



58  
24

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES**

**LA PROFESIONALIZACION DEL MAGISTERIO,  
UN PROYECTO DE RACIONALIZACION  
DE UNA PRACTICA PROFESIONAL**

**TESIS  
PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA  
P R E S E N T A**

**MAXIMILIANO VALLE CRUZ**

**ASESOR DE TESIS: MTRO. ARTURO BALLESTEROS LEINER**

México, D.F. 1996

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

## INDICE

RECONOCIMIENTOS	4
INTRODUCCION	5
A) Enunciado y justificación del tema	5
B) Planteamiento del problema	13
C) Objetivo	15
D) Hipótesis	16
E) Metodología	17
1. REFERENTES CONCEPTUALES	20
1.1. Racionalización	20
1.2. Práctica profesional	34
1.3. La profesionalización como racionalización	39
2. PROFESION Y PROFESIONALIZACION, ESTUDIO Y PERSPECTIVAS	44
2.1. El estudio de las profesiones	44
2.2. Profesionalización, racionalización de la práctica profesional	49
2.2.1. Perspectivas de análisis	49
2.3. Estudios sobre los profesores	54
2.3.1. Profesionalización de la docencia universitaria, una digresión	55
2.4. La profesionalización del magisterio	57
2.5. Profesión y profesionalización, hacia una propuesta	60
2.5.1. La construcción de la imagen del maestro	62
3. POLITICA EDUCATIVA Y PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO	68
3.1. El contexto de las políticas de profesionalización	68
3.1.1. Crisis económica y reestructuración del Estado	73
3.2. La propuesta gubernamental de profesionalización del magisterio	82
3.2.1. En los orígenes fue la redención cultural de las masas	83
3.2.2. De la promoción del cambio social a la satisfacción de necesidades sociales	84
3.2.3. Necesidades del desarrollo y eficacia de la enseñanza	87
3.2.4. La profesionalización como instrumento para optimizar los servicios educativos	90
3.2.5. La profesionalización del magisterio bajo el signo de la educación superior	96
3.2.6. La calidad de la educación, la racionalización invade el aula	99
4. LA CONCRECIÓN DE LAS POLÍTICAS DE PROFESIONALIZACIÓN	115
4.1. Racionalización de la práctica profesional	115
4.1.1. La racionalización de la formación de los profesores	117
4.1.2. La constitución del campo profesional	118
4.1.3. La creación de instituciones y dependencias	119
4.2. Los ejes de la racionalización	129
4.3. La racionalización de las en la ejecución del trabajo docente	134
4.4. La regulación de las condiciones de trabajo y el reconocimiento de la actividad de los maestros	145
4.4.1. Los reconocimientos a la labor de los profesores	145
4.4.2. Prestaciones, organización y administración del trabajo	146
CONCLUSIONES	156
ANEXO 1: Cuadros Estadísticos	165
Cuadro No. 1. Maestros por Nivel Educativo, 1921-1995	166
Cuadro No. 2. Alumnos por Nivel Educativo, 1921-1995	167
Cuadro No. 3. Escuelas por Nivel Educativo, 1921-1995	168
Cuadro No. 4. Población Ocupada por Sector Económico, 1921-1995	169
Cuadro No. 5. Población Económicamente Activa por Sexo, 1921-1995	169
ANEXO 2: Disposiciones Jurídicas Federales Relativas a la Educación Normal y el Magisterio Publicadas en el Diario Oficial de la Federación, 1917-1994	170
BIBLIOGRAFIA	181

## RECONOCIMIENTOS

Es ya muy conocido que un trabajo de tesis, o una investigación, nunca es producto de una genialidad individual, a pesar de que se tengan ideas e intuiciones en lo personal éstas no se desarrollan si no se cuenta con el apoyo, la discusión y el comentario con otros. Otros compañeros, colegas y maestros cuya lista es interminable.

Esos otros que resuenan -y al resonar, viven- en las reflexiones que uno elabora con la intención expresa de que lo escrito tenga al final un destinatario: *aquellos de quienes se habla*, es a éstos últimos a los que les tengo que reconocer primero porque con su vida y su actuar han posibilitado esta tesis, aunque sus nombres se ignoren se trata de recuperar un fragmento de su historia.

El reconocimiento decidido para las compañeras del Centro de Documentación y Biblioteca del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, quienes orientaron la búsqueda documental y bibliográfica, y en muchas ocasiones recuperaron parte del material, de modo singular a Raquel Valle Cruz.

De manera muy especial tengo que reconocer a Rosa María Ramírez Martínez por su aliento y constancia, así como las horas dedicadas a la discusión en torno a la perspectiva conceptual que guía el trabajo de investigación, aunque la interpretación final es de mi entera responsabilidad.

## INTRODUCCION

### A) Enunciado y justificación del tema

Por el tipo de problemática al que alude el trabajo se puede inscribir dentro de la **sociología de la educación** en la que se consideran temas tales como:

...orientación, selección, empleo, activismo estudiantil, nuevos sistemas educativos, oportunidades educativas... que ponen en situación difícil a los sistemas educativos de Occidente, partiendo de la idea de que la educación es una institución integrante de la ideología de los Estados, y de que su función esencial es la transmisión de esa ideología, si bien lleva implícitas otras funciones simultáneas, porque, en resumidas cuentas, no cabe traicionar la función educativa: preparar al hombre para el ejercicio de su libertad y enseñarle a autoliberarse y formarle permanentemente a través de los medios con que cuenta la educación.<sup>1</sup>

En tal sentido:

La educación es necesariamente para el sociólogo un proceso de aculturación. Por ello, todos los mecanismos funcionales de interiorización de valores y asimilación de comportamientos, las modalidades por las que las estructuras tienden a integrar a los individuos y todas las organizaciones mediante las que trabajan los sistemas de poder, de modo explícito o no, a fin de condicionar a estos individuos en el respeto a las jerarquías, implican fenómenos de formación y educación. Estos fenómenos rebasan ampliamente el marco de actividad visible de la escuela, en su sentido más extenso, y el de la influencia de los padres cuando, consciente e inconscientemente, enseñan a sus hijos <<lo que se debe o no se debe hacer>>.<sup>2</sup>

Son estos aspectos los que permiten formular la especificidad de una sociología de la educación ya que se llega a entender, entonces, que "... el fenómeno educativo, en su generalidad -formar y ser formado- representa una dimensión de **toda** actividad social. Todo ello supone reconocer que esta sociología, so pena de quedarse en un mero <<punto de vista>> universal sobre lo social en conjunto -un cierto modo de considerarlo-, debe, por simples razones metodológicas, limitarse a desarrollar las implicaciones **más directas** de las actividades relativas a la formación individual, limitándose a

---

<sup>1</sup> Vázquez, Jesús María. "Nota a la edición española", en Gras, Alain. *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. (Trad. Jaime Vegas). Madrid. Narcea, 1985, p. 11.

<sup>2</sup> Janné, Henri. "Prólogo" en Gras, Alain. *op. cit.* p. 13.

su contexto inmediato."<sup>3</sup> Ello quiere decir que si la sociología reduce su ámbito de análisis llega a perder su carácter crítico.

Es conveniente tener presente que en los planteamientos de la sociología de la educación se tiende a privilegiar el estudio del llamado "sistema educativo" destacando "la función sociológica de socializar a los jóvenes, respecto al modelo de sociedad existente."<sup>4</sup>

Al adoptar esta posición teórica -respecto a la sociología y la educación- la conclusión en torno a las posibilidades de transformación social que tiene dicho sistema educativo -y la educación, en particular- es previsible, pues se indica que: "...precisamente en la medida misma en que este sistema educativo falta, consciente e inconscientemente su misión, se convierte en un factor históricamente privilegiado en la transformación del orden establecido. Este desajuste debe atraer primariamente la atención del sociólogo, ya que trata de un proceso de importancia capital." En auxilio a esta tesis se invoca la votación de la "Ley Falloux" (en la Francia de 1850) que proponía acrecentar la enseñanza católica como medida para asegurar el orden, pues, se decía que la escuela estatal no lo permitía.<sup>5</sup> A través de este hecho, relacionado con los disturbios posteriores a la revolución de 1848, se pretende advertir el carácter conservador o transformador de la educación y a los profesores como los transmisores o promotores de determinadas doctrinas. Sin embargo, en esta perspectiva se diluye -bajo la noción de socialización- el hecho de que tal medida se asocia a una clase social con una determinada concepción de la educación, en suma que el debate se plantea en un plano de poder.

Se nos señala que la sociología de la educación, en el momento actual, se enfrenta al riesgo de su propia seguridad que se sostiene en "el prestigio de su actualidad", sobre todo cuando "los poderes públicos están siendo apremiados a la acción." A la vez que en todos los sectores de la realidad social se hallan presentes "los poderes de la escuela (para) transmitir la herencia del pasado y constituir para el mañana un factor de transformación social."<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 13.

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 20.

<sup>5</sup> *Ibid.* p. 20.

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 21.

De este modo se plantea que la investigación sociológica de la educación tiene "...implicaciones sociales...ineluctables (que) proporcionan argumentos para un debate que no puede situarse en el terreno de las ideologías o de las políticas, ya que la educación supone una alternancia y la acción educativa es el medio de una sociedad que cree poder transformarse a sí misma. Es pues, sujeto de observación sociológica, ya que puede descubrirse siempre a través de sus instituciones, sus funciones y sus técnicas.<sup>7</sup>

Con ello se indica que, desde su origen, la sociología de la educación tiene como objeto de estudio la institución escolar. Sin embargo, lo que en esta tesis interesa no es el estudio de la institución escolar, sino los sujetos que actúan dentro de ella, en especial uno: los profesores de los cuales interesa examinar un aspecto en particular, el referido a su llamada profesionalización. Al hablar de los profesores la expresión se limita a los profesores de educación básica y normal, a los que se llamará -en este estudio- maestros, docentes, enseñantes, trabajadores de la educación y magisterio, indistintamente, sin entrar en las distinciones semánticas, pues en todos los casos se alude a los profesores como un colectivo social.

Así, el objeto particular de estudio alude a un sujeto social específico que como tema de investigación se inscribe dentro de lo que se denomina *sociología de las profesiones* cuyas raíces se encuentran en los estudios de los grupos sociales, los cuales pretenden dar cuenta de las interacciones entre individuos que pertenecen a estructuras grupales diferentes, ya sea para explicar su relación con el orden social -con las instituciones sociales-, bien para establecer los nexos de compromiso social que vincula a los miembros de una organización social, o las relaciones de cooperación y distanciamiento existente entre los individuos de un mismo grupo o de grupos diferentes, o de sus relaciones con la estructura económica y el poder político.

El tema objeto de estudio se ubica, entonces, dentro de esta vertiente de la sociología, en la medida que al hablar de la profesionalización del magisterio se alude a un grupo social específico, más bien, a un sujeto social que tiene capacidad de asumir y/o cuestionar las medidas adoptadas, a la vez que elaborar un proyecto propio, es decir, con capacidad para debatir otros proyectos, por ejemplo el que se expresa en el discurso gubernamental de la

---

<sup>7</sup> *Ibid.* p. 21.

profesionalización del magisterio que se asume como una política que tiende a configurar la formación y la actividad de los profesores de educación básica y normal como una profesión que, por un lado, es recuperada por los maestros para buscar mejores condiciones de trabajo y salario y, por otro es rechazada en los aspectos que atentan contra sus condiciones laborales.

