Chihuahua	12	3 111	282	84
Distrito Federal	49	21 819	1 733	530
Durango	20	12 922	530	267
Guanajuato	38	9 540	874	229
Guerrero	18			
Hidalgo	11	3 621	224	83
Jalisco	35	10 799	768	223
México	50	12 883	1 527	329
Michoacán	11	4 547	252	108
Morelos	9	3 818	213	88
Nayarit	3	1 168	96	27
Nuevo León	22	10 622	456	226
Oaxaca	16	4 547	252	108
Puebla	40	13 365	1 020	295
Querétaro	10	2 225	183	54
Quintana Roo	2	866	46	26
San Luis Potosí	22	6 625	529	159
Sinaloa	9	5 758	236	89
Sonora	7	2 458	163	58
Tabasco	4	2 260	127	50
Tamaulipas	26	6 921	481	157
Tlaxcala	5	1 687	122	46
Veracruz	19	5 869	457	126
Yucatán	12	2 587	196	56
Zacatecas	5	2 737	114	60
República Mexicana	545	182 874	13 318	149

Fuente: Estadística básica 1982-1983.

Educación normal primaria. Alumnos por control administrativo.

Año/control	federal	%	estatal	%	particular	%	autón.	total
1976-1977	31 359	26.3	37 253	31.5	49 506	41.9		118 118
1977-1978	37 915	27.0	40 655	29.0	60 282	43.0	1 410 1.0	140 262
1978-1979	46 073	27.0	44 517	26.1	78 789	46.1	1 364 0.8	170 743
1979-1980	46 917	26.7	46 825	26.6	80 850	46.0	1 309 0.7	175 876
1981-1981	46 369	26.4	49 780	28.3	78 610	44.7	1 025 0.6	175 784
1981-1982	38 845	24.3	47 573	29.7	72 541	45.3	1 066 0.7	160 025

Educación normal primaria. Escuelas por control administrativo.

año/control	federal	estatal	particular	autónomo	total
1976-1977	51	67	148	5	271
1977-1978	59	68	159	5	291
1978-1979	79	69	177	9	334
1979-1980	81	74	183	10	348
1980-1981	82	75	190	10	357
1981-1982	79	76	188	8	351
1982-1983	80	86	164	2	352

Educación normal primaria. Personal docente por control administrativo.

año/control	federal	estatal	particular	autónomo	total
1976-1977	1 533	2 509	3 358		7 600
1977-1978	1 990	2 602	3 824	65	8 481
1978-1979	2 127	2 613	4 426	61	9 227
1979-1980	2 298	2 772	4 490	50	9 610
1980-1981	2 479	2 899	4 398	55	9 831
1981-1982	2 355	2 976	4 198	57	9 586
1982-1983	2 299	3 192	3 585	56	9 132

Normal de capacitación

año	ENAMACTA (1)			ENAMACTI (2)		
	escuelas	alumnos	maestros	escuelas	alumnos	maestros
1976-1977	1	641	41	1	671	113
1976-1977	1	633	52	1	1 562	121
1977-1978	1	609	52	1	1 648	163
1978-1979	1	505	52	1	2 004	119
1979-1980	0	347	45	1	1 918	163
1980-1981	-	151	-	1	2 441	s.dato
1981-1982	-	-	-	1	2 245	s./d.
1982-1983	-	-	-	1	2 432	2./d.

- (1) Impartía las siguientes opciones: Agricultura, Fruticultura, Industrias Agropecuarias, Manejo, mantenimiento de equipo e instalaciones rurales, técnico pecuario.
- (2) Impartía: mecánico automotriz, producción; y, a partir de 1982: administrativo contable, admvo. secretarial, ind. en dibujo técnico, en electrónica, en industria del vestido, en mecánica de precisión, en soldadura y forja.

(3) En liquidación.

Normal de educación física (1982-1983).

Para ese año existían 18 escuelas distribuidas en 12 estados. De ellas, sólo una estaba bajo el control federal, mientras que 8 eran estatales y 9 particulares.