La profesionalización del magisterio mexicano, sobre todo a partir de la década de 1970, ha adquirido notas especiales dentro de las políticas educativas gubernamentales, pues se le adjudica, en el discurso, una relevancia capital para tratar de imprimir un cambio a la educación básica. Como demanda de los propios profesores tiene una historia cuyos orígenes son más lejanos, sin embargo, ello sólo interesa como un referente que permite comprender el sentido actual del proyecto gubernamental de profesionalización de los maestros mexicanos y la orientación que se pretende dar a la educación básica a partir de una modificación en la formación y en la práctica profesional del magisterio.

Lo que interesa en la presente tesis es ver *cómo* se gesta la propuesta gubernamental -para constituir un proyecto de racionalización- que llega a concurrir con las demandas de los profesores, en un contexto de crisis económica y financiera del Estado, donde se están produciendo cambios en las formas de acumulación de capital y en las orientaciones de las políticas de desarrollo económico, que condujeron a un deterioro de las condiciones de vida y de trabajo del conjunto de los trabajadores y, entre ellos, de los propios maestros, lo cual tiene implicaciones en la significación social de la profesión magisterial.

Por supuesto que ello está asociado a la pretensión de dar un giro diferente a la educación, tanto en los aspectos de su financiamiento como en sus contenidos; papel diferente de la educación con respecto a las modalidades de acumulación de capital y a los procesos de legitimación del orden político económico, es de ahí de donde emergen los requerimientos de una formación distinta del magisterio.

Es ya un lugar común afirmar que la educación está ligada a las transformaciones en la producción y apropiación de plusvalía y, con ello, a los procesos que legitiman su apropiación y uso privado, así como a los procesos de integración social de los diversos grupos sociales al orden social existente, de tal modo que la educación escolarizada -y el personal dedicado a ella- cumplen la función de reproducción ideológica necesaria para la conservación

del sistema económico y de dominio. Pero lo que no resulta tan común es investigar los procesos mediante los cuales los profesores son sometidos a determinadas formas de racionalización en su práctica profesional.

Esto último es lo que permite entender por qué razón el Estado mexicano, al plantear el problema de la relevancia, impacto y la calidad de la educación dirige la atención a lo que ha denominado profesionalización del magisterio, con lo cual evade la discusión en torno a las consecuencias de la llamada modernización económica expresadas en una "flexibilización" de las relaciones entre el trabajo y el capital y la modificación de las relaciones entre los sindicatos y los partidos políticos y de éstos con el Estado, de tal modo que la capacidad de resistencia sindical se ha disminuido, en favor de una nueva modalidad de acumulación de capital permitiendo un "uso flexible de la fuerza de trabajo" que hace depender la determinación de la cantidad de trabajo empleado de las necesidades de la producción y el mercado, sin intervención sindical, a la vez que redefine las formas de uso de la fuerza de trabajo dentro del proceso productivo, aún mas, llega a afectar las formas de fijación del salario en base a la productividad, así como las formas de contratación colectiva que impedian -y obstruían- la introducción de nuevas tecnologías y métodos de trabajo, a la vez que la reorganización del proceso de trabajo y la estructura organizativa de la empresas.<sup>8</sup>

Aunado a esta "modernización económica" que pone el acento en la productividad y la competitividad, está la "modernización política" que ha adquirido, -en la versión gubernamental- el nombre de reforma del Estado que manifiesta una crisis del Estado posrevolucionario, a partir de 1982, pero más que ello supone un desmantelamiento del antiguo "compromiso político de clases" en el que se privilegiaban las orientaciones sociales de la política estatal, esto es, las necesidades de amplias capas de las masas de trabajadores, que bien puede denominarse una transición del Estado de bienestar al Estado neoliberal, que tiene como fondo el pasaje de una forma de acumulación de capital a otra, la cual significa una recomposición de las relaciones de clases dominantes y la relación que mantienen con las clases subalternas, pero que el Estado reduce a una *modernización* del poder ejecutivo y de la administración pública.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Cfr. De la Garza Toledo, Enrique. "El Tratado de Libre Comercio y sus consecuencias en la contratación colectiva", en *El Cotidiano. Revista de la Realidad mexicana actual*, [México]. UAM, enero-febrero de 1992, No. 45, pp. 5-7.

<sup>9</sup> Cfr. Calderón, José María. "La reforma del Estado", en *Topodrillo*, [México]. UAM, marzo-abril de 1991, No. 16, p. 22.

Así, modernización económica y política constituyen dos elementos indispensables para entender las razones que llevan a plantear, en primer lugar, una reforma de la educación y, en segundo término, el imperativo de poner el acento en la formación del magisterio bajo la idea de su profesionalización. A la vez, se hace visible como esa "modernización" se manifiesta en el ámbito educativo como disminución de los recursos económicos e imposición de criterios de selectividad tanto para la asignación de los mismos como para el ingreso a las instituciones educativas en nombre de la calidad de la educación, de la cual se hace responsables a los maestros, con ello, se justifica la modificación de la formación de los profesores, al mismo tiempo que se busca incidir en sus prácticas profesionales las que, también, se consideran causa del deterioro de la educación, de su deficiente calidad y relevancia para el trabajo.

A partir de ello es posible ver que, la política de profesionalización del magisterio, cuyos orígenes más cercanos se ubican en las propuestas del magisterio, en la década de 1940, consistente en dotar a los estudios de normal del carácter formal de profesión, a través de requisitos tales como el bachillerato sólo permiten ubicar el trasfondo histórico de la problemática.

En esta tesis se habla tomado, como punto de partida, el periodo que comienza con las reformas a la ley de educación, en 1973, que confirieron el rango de educación superior a los estudios de educación normal, pasando por la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (1978) y se cierra con el decreto que les confiere el carácter formal de licenciatura, en 1984; fecha en la que se profundiza la racionalización con medidas que la han redondeado como profesión del nivel superior con la creación de estudios de posgrado propios para maestros normalistas y el establecimiento de estímulos al desempeño laboral, como sería la **carrera magisterial**.

Sin embargo, la propia dinámica de la investigación, y la perspectiva teórica asumida, condujeron a rastrear la génesis de la profesionalización del magisterio, para dar cuenta de cómo se constituye en un proceso de racionalización, a la vez que llevó a elaborar una mínima reconstrucción de las perspectivas teóricas que tratan la profesión y la profesionalización. De ese modo se redefinió el periodo de estudio ampliándolo de los años de 1920 hasta 1994.

Tal decisión se tomó puesto que lo que *interesa* en la presente tesis es *mostrar cómo todo ello conforma un proyecto gubernamental de racionalización de la profesión magisterial* que trata de incidir en el tipo de saber que detenta el maestro, en el modo en que lo aplica y en la significación social que posee dicha actividad, lo cual tiene profundas implicaciones en los modos en que se organiza y administra la educación y el trabajo de los profesores. Proyecto de racionalización que pretende definir unos contenidos científico técnicos para la formación de maestros y medidas de control sobre las prácticas profesionales que se realizan en los centros de trabajo, en el aula.

Para el caso concreto de esta investigación se consideran las medidas, de carácter general, que se han adoptado y han sido dictadas por la Federación, para examinar cómo se concretan en la creación de un conjunto de instituciones, dependencias administrativas que regulan la actualización, capacitación y formación del magisterio, a la vez que se fija un conjunto de medidas jurídicas que establecen las condiciones y requisitos para ejercer la profesión, así como un conjunto de reglamentaciones que van determinando el modo en que los profesores tienen que realizar sus actividades, todo lo cual repercute en una racionalización de la Imagen social del profesor.

Desde un punto de vista cuantitativo el estudio del magisterio, y su llamada profesionalización es relevante, pues considerando tan sólo a los profesores que laboran en preescolar, primaria y secundaria -en relación al total de profesores- se tiene que mientras en 1950 de un total de 80,809, un 3.6% se ubicaba en preescolar, el 82.4% en primaria y el 10.8% en secundaria; para el ciclo escolar 1994-1995 de un total de 1'238,282, el 10.5% se ubica en preescolar, un 41.0% en primaria, un 20.7% en secundaria, el 5.0% en capacitación para el trabajo y profesional medio, el 10.4% en bachillerato, el 11.3 en educación superior y tan sólo el 1.0% en normal.<sup>10</sup>

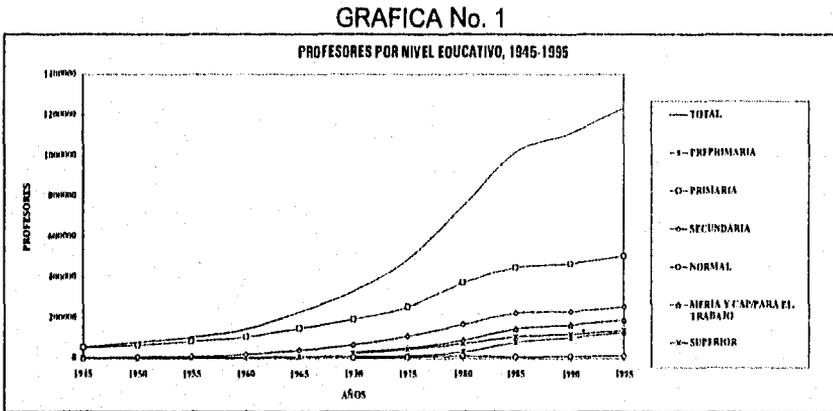
Visto en términos del aumento de profesores -por niveles educativos-, entre 1970 a 1995, se tiene que el total aumenta 3.72.4% cifra que es superada ampliamente por los profesores de preescolar que aumentan hasta un 1231.2%, siguiendo los de profesional medio con un 906.4%, los de bachillerato con un 696.9%, los de educación superior con un 557.7%, los de secundaria a un 379.2%, los dedicados a capacitación para el trabajo a un

---

<sup>10</sup> Véase el Cuadro No. 1, del Anexo 1.

333.5%, y al final están los de primaria con un 261.7% y los de normal con un 251.1%.<sup>11</sup> Lo cual indica que de los niveles educativos en que labora el magisterio preescolar y secundaria crecen más rápidamente, en tanto que su ámbito tradicional de trabajo -primaria y escuelas normales- lo hace más lentamente motivo por el que se explica la pérdida de peso relativo en el total de profesores de todos los niveles educativos.

Las tendencias absolutas se muestran en la Gráfica No. 1, donde se aprecia cómo ha evolucionado la participación de los profesores de educación básica y normal respecto al total de profesores, entre 1945 a 1995.



FUENTE: Cuadro No. 1 del Anexo 1.

Como se observa, los ámbitos tradicionales de trabajo de los profesores normalistas han ido cediendo terreno dentro del total de profesores de los distintos niveles y modalidades educativas. La caída más impresionante se produce en educación primaria, en tanto que para la secundaria se estaciona alrededor del 20%, creciendo el nivel de preescolar. Los cambios aquí responden a las políticas de expansión de la educación primaria, pero su descenso comienza al emprenderse otro tipo de educación como la capacitación para el trabajo, la expansión del bachillerato y la educación superior a partir de los años sesenta, en tanto que para los setenta cobra importancia el nivel de educación profesional medio.

<sup>11</sup> Ibidem.

La información que proporciona la Gráfica muestra la magnitud del trabajo docente a organizar y administrar, sin considerar otros ámbitos en que se desempeñan los profesores normalistas, con lo cual la cantidad se incrementaría aún más. Probablemente la disminución de la participación de los profesores de educación básica -sobre todo en la primaria- y normal sea un indicador de los efectos que ha tenido la racionalización de sus actividades sobre el volumen de ocupación, o bien, que se han comenzado a privilegiar otros niveles educativos que son más relevantes para la formación técnica de la fuerza de trabajo, como parece indicar la importancia que ha adquirido la capacitación para el trabajo y los profesionales medios, entre 1970 a 1995.

### ***B) Planteamiento del problema***

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que la significación sociológica del tema de investigación radica en que: el estudio de la profesionalización del magisterio, en especial de las políticas gubernamentales respectivas y su concreción, ofrece la oportunidad de investigar cómo se trata de configurar una profesión que no tiene los orígenes ni las características de las profesiones liberales, sino que se adscribe a los procesos de racionalización y burocratización de actividades sociales que el Estado mexicano se reserva como propios; permite examinar cómo al delimitar formalmente esa profesión se le asignan ciertos contenidos específicos que se considera la definen disciplinariamente, científicamente, se prescriben formas concretas para su ejercicio, se subdivide en especialidades, se le definen determinados recursos y técnicas para la aplicación de su saber y adquiere un significado social específico.

Pero la llamada profesionalización no queda allí. Se plantea, desde las políticas gubernamentales, la finalidad de transformar la práctica de los profesores de educación básica y normal. Así, se revela un cierto sentido de la profesionalización cuyo nudo problemático gira en torno a la modificación de la práctica profesional del magisterio con el propósito -a nivel discursivo- de incidir en la calidad de la educación, pero, como se ha señalado esto sólo constituye la superficie de un discurso que ideologiza el verdadero problema: la función que cumple el magisterio en los procesos de legitimación de un orden político concreto, razón por la cual es preciso controlar el conjunto de su formación y sus actividades.

Aún así, el problema de la profesionalización del magisterio, y la consecuente modificación de su práctica profesional, tiene relevancia no sólo

desde el ángulo de la crítica de la ideología que supone, sino en cuanto se dirige a determinados sujetos sociales caracterizados por un saber y un hacer definidos en términos de profesión, es decir, no son exclusivamente elementos retóricos de un discurso educativo ni están presentes únicamente en su distribución en actividades específicas y, a partir de ellas, dentro de un ámbito laboral. Con esto se quiere decir que como un sujeto activo, que realiza una práctica profesional, plantea problemas, visiones de la realidad que pueden llevarse a la práctica, así como estrategias para transformar el ámbito en que se desenvuelven<sup>12</sup> que, aunque no se ignoran, para efectos de esta tesis sólo se enuncian como aspectos que se pueden recuperar en investigaciones diferentes.

De ese modo se llegó a redefinir la delimitación espacio temporal de la investigación ubicándola en el contexto nacional de México, refiriéndola al período de 1920 a 1994, del cual se realiza una reconstrucción que sigue dos ejes de análisis: uno está constituido por las políticas educativas expresadas a través de los planes y programas de desarrollo, así como los referentes a la educación; el otro se refiere a la concreción jurídica que toman las propuestas de racionalización de la práctica profesional del magisterio localizadas en el *Diario Oficial de la Federación*<sup>13</sup>. En el primer caso se procede mediante una reconstrucción cronológica buscando los elementos discursivos que legitiman la acción racionalizadora del Estado respecto a la educación y el trabajo docente; en el segundo, se procede a ordenar la exposición en torno a temas referidos al control del trabajo de los profesores.

De ese modo el período de análisis, se caracteriza por dos momentos, uno en el cual la importancia cuantitativa del magisterio crece, para luego comenzar a decrecer; a la vez, se manifiestan dos tendencias: primero una que tiende a establecer una organización y administración de las Instituciones escolares donde labora el magisterio, así como de las escuelas normales donde se forma; posteriormente, se procede a incidir en las formas de realización de las actividades docentes a través de diversos mecanismos que se presentan como formas específicas de mejoramiento de la calidad profesional de los maestros o de realización de su trabajo.

---

<sup>12</sup> Cfr. Zemelman, Hugo. *Conocimiento y sujetos sociales*. México, El Colegio de México, 1987, p. 17 y nota de p. 17.

<sup>13</sup> En lo sucesivo se abreviará D.O.F.

En este punto es necesario precisar que el espacio y el tiempo en el que se producen los procesos estructurales -como son la institucionalización de los saberes (conocimientos y sus aplicaciones técnicas) y la organización de los procesos educativos-, son diferentes a los de las prácticas de los sujetos sociales, concretizados en exigencias para su hacer, en peticiones, movilizaciones que impactan en un aula, en una institución escolar o en una localidad; es decir, que mientras los procesos estructurales de institucionalización de conocimientos y organización de los procesos educativos ocupan espacios amplios y tienen una duración prolongada, las prácticas de los sujetos sociales llamados profesionales se hallan circunscritos a espacios más reducidos y se manifiestan episódicamente como movimientos, o tomas de posición, en torno a un problema específico que, una vez resuelto, tienden a disolverse.

Esto último probablemente explique por qué los sujetos sociales, definidos a partir de la profesión y su ejercicio, han sido tratados bajo la óptica de su manifestación episódica, -ya sea bajo la forma de su organización colectiva o a través de sus movilizaciones- o del desmenuzamiento de los contenidos de su formación y las normas para su habilitación profesional, del detallamiento de sus actividades reiteradas, desvinculándolos de los procesos de mayor duración. Es precisamente lo contrario a éste proceder lo que se pretende mostrar al abordar la profesionalización del magisterio como proyecto de racionalización, es decir, mostrarlo como un proceso de larga duración, de allí que se ponga el énfasis en aquellos aspectos que dan cuenta de su continuidad a pesar de las rupturas.

En este sentido los sujetos sociales, desde la óptica de la profesión, se pueden caracterizar por su capacidad de movilización en torno a demandas específicas, lo cual dicho, con otras palabras, permite definirlos como capaces de elaborar un proyecto de construcción social referido a su formación y la aplicación práctica de su saber.

### **C) Objetivos:**

-Mostrar cómo la profesionalización del magisterio constituye un proyecto de racionalización de su práctica docente.

-Proporcionar elementos que permitan explicar y comprender el sentido que tiene la profesionalización del magisterio, en la actualidad, en relación a

los procesos de cambio que ocurren a nivel económico y político y que se presenta como pretensión de mejorar la calidad de la educación básica.

-Contribuir al debate teórico relativo a la comprensión de los modos en que se conforman las profesiones en la actualidad.

-Proporcionar algunos elementos que permitan esclarecer el carácter que tiene la formación y la actividad laboral de los maestros normalistas en cuanto profesión.

Todo ello reconociendo que los estudios sobre la profesión magisterial, en términos generales, han tendido a privilegiar la descripción del conjunto de tareas, o funciones, que desempeñan los maestros dentro de una determinada esfera de la división del trabajo, o bien, se han dirigido a establecer las características que define el Estado para el desempeño del trabajo de los maestros, negando que pueda constituir una profesión, o bien, sólo describiendo los aspectos formales que la presentan como profesión, descuidando lo que realmente está en juego: la reorganización de las formas de trabajo docente en relación a las necesidades de legitimación de las transformaciones del orden económico y político, de la nueva faz que ha adquirido.

En realidad considero que ello se debe a que se toma como referente el modelo de las profesiones liberales o las asociadas a las ciencias naturales y físico-matemáticas, a la vez, se ignora que el desempeño de la actividad profesional se realiza, cada vez más, en el ámbito de instituciones que se rigen por principios burocráticos y mercantiles, donde se concentran a amplias categorías de profesionales y técnicos asociados a un tipo de actividad especializada sometida a una fragmentación de los procesos laborales organizados jerárquicamente, dentro de sistemas administrativos en constante ampliación.

#### **D) Hipótesis:**

El modo en que se entiende, y se ha entendido, la profesión magisterial se asocia a una determinada idea de docencia que ha considerado a la actividad de los maestros como una subprofesión debido a que, se dice, carece de contenidos científicos y disciplinarios específicos, así como de autonomía en la realización del trabajo. Tal situación sólo es comprensible a partir de los modos en que se ha venido constituyendo la profesión y el

campo profesional del magisterio, históricamente, es decir, ligada a la conformación del Estado mexicano.

Pero ello ha llevado a que para modelar y transformar la práctica profesional del magisterio se emprenda un proceso de racionalización de su formación y sus actividades bajo la denominación de **profesionalización**, que le atribuye las características formales de educación superior a los estudios de normal, pretende delimitar un ámbito disciplinario y científico con sus recursos y técnicas de aplicación en la esfera de la enseñanza y el aprendizaje tiende, en realidad, a establecer un conjunto de controles sobre la formación y la organización del trabajo docente.

De acuerdo con ello se plantea, como hipótesis que: el proyecto de profesionalización del magisterio, constituye un proceso de racionalización de la práctica docente, que ha venido transitando de las formas de *control de la organización de los procesos educativos escolarizados, hacia el modo en que el profesor realiza sus actividades en el aula*, para lo cual se define a la profesión magisterial a partir de su inscripción en un ámbito institucional burocratizado que se rige por principios de autoridad y jerarquía, en el que se pretende hacer valer criterios de una mayor formación, y conocimientos cada vez más fragmentados referidos a actividades específicas, como lo serían la educación inicial, preescolar, especial, primaria, las tecnologías para la enseñanza de disciplinas específicas en la secundaria, la educación de adultos e indígena.

### **E) Metodología**

Esta es el resultado de la propia investigación y, como tal ha procedido del modo siguiente: se comenzó por una revisión bibliográfica y documental, lo cual supuso el uso de un tipo de análisis de contenido de documentos en el cual se privilegió la búsqueda de aquellos elementos discursivos -o retóricos<sup>14</sup>- que justifican el establecimiento de medidas de racionalización del

<sup>14</sup> Al respecto véase: van Dijk, Teun A. **La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Con un Epílogo a la edición castellana del autor.** (Trad. Sibilla Hunzinger y supervisión de Roberto Bein). España, Paidós, 1989, pp. 125 y ss. Para van Dijk, en su sentido originario, la retórica se remite al "arte de la <<buena>> utilización de la lengua", lo cual quiere decir que se refiere al modo en que un orador se dirige a un público, o a un oponente, con el propósito de convencer, de persuadir, de tal modo que la intervención se vuelve estratégica, así: "La retórica se preocupa precisamente de la manipulación consciente, perseverante para conseguir sus fines y dependiente de ellos, de los conocimientos, opiniones y los deseos de un auditorio, mediante rasgos textuales específicos, así como de la manera en que ese texto se realiza en la situación comunicativa." En éste

trabajo docente, en el entendido que tales elementos discursivos constituyen el velo ideológico que provee de un determinado sentido a las propuestas de profesionalización, pero que encubren los aspectos de control y vigilancia que se pretende establecer.

Algunos otros criterios metodológicos que guían la investigación son:

1. Determinar los sujetos y problemas educativos que son construidos por el discurso de la política educativa, a partir de los cuales se legitima el establecimiento de la propuesta de profesionalización del magisterio.
2. Articular y jerarquizar los problemas definidos en las políticas educativas gubernamentales.
3. Establecer cómo la organización y administración de organismos gubernamentales, instituciones educativas y programas, relacionados con la profesionalización, dedicados a la resolución de los problemas de institucionalización del conocimiento, así como a la organización de los procesos educativos que definen el ámbito de acción de la profesión magisterial, se convierte en un mecanismo de implantación de la racionalización.

La exposición del trabajo se organiza en cuatro capítulos. En el primero se desarrollan las categorías de racionalización y práctica profesional, que son las que constituyen el esquema interpretativo con el cual se aborda la profesionalización del magisterio como un proyecto de racionalización de su práctica profesional.

En el segundo capítulo se examinan, brevemente, algunas de las perspectivas conceptuales en torno a las nociones de profesión y profesionalización, para poder enlazarlas a la categoría de racionalización. De esa manera, ambos capítulos constituyen los fundamentos teóricos de los que se parte.

En el capítulo 3 se procede a reconstruir las políticas educativas, tratando de ver cómo se definen los sujetos a educar, los problemas y sus objetivos que permiten redefinir, tanto la imagen social del maestro como su

---

caso retenemos la idea en el sentido de identificar aquellos elementos, o recursos, del discurso de política educativa cuya función es convencer y justificar ante los profesores- de las bondades de las medidas que se toman para racionalizar la formación y la actividad de los maestros; a tales elementos retóricos, también, se les denomina -en el texto- "elementos discursivos".

papel respecto a determinadas metas educativas que se asocian a los procesos de desarrollo económico y político del país.

En tanto que en el capítulo 4 se examina el modo en que dichas políticas educativas, en cuanto proponen una manera de formar y regular el trabajo docente, se materializan en un conjunto de disposiciones jurídicas que tienden a asegurar el control y la vigilancia del Estado sobre la práctica profesional de los maestros y cuyo eje fundamental lo constituyen los mecanismos de organización, administración y control del trabajo docente.

Finalmente, en las conclusiones se intenta una recapitulación, para fijar puntos de discusión en torno a los temas centrales de la tesis, que son: profesión y profesionalización del magisterio, las políticas educativas y la profesionalización de los maestros y sobre el modo en que se concreta el proceso de racionalización de la práctica profesional del magisterio en un conjunto de medidas jurídicas que afectan la formación y el trabajo docente.

## 1. REFERENTES CONCEPTUALES

### 1.1. Racionalización

Las categorías que sirven de base para explicar la profesionalización del magisterio son las de *racionalización y práctica profesional*. La primera se reconstruye, principalmente, considerando a Jürgen Habermas, Michel Apple y Harry Braverman.

De Habermas cuando al elaborar su teoría de la modernidad procede a la elaboración de una teoría de la racionalidad, que le permitiera formular una "*Teoría de la modernidad* en conceptos de la teoría de la comunicación que tuviera la capacidad necesaria para delimitar analíticamente los fenómenos sociopatológicos, es decir, aquellos que la tradición marxista comprende bajo la denominación de reificación"<sup>1</sup>, cuestionando el modo en que la racionalización ha sido explicada como un proceso selectivo, un estrechamiento, que pone el acento en la racionalidad con arreglo a fines. Por lo cual plantea "desarrollar una comprensión crítica, poderosa, comprensiva de la modernidad social y cultural... bajo la forma de una teoría de la patología de la modernidad desde el punto de vista de la realización -la deformada realización- de la razón en la historia." Esa teoría de la racionalización supuso "la elaboración de categorías y conceptos para examinar de un modo sistemático el carácter y los diferentes modos que existen de racionalidad", a la vez que "explicar cómo están incorporados concretamente en la vida social y cultural."<sup>2</sup>

Racionalización en Habermas es "cómo se fijan los diferentes tipos de acción y racionalidad en las instituciones sociales históricas y en las prácticas, como cambian y se desarrollan en el tiempo histórico", significa un aumento de racionalidad o lo razonable en las formas de acción social. Pero distingue entre racionalización de las acciones racional-teleológicas que "pueden ser examinadas desde dos aspectos: el de la virtualidad empírica de los medios técnicos y el de la consistencia de la elección entre los medios adecuados" que explican "los procesos de racionalización en el sentido del desarrollo de las fuerzas productivas" que, junto con la "lucha organizada de las clases oprimidas [constituyen] el motor del desarrollo social"; y, por otra

---

<sup>1</sup> Habermas, Jürgen. *Ensayos políticos*. (Trad. Ramón García Cotarelo). Barcelona, Península, 1989, p. 149.

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 17.

parte, la racionalización de la acción comunicativa que significa "cancelación de aquellas relaciones de violencia que se han acomodado inadvertidamente en las estructuras comunicacionales [e] impiden dirimir conscientemente y regular de modo consensual los conflictos... significa la superación de semejantes comunicaciones sistemáticamente distorsionadas."<sup>3</sup>

De este modo, si por racionalización se entiende fijación de "diferentes tipos de acción y racionalidad en las instituciones sociales históricas y en las prácticas", así como el modo en que cambian y se desarrollan, se puede interpretar que la profesionalización del magisterio, en cuanto se constituye como una propuesta para modificar las instituciones que forman y actualizan a los profesores, los contenidos de la formación e incidir en los modos en que se realizan las prácticas docentes, supone la implantación de un determinado tipo de acción racional y de racionalidad, tanto en las instituciones como en la práctica profesional de los maestros, de tal manera que la tradición docente se trata bajo la forma de una elaboración profesional que privilegia los aspectos cognitivo-instrumentales en la imagen social y en la actividad de los profesores a los que se considerará como especialistas cuya actividad queda reglamentada y legitimada a partir de la posesión de un saber.

Para Habermas, es necesario insistir, los procesos de racionalización están vinculados a su teoría de la modernidad; es por ello que para teorizarlos parte de la modernidad cultural a la que caracteriza por la diferenciación que opera, dentro de la cultura, de tres **esferas de valor** que son el resultado del proceso de racionalización cultural, de las que emergen "las estructuras de conciencia típicas de las sociedades modernas [con sus] componentes cognitivos... ético-expresivos y... moral-evaluativos de la tradición religiosa,"<sup>4</sup> tal como se desprende de su caracterización de la racionalización cultural.

En otras palabras: la modernidad cultural se manifiesta como una autonomización e institucionalización de las esferas de valor cultural. Así ocurre con el arte que se autonomiza "como una esfera de acción que se separa de la vida sacra y cortesana", en el siglo XVIII, y que tiene como consecuencia que, a mitad del siglo XIX, surja una concepción esteticista del

<sup>3</sup> Habermas, Jürgen. *La reconstrucción del materialismo histórico*. (Trad. Jaime Nicolás Muñiz y Ramón García Cotarelo). España, Taurus, 1992, pp. 32-35.

<sup>4</sup> Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. (Trad. Manuel Jiménez Redondo). Argentina, Taurus, 1989, p. 222.

arte que privilegia la peculiaridad de lo estético, de la cual emergen estructuras cognoscitivas diferentes a las esferas de la ciencia y la moral.<sup>5</sup>

Así, analógicamente se puede decir que la práctica docente se separa del principio de formar al hombre según un ideal de bien, para fijar su atención en comportamientos externos de los individuos que manifiesten una destreza para el trabajo o sean signo de obediencia a un orden impuesto.

En la medida en que las concepciones del mundo se fragmentan y los problemas tradicionales se dividen entre los puntos de vista específicos de la verdad, la justicia normativa, la autenticidad o la belleza y se pueden tratar *como* cuestiones de conocimiento, *como* cuestiones de justicia o *como* cuestiones de gusto, en la Edad Moderna se da una diferenciación de las esferas axiológicas de la ciencia, la moral y el arte. En los correspondientes sistemas culturales de acción, los discursos científicos, las investigaciones morales y jurídicas, la producción y la crítica artísticas se institucionalizan como competencias de especialistas. La elaboración profesional de la tradición cultural bajo el aspecto de la validez abstracta pone de manifiesto las peculiaridades normativas del complejo del conocimiento en los aspectos cognitivo-instrumentales, práctico-morales y estéticos-expresivos" cada uno con una historia interna, "esto es, no evoluciones lineales, sino procesos de aprendizaje."<sup>6</sup>

Vemos, entonces que la racionalización constituye un doble proceso de diferenciación de las esferas de valor, pues por un lado se autonomizan de sistemas de acción concretos y, por otro, se distinguen entre sí por sus estructuras cognoscitivas propias.

Lo que Habermas pretende en realidad es cuestionar el modo en que la modernidad, entendida como proceso de racionalización social queda reducida a una ampliación de la racionalidad instrumental. Para ello explora primero cómo es entendido tal proceso. Sostiene que para "Marx la racionalización social se implanta directamente con el despliegue de las fuerzas productivas, es decir, con la ampliación del saber empírico, con las mejoras de las técnicas de producción y con la movilización, cualificación y organización cada vez más eficaces de la fuerza de trabajo socialmente disponible" de tal modo que "las relaciones de producción (o sea, las

---

<sup>5</sup> Habermas, Jürgen. *Ensayos políticos*, p. 275.

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 273.

instituciones) solo experimentan revoluciones merced a la presión racionalizadora de las fuerzas productivas."<sup>7</sup>

En cambio Weber, según Habermas, considera "el marco institucional de la economía capitalista y del Estado moderno... como subsistemas de acción racional con arreglo a fines en que se despliega el racionalismo occidental." Por su parte Horkheimer, Adorno y, posteriormente, Marcuse, interpretan a Marx desde la perspectiva weberiana cuando "bajo el signo de una razón instrumental autonomizada, la racionalidad de la dominación de la naturaleza se amalgama con la irracionalidad de la dominación de unas clases sobre otras, las fuerzas productivas desencadenadas operan la estabilización de unas relaciones de producción alienadas." Pero con ello se invierte la estimación positiva de Marx de que: "La ciencia y la técnica... representaban un potencial inequívocamente emancipatorio, aparece ahora como medio de represión social."<sup>8</sup>

A partir de este reconocimiento Habermas cuestiona la identificación de la "racionalización social con aumento de la racionalidad instrumental y estratégica de los contextos de acción", aunque vislumbra, en los autores que critica, "un concepto más amplio de racionalidad de que se valen como trasfondo sobre el que enjuician el puesto y alcance relativos de los procesos de racionalización que empíricamente describen." Tal situación la atribuye Habermas al concepto de acción que emplean, el cual no permite "aprehender en las relaciones sociales *todos* los aspectos en que puede prender la racionalización social; y, por otro, en la mezcla de categorías de acción y de las estructuras del mundo de la vida no es lo mismo que el aumento de complejidad de los sistemas de acción." Esto es lo que hace que, por ejemplo, Weber enfatice un "patrón selectivo de racionalización" al que atribuye un carácter paradójico, cuando en realidad es sólo un carácter parcial de la racionalización.<sup>9</sup>

Para Habermas, a diferencia de Weber, la clave que permite comprender la modernización como un proceso de racionalización, se encuentra en el modo en que se produce la racionalización cultural dando paso a la racionalización social a partir del "modo metódico de vida de los grupos protestantes (cuya) importancia histórica [radica en] haber realizado

---

<sup>7</sup> Ibid. p. 198.

<sup>8</sup> Ibid. p. 198.

<sup>9</sup> Ibid. pp. 198, 315.

un tipo de moralidad postradicional que fue funcional para la dirección de la empresa capitalista" y que su "inestabilidad [se debe] a que la evolución capitalista sólo consiente de forma restringida orientaciones de acción de tipo postradicional, es decir, fomento un patrón de racionalización, a consecuencia del cual la racionalidad cognitivo-instrumental penetra a través de la economía y del Estado en otros ámbitos de la vida y adquiere allí la primacía a costa de la racionalidad práctico-moral y de la práctico-estética."<sup>10</sup>

El hecho de que los subsistemas de acción racional con arreglo a fines se separen de sus fundamentos racionales con arreglo a valores trae como consecuencia que: por un lado el "saber técnicamente utilizable" se acumule y use "con relativa independencia de las interpretaciones sociales del mundo, a la vez que las normas sociales se separan "de las interpretaciones legitimadoras del dominio" lo cual hace posible criticar las legitimaciones tradicionales. Es en ese sentido que la ciencia y la técnica se perfila como ideología, pero ello hace ver que existen dos conceptos de racionalización: uno referido a los "subsistemas de acción racional con respecto a fines [donde] el progreso científico y técnico ha obligado ya a una reorganización de las instituciones y de determinados ámbitos sociales"; otro que atañe a "la racionalización a nivel del marco institucional [que] sólo puede realizarse en el medio de la interacción lingüísticamente mediada... consiguiendo que la comunicación se vea libre de las restricciones a las que está sometida."<sup>11</sup>

Habermas concluye que:

...la racionalización cultural, de la que surgen las estructuras de conciencia típicas de las sociedades modernas, se extiende a los componentes cognitivos, a los ético-expresivos y a los moral-evaluativos de la tradición religiosa. Con la ciencia y la técnica, con el arte autónomo y los valores relativos a la presentación expresiva que el sujeto hace de sí, con las ideas universalistas que subyacen al derecho y a la moral, se produce una diferenciación de las *tres esferas de valor*, cada una de las cuales obedece a su propia lógica. Con ello, no solamente se cobra conciencia de la <<legalidad propia, interna>> de los componentes cognitivos, de los componentes expresivos y de los componentes morales de la cultura, sino que con su diferenciación aumenta también la tensión de estas esferas.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> *Ibid.* p. 305.

<sup>11</sup> Habermas, Jürgen. *Ciencia y técnica como ideología*. (Trad. Manuel Jiménez Redondo y Manuel Garrido). México, REI, 1993, pp. 101, 102, 106.

<sup>12</sup> *Ibid.* p. 222.

En suma, para estudiar la profesionalización del magisterio como un proceso de racionalización, se procede a recuperar la idea habermasiana de que se dan dos conceptos de racionalización, uno referido "a los subsistemas de acción racional con arreglo a fines" que puede leerse en la reorganización de las instituciones y de ciertos ámbitos sociales; en tanto que el otro alude a la "racionalización a nivel del marco institucional" que se realiza mediante la interacción lingüística mediada que es el espacio donde se producen las distorsiones de la comunicación. A partir de estas premisas se intenta *mostrar cómo la profesionalización del magisterio que parte del Estado, se ha restringido a un proceso de racionalización instrumental de la práctica docente*, desde el momento en que privilegia la reestructuración de las instituciones normalistas, el marco administrativo en que se inscribe y el establecimiento de normas que regulan la práctica profesional del magisterio, afectando los contenidos de la formación, así como la orientación y organización de las actividades que realizan y el modo en que se ejecutan.

El primer aspecto, el de la racionalización de la formación, adopta la forma de una reorganización del currículum que afecta, no sólo a los contenidos, sino a las relaciones pedagógicas -es decir, la relación entre maestros, contenidos y alumnos- y a los mecanismos de evaluación de las instituciones escolares. El segundo aspecto, la racionalización del trabajo de los profesores, se manifiesta como reorganización del mismo en el sentido de "vincularlo más directamente con los resultados conductuales específicos y dirigirlo según técnicas e ideologías empresariales, y... especificar y controlar más de cerca las metas y los materiales curriculares para sintonizarlos con las <<necesidades>> industriales."<sup>13</sup>

La racionalización del trabajo de los profesores -la docencia- se podría examinar bajo la óptica que establece Apple, cuando sostiene que las modalidades que asume están asociadas tanto a las determinaciones de clase como a las de sexo, al caracterizarse la docencia como un trabajo predominantemente femenino que, como cualquier otro trabajo de las mujeres, es sometido a limitaciones empresariales de "control externo del currículum y la creación de técnicas administrativas para garantizar resultados y comportamientos estandarizados."<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Apple, Michael W. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación.* (Trad. Marco Aurelio Galmarini). Barcelona, Paidós, 1989, pp. 19-20

<sup>14</sup> *Ibid.* p. 21.

Sin embargo, considero que no es como Apple piensa que la búsqueda de "resultados y comportamientos externos" sea un signo distintivo de la docencia en cuanto trabajo femenino, sino que más bien, ello se debe a que esa "estandarización" responde a la necesidad del sistema político de asegurar el proceso de legitimación, específicamente al modo en que la educación provee de motivos de obediencia. Es probable que las formas de control que se instauran sí responden a la "feminización" de la docencia, pero los procesos a través de los cuales "el currículum llega a los maestros", es decir, "mediante el cual cierto conocimiento, en general el conocimiento de los grupos dominantes, obtiene legitimación para ser utilizado por los maestros en las aulas"<sup>15</sup> no puede explicarse por el carácter femenino de la docencia o por exigencias de estandarización de resultados y comportamientos, ello tiene que ver más con los imperativos de someter la "tradición cultural" a los requerimientos de creación de motivaciones de legitimación, lo cual lleva a reorganizar la administración y las formas de control sobre el trabajo de los maestros, no sólo su formación.

Lo que sí es un hecho indudable es que: parte del control sobre el trabajo de los maestros se realiza a través de la determinación de los textos empleados que son adaptados a imperativos de la tecnología y del propio trabajo dominado por requisitos tecnológicos de la observación y formación de comportamientos externos, bajo la idea de que la disciplina en la conducta de los educandos -traducida mecánicamente en disciplina en el trabajo- y preparación técnica son garantía de empleo y, cuando no ocurre así, se acusa al currículum y a las prácticas docentes de deficientes, cuando en realidad los problemas provienen de las modificaciones que se producen en el proceso de acumulación de capital y en las respectivas formas de legitimación del dominio de clase que suponen.

A partir de situar el trabajo docente en el marco de las transformaciones de la acumulación de capital y del Estado, es que se pueden entender los procesos de racionalización de la docencia inscrita dentro del proceso de legitimación que impone el modo en que el Estado trata de sostener y responder a las demandas de acumulación, a la vez que legitimar el cambio en los patrones de acumulación capitalista que generan una distinta estructura ocupacional y nuevos sujetos sociales. En ese sentido se puede interpretar el control a que se somete la profesión docente, y su consecuente empobrecimiento, como un proceso de proletarianización. Este no

---

<sup>15</sup> *Ibid.* p. 22.

es el camino que se sigue en este trabajo, puesto que no se trata de dar cuenta de la manera en que el trabajo de los profesores se proletariza, sino de poner al descubierto el modo en que es controlado para que concurra a las tareas de conversión de la población en fuerza de trabajo.

Se trata, parafraseando a Braverman, de buscar la clave, del proceso de racionalización, en las transformaciones ocurridas en el mundo del trabajo que dependen de los procesos de monopolización del capital que se manifiestan como procesos de concentración y centralización, que son impulsados por la revolución científico-tecnológica y el Estado, de tal modo que la generalización de las innovaciones tecnológicas fortalece dichos procesos, razón por la cual define al capitalismo posterior a la 2a. posguerra como "fase monopolista de Estado" en la que se afectan: la estructura del empleo, los procesos de trabajo debido al uso de nuevos instrumentos de producción, de nuevos métodos de control que tienden a elevar la productividad y las ganancias de los capitales monopolistas. Se trata de ver las características que asume la organización del trabajo que está asociada a "la evolución de la administración lo mismo que de la tecnología de las modernas compañías, así como los cambios en la vida social", con lo cual se trata de advertir las modificaciones en el modo de producción.<sup>16</sup>

Pero en este caso se procura mostrar cómo la actividad de los profesores, en cuanto proceso trabajo, es sometido a los Imperativos de organización y administración similares a los del trabajo productor de valor, en la medida que, a través del trabajo docente se realiza una parte considerable de la gestión de la fuerza de trabajo, la cual asume dos modalidades: una directamente ligada a la producción y otra al Estado. La primera se expresa como control administrativo, primero sobre el trabajo, luego sobre las tareas y el modo en que las realizan los trabajadores, donde el dominio se recubre con el velo de la ciencia, puesto que no se trata de realizar mejor el trabajo en general, "sino de dar "una respuesta al problema específico, de cómo controlar mejor el trabajo alienado."<sup>17</sup> La segunda se manifiesta como obediencia al orden político que es reconocido como legítimo, en tal sentido el trabajo de los profesores provee de motivos de obediencia.

---

<sup>16</sup> Braverman, Harry. Trabajo y capital monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX. (Trad. Gerardo Dávila). México, Era, 1978, p. 15.

<sup>17</sup> Cfr. *Ibid.* pp. 107, 111-112, 124.

Pero, ¿cuál es el problema clave para Braverman? éste consiste en "la transformación de la humanidad trabajadora en "fuerza de trabajo", en un "factor de producción", en un instrumento del capital; transformación que constituye un "proceso incesante y sin fin". Este proceso:

...es continuamente extendido a nuevas áreas de trabajo, incluyendo las creadas recientemente por los adelantos tecnológicos y el movimiento de capital hacia nuevas industrias. Y además, dicho modo capitalista está siendo continuamente refinado y perfeccionado, en forma tal que su presión sobre los obreros es incesante. Al mismo tiempo, la adaptación de los obreros al modo capitalista de producción debe ser renovada con cada generación, tanto más que las generaciones que crecen bajo el capitalismo no están formadas dentro de la matriz de la vida del trabajo, sino que caen en medio de él desde fuera, para expresarlo así, después de un prolongado período de adolescencia durante el cual son mantenidas como reserva. La necesidad de ajustar el obrero al trabajo en su forma capitalista, para superar la resistencia natural intensificada por los rápidos cambios de la tecnología, las relaciones sociales antagónicas y la sucesión de las generaciones, no termina por tanto con la 'organización científica del trabajo', sino que se convierte en un rasgo permanente de la sociedad capitalista.<sup>18</sup>

Este proceso incesante de "adaptación del trabajador al modo de producción capitalista" ha llevado a que:

Como resultado han surgido a la existencia un conjunto de disciplinas prácticas y académicas, dedicadas al estudio del obrero, y han surgido tanto departamentos de personal y de relaciones laborales de las corporaciones como en organizaciones de apoyo externo tales como escuelas de relaciones industriales, departamentos universitarios de sociología y otras instituciones académicas y para-académicas.<sup>19</sup>

Así, el rasgo que distingue a "estas varias escuelas y las corrientes dentro de ellas es que, al contrario del movimiento de administración científica, no se preocupan de la organización del trabajo sino más bien de las condiciones bajo las cuales el obrero puede más fácilmente ser llevado a cooperar en el esquema de trabajo organizado por el ingeniero industrial."<sup>20</sup> Se trata, entonces, de como adaptar a los futuros trabajadores, así como a los que ya existen, a las condiciones de la producción.

---

<sup>18</sup> *Ibid.* pp. 168-169.

<sup>19</sup> *Ibid.* p. 169.

<sup>20</sup> *Ibid.* p. 169.

Es por ello que las corrientes que se sustentan en la administración científica del trabajo no estudian la evolución de los procesos de trabajo, sino que exponen como problemas de administración: "la insatisfacción expresada en altas tasas de abandono, ausentismo, resistencia al ritmo de trabajo prescrito, indiferencia, negligencia, restricciones colectivas a la producción y hostilidad abierta hacia la gerencia", así no tratan "el problema (de) la degradación de hombres y mujeres, sino las dificultades levantadas por las reacciones, conscientes e inconscientes, a dicha degradación."<sup>21</sup> En consecuencia, el lugar que ocupan la escuela y los profesores, desde éste punto de vista, es el de proveer de motivos de obediencia e integración al modo de producción capitalista.

Lo que se pone en juego, mediante el proceso de racionalización del trabajo docente, es la legitimidad del dominio de clase, el cual asume dos modalidades, o bien, se puede decir que se construye en dos esferas la dominación de clase: una directamente en las unidades productivas capitalistas imponiéndose como administración del trabajo, otra en lo político donde el Estado juega un papel importante para transformar a grandes masas de trabajadores en fuerza de trabajo. Razón por la cual la dominación de clase requiere, por una parte constituir una hegemonía sobre el conjunto de las clases sociales y, por otra, pide de legitimación de las instancias que ejercen el dominio.

Así, la transformación de trabajadores en fuerza de trabajo, permite explicar la expansión del trabajo burocrático, es decir, de un trabajo no productor de plusvalor ligado, de acuerdo con Offe, a la ampliación del Estado, para poder garantizar los procesos de reproducción ampliada del capital, entonces, lo que se erosiona es el mecanismo de legitimación para la organización del proceso de trabajo, (es decir, para mantener el proceso de acumulación) basado en "el intercambio igualitario" ante:

- 1) El surgimiento de formas de vida social que no incluyen 'trabajo';
- 2) el crecimiento cuantitativo de formas de trabajo que están separadas del proceso de acumulación de capital; y
- 3) el crecimiento de partes del plusvalor que, en lo que concierne a su utilización social, no constituyen capital, sino que son absorbidas por el presupuesto del Estado en la forma de ingreso ('renta') que, por lo general, constituyen "desviaciones" del modo capitalista de vida aunque están en la perspectiva de la expansión del plusvalor; no son "residuos de formas capitalistas"

---

<sup>21</sup> *Ibid.* p. 170.

sino elementos de la estructura capitalista avanzada; son "genérica y funcionalmente" necesarias en relación a la acumulación; la discrepancia estructural lleva a conflictos sociales y políticos que indican los límites entre producción de valor abstracto y producción de valor de uso concreto; (de lo cual resulta en juego) el grado de integración social, es decir en la efectividad con que las creencias simbólicas y de legitimidad generan mecanismos destinados a ganar aceptación social para subordinar a los criterios abstractos de la acumulación de capital las aspiraciones y conceptos de vida concretos, y estos a pesar del hecho de que dependen en efecto de decisiones políticas concretas.<sup>22</sup>

De esa manera se puede afirmar que el problema de la legitimación surge en el momento que los mecanismos del mercado son insuficientes para garantizar el proceso de acumulación de capital y, por lo tanto, el dominio de clase, de manera tal que la legitimación lo que hace es justificar la continua ampliación estatal para mantener el proceso de reproducción capitalista, en una doble vertiente: por un lado ante los capitales individuales y, por otro, ante los enormes contingentes de trabajo que son transformados en mercancía (fuerza de trabajo). Bajo esta perspectiva la racionalización del trabajo docente se torna un imperativo para el Estado, para proseguir con los procesos de legitimación de las transformaciones del proceso de acumulación y la conversión de los trabajadores en fuerza de trabajo.

Se verifica aquella expresión de Marx de que antes de educar los educadores tienen que ser educados, pero no sólo educados, sino sometidos a continuos procesos de control sobre su actividad para que respondan a los requerimientos que impone la modificación en los procesos de acumulación, y sus respectivos cambios en la estructura ocupacional, y la emergencia de nuevos sujetos sociales a los que hay que integrar al sistema capitalista.

La interrogante que surge es ¿cómo se realiza la racionalización de la actividad de los profesores? y no ¿a través de que mecanismos asegura el Estado los procesos de legitimación? pues en el segundo caso la respuesta es inmediata, uno de ellos es la educación y el personal que ejecuta las tareas educativas, pero lo que se busca es ver de dónde procede el interés por racionalizar la práctica profesional del magisterio, en distintos momentos.

Sólo entendiendo la dinámica de modificación de los procesos de acumulación de capital, y su relación con las tareas que cumple el Estado, se

---

<sup>22</sup> Cfr. Offe, Claus. "La abolición del control del mercado y el problema de la legitimidad", en Sonntag, Heinz Rudolf y Héctor Valecillos (Comp.) *El Estado en el Capitalismo contemporáneo*. México, Siglo XXI, 1982, p. 81.

comprende el papel que desempeñan los profesores en el modo en que el trabajo se transforma en mercancía y es sometido a determinadas formas de control ya sea en el ámbito de la producción, o bien, en el contexto político, a la vez, se comprenden los cambios que se introducen en las formas de organización y administración del trabajo docente, que llevan a su progresiva racionalización.

Así, para los fines de esta investigación el problema se restringe al modo en que se racionaliza la práctica profesional del magisterio, afectando la formación y el trabajo docente, en el sentido de establecer un control y vigilancia sobre la organización y administración del trabajo de los profesores que va de la organización de las instituciones educativas en que se forman y trabajan, hacia las formas en que realizan sus actividades, lo cual supone que las instituciones educativas -y el personal que en ellas trabaja- constituyen un aparato de hegemonía que permite transformar a la masa de trabajadores en fuerza de trabajo, a la vez que organizar el consenso y la legitimidad.

Interesa ver que con la idea de profesionalización la racionalización de la práctica docente, procede a una autonomización, a un desencanche de la tradición cultural que había definido a la profesión magisterial donde lo que se somete a una progresiva racionalización es, por una parte, la imagen social del profesor que supone un proceso de aprendizaje de la racionalización a la que se trata de someter su práctica docente, de tal manera que la comprensión que tienen los profesores de su actividad y de sí mismos se fractura y es sometida a crítica.

En tal sentido, la profesionalización, en la medida que es un proceso de implantación, y a la vez, de aprendizaje de la racionalización implica una doble dimensión: por un lado trata de proveer de motivos que fundamenten, e integren, a los profesores como profesionales, a las políticas gubernamentales y, al mismo tiempo, conducir a la resolución de conflictos de intereses que emergen en el terreno económico y político. Con Habermas se puede decir que se aspira, entonces, a explicar cómo se institucionaliza la racionalidad instrumental en la práctica docente a través de normas de la acción racional con arreglo a fines, lo cual significa anclar la integración social en las estructuras de la acción racional en los sistemas de la personalidad y en el sistema institucional. Lo que se quiere indicar con ello es que la racionalización de la práctica profesional del magisterio conlleva a una progresiva racionalización de las imágenes sociales del profesor y supone un

proceso, no sólo de imposición, sino de aprendizaje de dicha racionalización, como diría Habermas.<sup>23</sup>

La idea de racionalización de las imágenes sociales del profesor se construye a partir del modo en que Habermas distingue entre la racionalización religiosa y la racionalización moderna cuando sostiene que:

...la racionalización de las imágenes del mundo y la comprensión del mundo específicamente <<moderna>> (son diferentes, puesto que) la unidad de las imágenes del mundo racionalizadas... se centran en la creación cuando proceden en términos teológicos, o en el ente en su conjunto cuando proceden en términos metafísicos (se basan) en principios o <<archai>> supremos, de los que pende toda la argumentación sin que ellos se vean expuestos... a la duda argumentativa. En los conceptos fundamentales siguen todavía fusionados los aspectos descriptivos, normativos, y expresivos que se dividen y diferencian *dentro* de las imágenes del mundo, en los principios pervive... un fragmento de pensamiento mítico cuya función es proteger las imágenes del mundo *en tanto que imágenes del mundo* de todo lo que pudiera poner en peligro el modo de fe piadosa o de contemplación reverente sobre el que se asienta la tradición. El pensamiento moderno, por el contrario, no conoce, ni en el terreno de la ética ni en el de la ciencia, cotos puestos a resguardo de la fuerza crítica del pensamiento hipotético. Pero para poder eliminar esas barreras ha de producirse primero una *generalización* del nivel de aprendizaje materializado en la trama categorial de las imágenes religioso-metafísicas del mundo, es decir, una aplicación consecuente de la forma de pensamiento conseguida por la racionalización ética y cognoscitiva a los ámbitos profanos de la vida y la experiencia. Y esto, a su vez, sólo es posible... si quedan anuladas la ruptura de la búsqueda ascética de la salvación con, y la separación de la vida contemplativa con respecto a, los órdenes profanos de este mundo.<sup>24</sup>

De este modo, cuando Habermas interpreta la modernización como racionalización social comienza por plantear que: "El potencial cognitivo que surge con la consecuente racionalización de las imágenes del mundo no puede tornarse eficaz aún en las sociedades tradicionales, que es donde tiene lugar el proceso de desencantamiento. Sólo se desata en las sociedades modernas. Este proceso de puesta en práctica (de la racionalización cognitiva de las imágenes del mundo) significa la modernización de la sociedad." Esa modernización puede leerse <<desde arriba>> cuando se ve "como anclaje motivacional y encarnación de estructuras de conciencia y, <<desde abajo>>, como resolución innovadora

<sup>23</sup> Cfr. Habermas, Jürgen. *Ciencia y técnica como ideología*, p. 277.

<sup>24</sup> *Ibid.*, pp. 283-284.

de los conflictos de intereses que resultan de los problemas de la reproducción económica y de la lucha por el poder político." Weber en realidad, dice Habermas, describe la modernización desde arriba cuando describe "los procesos de modernización, es decir, el nacimiento de la sociedad capitalista y de Estados europeos y el desarrollo de ambos desde el siglo XVIII, como proceso de racionalización." Lo que Weber ve es cómo se produce "una *institucionalización de la acción racional con arreglo a fines*" que se materializa en "las estructuras de conciencia modernas y... ve desarrollarse casi en estado puro los procesos de racionalización con la economía capitalista y el Estado moderno." Así la "racionalización social en Weber se restringe al "modelo de organización que la empresa capitalista y el <<instituto>> estatal moderno hacen realidad", entidades donde se da una "concentración de los medios materiales [como] condición necesaria para la *institucionalización de la acción racional con arreglo a fines*."<sup>25</sup>

Ahora bien, si la racionalización se despliega en racionalización de acciones racionales teleológicas (en la esfera del trabajo) y de la acción comunicativa, sometiendo a crítica las imágenes del mundo para configurar a la modernización como un proceso de racionalización social, entonces, como indica Habermas, lo primero que se tiene que explicar de la racionalización social es su institucionalización, de lo contrario se reduce a una descripción de la racionalidad con arreglo a fines, como le ocurre a Weber; ya que si la racionalización social es:

...la implantación de subsistemas de acción racional con arreglo a fines... en forma de empresa capitalista y de <<instituto>> estatal moderno; el fenómeno que es menester explicar no es... la racionalidad con arreglo a fines de la gestión económica y de acción administrativa, sino su institucionalización. Más para explicar ésta no puede, a su vez, recurrirse a regulaciones racionales con arreglo a fines, ya que la *normación de la acción racional con arreglo a fines* significa una forma de integración social que *ancla* las estructuras de la acción racional con arreglo a fines en sistemas de la personalidad y en el sistema institucional. Esta forma específica de integración social exige...

- una ética de la intención que sistematice todos los ámbitos de la vida... en términos de racionalidad con arreglo a valores (ética protestante)...
- un subsistema social que asegure la reproducción cultural de las correspondientes orientaciones de valor (comunidad religiosa y familia)...
- un sistema de normas vinculantes que, por su propia estructura formal resulte apto para elegir y persuadir a los actores como comportamiento legítimo la

---

<sup>25</sup> *Ibid.* pp. 285-287.

persecución de sus propios intereses orientada exclusivamente al éxito dentro de un ámbito neutralizado (derecho burgués).<sup>26</sup>

De acuerdo con ello se puede decir que, para el caso de la profesionalización del magisterio, como un proceso de racionalización, se requiere explicar, en primer lugar, la institucionalización de la racionalidad con arreglo a fines, para proceder a mostrar cómo esa institucionalización - implantación- supone formas específicas de organización y administración del trabajo de los profesores que se consolidan, finalmente, en mecanismos de control y vigilancia sobre la manera en que lo realizan.

## **1.2. Práctica profesional**

Los estudios sobre práctica profesional, en términos generales, aluden a la práctica del egresado de la cual se describe, con detalle, el "quehacer", la "función", o bien las "actividades" que realiza un profesional en el ámbito laboral como reflejo de una manifestación de la división social del trabajo. En este sentido se llega a pensar la práctica profesional más como la delimitación exacta de actividades -consideradas externas a los sujetos, o al tipo de relaciones que establecen entre sí-, por lo cual se pone como primera condición de dicha práctica la interiorización de las normas y obligaciones que supone la realización de una determinada actividad, dejando de lado el carácter histórico que tiene dicha práctica profesional.

En el caso de esta tesis se recuperan las nociones de práctica formuladas por Henry A. Giroux y las teorías críticas del currículum. En el caso de Giroux cuando apunta a una idea de práctica que supone la reproducción, la apropiación y la transformación crítica de significados transmitidos, que pueden servir a la modificación de las relaciones sociales y la producción de conocimiento por los propios sujetos educativos (educadores y educandos) en su intento de elaborar una "pedagogía radical" que dé cuenta de las "relaciones entre la práctica humana y la estructura" en la que se pueda "comprender la forma en la cual el significado es construido y materializado en los 'textos' o en formas culturales" diversas, se dirige a una comprensión de la práctica subsumida, y puesta al descubierto, por el significado, el cual "está localizado en las diferentes dimensiones de la subjetividad y la conducta así como en los 'textos' y prácticas del salón de clases que estructuran, limitan y posibilitan la acción humana." El énfasis

---

<sup>26</sup> *Ibid.* pp. 288-289.

puesto en el significado le permite poner de relieve los aspectos comunicativos, sus modos de: **reproducción** por la cual entiende "...a los textos y prácticas sociales cuyos mensajes, inscritos dentro de marcos históricos específicos y contextos sociales, funcionan principalmente para legitimar los intereses del orden social dominante,"<sup>27</sup> pero, también, la **producción** de "los significados [que] son siempre producidos por los agentes humanos cuando confrontan y comprometen formas culturales como son los textos, las películas, los paquetes curriculares y cosas por el estilo" y que constituye una mediación en "las ideologías reproductivas en los textos y en las prácticas sociales".

Noción a la cual añade el principio de **reconstrucción** que le permite cambiar:

...el terreno teórico de los problemas de reproducción y mediación por la preocupación de una apropiación y una transformación críticas. Esto sugiere una forma de ideología crítica en la que los intereses que subyacen en los textos, representaciones y prácticas sociales no sólo serían identificados sino también desarmados y reformados con el objetivo de desarrollar relaciones sociales y modos de conocimiento que sirvan a las necesidades radicales.<sup>28</sup>

A esta definición, que recupera al sujeto, se le puede reconstruir incorporando la noción de práctica profesional empleada por las teorías críticas del currículum que cuestionan las perspectivas tradicionales que la conceptualizan como una actividad rígida y determinada -con una finalidad utilitaria: como lo es la realización de un trabajo especializado- por las estructuras de la división del trabajo sin posibilidades de transformación y, en tal sentido, es vista como una práctica profesional ya dada desde fuera, inserta en un campo que implica ciertos habitus en los cuales las fuerzas sociales mantienen determinado equilibrio que las van definiendo. "Espacio estructurado de posiciones en donde se ubican los agentes", o bien, "como un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones comprometidas en la lucha, o si se prefiere: de la distribución del capital cultural específico".<sup>29</sup> De ahí que la institución educativa se considere como aquella que formula programas de formación y currícula de acuerdo a los

<sup>27</sup> Giroux, Henry A. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. (Trad. Ada Teresita Méndez). México, Siglo XXI, 1992, pp. 198-200.

<sup>28</sup> *Ibid.* p. 203.

<sup>29</sup> Bourdieu, Pierre citado en Arredondo, Martiniano, et. al. "La investigación educativa. Un campo científico en proceso de constitución", en *Revista Mexicana de Sociología*. [México]. ISS/UNAM, No. 1/84, 1984, p. 22.

requerimientos de la sociedad, en ciertas ocasiones reproduciendo la estructura vigente del trabajo, en otras intentando adelantarse al futuro de las profesiones observando el desarrollo de la ciencia y la tecnología -y sus aplicaciones- en los ámbitos laborales.

Asimismo, en las perspectivas tradicionales del currículum, desaparece el sujeto puesto que se cancela la posibilidad de transformar, luchar o asimilar ciertas prácticas, es decir, de mantener la unidad entre sujeto y objeto de una profesión, puesto que -sujeto y objeto- se conciben y se tratan como dos ámbitos de experiencia separados que sólo pueden reintegrarse en su unidad por la vía de una formación especializada que anula la comprensión de los "contextos de praxis social" desde la posición que se tiene en los procesos de trabajo social y de "ilustración de las fuerzas políticas sobre sus propias metas."<sup>30</sup> Es por ello que las prácticas profesionales se presentan como una serie de prácticas en pugna que coexisten en un nivel de competencia por un mismo mercado llegando a caracterizarse como tradicionales y emergentes; pero con esto no se resuelve el problema de la génesis de las prácticas profesionales, en cuanto configurantes de nuevas profesiones, que se asocia a los procesos de transformación en los patrones de acumulación de capital y en el dominio de clase, así como en los cambios que ocurren, respectivamente, en las tareas del Estado.

Así, la categoría de práctica profesional en la construcción curricular crítica, se plantea el problema de la relación entre educación y profesión. Problema que -como señala Angel Díaz Barriga- supone las problemáticas de profesión y conocimiento, de escuela y mercado de trabajo.<sup>31</sup> Con ello se significa un modo específico de fundamentar un plan de estudios para distinguirlo de otras perspectivas en que, ahistóricamente, se plantean fuentes y filtros, o necesidades sociales y del educando. En suma con dicha categoría se tratan de articular los aspectos referidos a la conformación de un conocimiento social y disciplinario respecto a una actividad laboral específica, a la vez que la praxis particular que supone habilidades técnicas, que se configuran históricamente en una sociedad determinada.

---

<sup>30</sup> Habermas, Jürgen. *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. (Trad. Salvador Más Torres y Carlos Moya Espi; Rev. de la trad. Jacobo Muñoz), México, REI, 1993, pp. 227-230.

<sup>31</sup> Díaz Barriga, Angel. "La profesión, ¿un referente en la construcción curricular?", en Díaz Barriga, Angel y Teresa Pacheco Méndez (Coords.) *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*. México, CESU-UNAM, 1990, (Cuadernos del CESU/21), pp. 60, 63.

La categoría de práctica profesional que se propone considera que toda profesión constituye una praxis social en la medida que "significa acción de llevar a cabo algo, pero... que tiene su fin en sí mismo y que no crea un objeto ajeno al agente o su actividad". Es la actividad material del hombre social que no sólo interpreta sino transforma.<sup>32</sup>

Praxis es, entonces, la actividad real, objetiva y material del hombre como ser social. Por ello la praxis social incluye siempre el saber disponible y aplicado.<sup>33</sup> Dicho de otra manera se puede pensar -como lo hace Habermas- que la praxis social supone un "contexto histórico de constitución de una situación de intereses" al que pertenecen el saber y los actos de conocimiento que, mediante una "praxis política... aspira a subvertir el sistema de instituciones existente."<sup>34</sup>

Esa acción transformadora de los hombres se encuentra inserta en una totalidad social, esa acción conjunta de los hombres en la sociedad es la forma de existencia de su razón, en ella emplean sus fuerzas y afirman su esencia.<sup>35</sup> Pero en cuanto la sociedad se escinde en grupos y clases, se comprende que esas construcciones teóricas mantengan -según su pertenencia a una de esas clases o grupos- una relación diferente con esa praxis general (social).<sup>36</sup>

Debido a la existencia de las clases sociales, definidas a partir de los lugares objetivos que ocupan en la división social del trabajo, independientemente de su voluntad, se puede pensar a las clases por su lugar en el conjunto de las prácticas sociales, donde se mantiene al sujeto únicamente en su relación con un lugar dentro de un proceso de trabajo (una actividad) y su objeto externo, que oscurece las relaciones que establecen los sujetos entre sí. De ese modo los sujetos se analizan desde el punto de vista de su constitución que se refiere al momento en que se forman y adaptan a las exigencias de una determinada actividad.

Tal situación sólo se considera como un supuesto en la presente tesis, pues no se trata de dar cuenta de cómo se constituyen y resuelven sus

<sup>32</sup> Sánchez Vázquez, Adolfo. *Filosofía de la praxis*, México, Grijalbo, 1985, pp. 19, 20, 22.

<sup>33</sup> Horkheimer, Max. *Teoría crítica*. (Trad. Edgardo Albizu y Carlos Luis) Buenos Aires, Amorrortu, p. 239.

<sup>34</sup> Habermas, Jürgen. *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social...*, pp. 13-14.

<sup>35</sup> *Ibid.* p. 237.

<sup>36</sup> Horkheimer, M. *Op. cit.* p. 238.

conflictos los sujetos, por lo cual únicamente son enunciados, a pesar de que con ello aparezcan como determinados por procesos estructurales, puesto que, exclusivamente, se pretende mostrar los modos en que se produce el proceso de implantación de la racionalidad instrumental, modificando las imágenes sociales que tienen de ellos mismos, así como el modo en que se somete a control su práctica profesional.

En consecuencia, se atiende a la manera en que el proceso de trabajo se presenta bajo una forma social históricamente determinada, lo cual quiere decir: como un proceso independiente al hombre que trabaja, situación que impide reconocerse como sujeto de su propia historia, ello hace que en la praxis social el sujeto se presente como un modelo fijo hacia el cual tiende la realidad; una praxis de este tipo -de acuerdo con Sánchez Vázquez- se puede denominar **praxis imitativa o reiterativa** en la medida que lleva a limitar lo imprevisible, "no produce una nueva realidad, no provoca un cambio cualitativo...no transforma creadoramente, aunque contribuye a multiplicar cuantitativamente un cambio cualitativo ya producido."<sup>37</sup> Por ello los procesos de trabajo, en cuanto praxis social delimitada por un contexto de conformación de una situación de intereses, no se examina sólo bajo el ángulo de una relación puramente técnica entre el sujeto, el objeto y las técnicas y materiales de trabajo, sino que suponen relaciones conflictivas relativas a los intereses que los configuran.

El dominio en que se manifiesta este tipo de praxis es aquel en que, de modo mecánico, se aplica la forma de un proceso previo a uno posterior, como ocurre en los procesos burocratizados en que se considera factible repetir infinidad de veces la forma en que se presenta una praxis en su aspecto formal; formalización en que se borra lo particular concreto por una universalidad abstracta, como acontece en los procesos de producción masiva altamente mecanizados sustentados en la especialización extrema, en el trabajo impersonal dissociado de las tareas de concepción intelectual<sup>38</sup>, o en los procesos educativos vistos bajo la mirada de un reduccionismo técnico-instrumental centrado en la conducta externa del educando y en el control y vigilancia de las actividades de los educadores que deben responder a los imperativos de una jerarquía.

---

<sup>37</sup> Sánchez Vázquez, Adolfo. Op. cit. p. 313.

<sup>38</sup> *Ibid.* pp. 312-322.

Así, por **práctica profesional del magisterio** se entiende un trabajo especializado y calificado de un tipo de praxis (social) educativa que cumple una misma función en un espacio social determinado: la institución escolar de educación básica y normal; práctica profesional que no se fractura con los procesos de formación anteriores ni con los significados sociales que tiene dicha práctica, al incorporarse a programas de formación y actualización.<sup>39</sup>

Es decir, la práctica profesional constituye un proceso de significación social de una actividad laboral, en cuanto constituye una situación de intereses, que se realiza a través de la formación recibida y de la actividad laboral concreta, resignificando las imágenes sociales que se tienen de la profesión. Lo cual permite entender la práctica profesional como *un conjunto de conocimientos* transmitidos y controlados por la vía de procesos de formación, a los cuales corresponden *determinadas técnicas de aplicación* que se constituyen en medios de control sobre la actividad concreta, sobre el modo de realizarla; todo ello envuelto en *un proceso de significación social* que se plasma en las imágenes sociales de la actividad profesional, que son racionalizadas para legitimar tanto la posesión de un tipo de conocimiento como la realización de la actividad dirigida a determinados sujetos sociales, creando *una situación de intereses*.

### **1.3. La profesionalización como racionalización**

Claramente, la profesionalización como proceso de racionalización ya ha sido planteada como problema de investigación, por ejemplo con Parsons, pero él la restringe a los procesos de diferenciación disciplinaria distinguiendo, en primer lugar, "la profesión de la erudición" dedicada a la investigación y ampliación del saber, de "la rama aplicada de las profesiones liberales" que son resultado -las profesiones modernas- de una diferenciación de su matriz religiosa; en ese proceso de institucionalización de las profesiones modernas, según Parsons, juega un papel central la universidad. En segundo lugar, supone una diferenciación en el "complejo disciplina-profesión" que lleva a institucionalizar -inicialmente la filosofía, el derecho y la medicina- como las prácticas autorizadas para tratar los problemas del espíritu y el cuerpo de los individuos como requisito para su participación en la sociedad. A esta

---

<sup>39</sup> Cfr. Ramírez Martínez, Rosa Marla y Maximiliano Valle Cruz. *Evaluación del Plan de Estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM: Propuesta Metodológica. (Presentación de Alicia de Alba)*. Sta. Cruz Atzacapotzallongo, Méx., ISCEEM, julio de 1993. (Serie Avances de Investigación Núm. 3), donde se caracteriza a la actividad del magisterio como una práctica profesional.

diferenciación sucedió otra relacionada con la organización en gran escala de las profesiones que ha llevado a formas diferentes de organización de los profesionales, así como en el modo en que prestan sus servicios.<sup>40</sup> En este caso es claro cómo Parsons describe la racionalización de la profesión desde arriba, es decir, como anclaje motivacional y como diferenciación de esferas de valor cultural que delimitan sus ámbitos cognoscitivos, mas no toca el modo en que las profesiones quedan determinadas por los cambios en los procesos de acumulación, en las transformaciones de las tareas del Estado para reemplazar los mecanismos del mercado y mejorar y ampliar las condiciones de la acumulación, con sus consecuencias en la modificación de la estructura del empleo que exigen otras modalidades de legitimación, dado que se crean nuevas situaciones de intereses.

Se llega así a evidenciar que la profesionalización del magisterio tiene el carácter de un proyecto de racionalización estrecho en cuanto se propone dotar de las características de una profesión a la ocupación docente, lo cual quiere decir que en realidad se dirige a racionalizar la práctica profesional de los profesores, en el sentido de que, por la vía del establecimiento de requisitos para el ejercicio docente, y de una formación técnico instrumental -discursivamente-, pretende resolver problemas del sistema educativo para atender una demanda creciente de alumnos, la insuficiencia de recursos económicos al habilitar a los profesores en las tecnologías que permiten aumentar la eficiencia de la institución escolar. Pero, como se ha visto, tras esos argumentos se vislumbran otros procesos sociales que determinan, de modo más directo, la racionalización de la práctica profesional del magisterio - en el sentido de imponer un conjunto de medidas para el control del trabajo, y el modo de realizarlo-, y ellos son: los cambios que se operan en los procesos de acumulación de capital, las modalidades que asume el "Intervencionismo" estatal en la economía a través de la gestión de la fuerza de trabajo.

En ese modo de plantear la profesionalización se advierten los tres componentes de la racionalización: una forma de legitimación respecto a una actividad concreta, un saber técnico acumulado y utilizable a transmitir, y las correspondientes regulaciones para la aplicación (el ejercicio) en una ocupación. Aún más relevante son los mecanismos de control que se instauran en la organización del trabajo docente y en sus modos de

---

<sup>40</sup> Parsons, Talcott. "Profesiones liberales", en *Enciclopedia de las Ciencias Sociales*. (Dirigida por David L. Sills), Madrid, Aguilar, vol. 8, 1979, pp. 538-545.

ejecución, para que responda a los procesos de legitimación de las transformaciones económicas y del poder político.

Con lo expuesto se está en condiciones de abordar, la profesionalización del magisterio como un proyecto de racionalización de la docencia que muestra una doble vertiente e implica un conflicto, y coexistencia, de dos racionalidades: por un lado se advierte **su sometimiento a una racionalidad con arreglo a valores al inscribirse en un proyecto político-social**, por otra se pretende inscribirla en **una racionalidad con arreglo a fines cuando al institucionalizarse se busca modificar los contenidos de la formación y reorganizar el trabajo de los maestros**; en ambos casos se ponen en juego el conocimiento de los maestros -y sus correspondientes técnicas de aplicación-, **bajo la forma** de propuesta de formación que afecta a las instituciones que forman a los maestros y a los planes y programas de estudio; así como el significado social que tiene el trabajo docente **bajo la forma** de la "imagen social", ya sea en el aula o en la sociedad, puesto que incide en el papel que desempeña -o desempeñará- el profesor y en la manera de fundamentar dicha imagen de los profesores.

La modificación de contenidos se expresa en reformas a los planes y programas de estudio que se dirigen a dotar de una supuesta formación "disciplinaria", "profesional", cuyo fin es habilitar al profesor en el manejo de recursos técnicos para conducir y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; por esta vía se procede a una racionalización con arreglo a fines del trabajo docente, a través de una formación técnica. Es por ello que las reformas a planes y programas de estudio se han convertido en un instrumento que permite una mayor participación de las autoridades en la concepción y ejecución de las actividades que realizan los docentes, por medio de la definición de tareas y objetivos que deben realizarse en períodos determinados, a la vez, conduce a un reduccionismo técnico científico en la formación del magisterio a través del cual se introduce un mayor control de la actividad de los profesores.

De ese modo la organización de los contenidos no constituye una secuencia de aprendizaje, sino un medio para repiantar los conocimientos de los alumnos, tanto los que tiene que adquirir como los que domina, ello conlleva ciertos problemas para su instrumentación, tales como: la estructura y estatuto del campo disciplinario que se pretende delimitar; la afirmación de un espacio donde el profesor determina el curso de la enseñanza, para desplazar la enseñanza por asignatura, de corte memorístico que entra en contradicción

con los controles y la supervisión impuestos a la docencia; aún más, el trabajo escolar se organiza de modo colegiado y no como trabajo profesional aislado.<sup>41</sup>

La manera en que se pretende replantear la ocupación docente como una profesión responde, pues, a una racionalidad con arreglo a fines en cuanto se aboca a definir: un ámbito de conocimientos disciplinarios propio; romper con la concepción que ubica al profesor como la fuente primaria, o modelo, de conocimientos e interpretación de una disciplina, así como de los valores respecto a la misma; los conocimientos didáctico-pedagógicos necesarios para la aplicación de su conocimiento especializado; los conocimientos relativos a la organización de los planes de estudio con que ha de trabajar; los conocimientos sobre los alumnos; los conocimientos sobre los fines de la educación.<sup>42</sup>

Hay algo más. En las políticas de profesionalización del magisterio la racionalidad con arreglo a valores se introduce cuando se asigna al profesor un papel central en los procesos de cambio social, pero a pesar de ese reconocimiento, se advierte que existe "un fenómeno creciente de empobrecimiento de la profesión docente", el cual está asociado a los bajos salarios, a la reducción de las dimensiones del Estado "y a la necesidad de masificar la formación de docentes para atender el crecimiento acelerado de la población escolar", de allí que se haya abierto "un proceso acelerado que los hace reconocerse no sólo como profesionales sino también como *trabajadores* de la educación identificados y liderando luchas gremiales en pos de salarios adecuados y mejores condiciones laborales"<sup>43</sup>, lo cual le imprime un giro diferente a la profesionalización: la convierte, en manos de los profesores, en un recurso para defenderse del deterioro que viven en sus condiciones laborales, salariales y en el reconocimiento social que tiene su actividad.

Por la manera en que se plantea la profesionalización del magisterio en las políticas educativas, y se concreta en un conjunto de reglamentaciones sobre sus condiciones de trabajo y sus prestaciones, así como por el modo en

---

<sup>41</sup> Ghilardi, Franco. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. (Trad. Alcra Blixio). Barcelona, Gedisa, 1993, p. 79.

<sup>42</sup> *Ibid.* p. 148.

<sup>43</sup> Lucarelli, Eilsa. "La capacitación docente y la regionalización", en *La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. [Washington], OEA, Año XXXV, Nos. 108-110, 1991, p. 137. Ver, también: Avila Carrillo, Enrique y Humberto Martínez Brizuela. *Historia del movimiento magisterial, 1910-1989. Democracia y salario*. México, Quinto Sol, 1990, estos autores consignan que, en las luchas del magisterio mexicano las demandas constantes ha sido la democracia sindical y la mejora salarial.

que se plantea la realización de sus actividades, se puede, aseverar que el núcleo de racionalización, que permite postular una transformación de la formación profesional, se concentra en: 1) la modificación del núcleo teórico (pedagógico y disciplinario curricular); 2) una iniciación en la práctica educativa incorporando los recursos científicos y técnicos que permitan realizar "adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del aula, [donde] se incluirán contenidos y actividades que posibiliten la articulación de la escuela con la comunidad"<sup>44</sup>, 3) la asignación de una función social en el contexto de un proyecto político global, es decir, la elaboración de una imagen acorde con las transformaciones propuestas para su formación y su práctica profesional cuyo contenido es un control más estricto sobre las formas de transmisión -reproducción- ideológica que realizan, restringiendo así las posibilidades de una racionalización de la acción comunicativa.

Se advierte, entonces que el proceso de racionalización de la ocupación docente constituye, también, un proceso mediante el cual la imagen social que se tiene del profesor tiende a desligarse de concepciones educativas naturalistas o teológicas, es decir, que conciben al hombre como un ser creado por la naturaleza o por dios, para pasar a concepciones donde el hombre se piensa como obra de la sociedad, dependiendo de la concepción que domine se determina lo que es el maestro y su papel en el proceso educativo.

Asimismo, la profesionalización como proceso de racionalización siendo un proceso de implantación -y aprendizaje- de una racionalidad con arreglo a fines, se concentra en un "anclaje motivacional" que se manifiesta como Institucionalización de la racionalidad con arreglo a fines, la cual se expresa en la organización y administración de las instituciones donde laboran y se forman los profesores, pero que adquiere sus formas más concretas -y se procede a su estrechamiento- al dirigirse a organizar y administrar los modos de realización de la práctica profesional del magisterio al interior del aula, con ello el proceso de racionalización se revela, también, como constitución de -y/o respuesta a- determinados intereses.

---

<sup>44</sup> Ibid. p. 139.

## 2. PROFESION Y PROFESIONALIZACION, ESTUDIO Y PERSPECTIVAS

En este capítulo se trata de examinar, de manera general, el modo en que se han estudiado las profesiones y la profesionalización, desde ese punto de vista no constituye un examen exhaustivo, sino sólo una aproximación que permite fijar la perspectiva desde la cual se puede entender la profesión del magisterio y, sobre todo su profesionalización como un proceso de racionalización.

### 2.1. El estudio de las profesiones

En el estudio de las profesiones se distinguen dos tradiciones sociológicas fundamentales. Una parte de Max Weber cuando indica que:

Por profesión se entiende la peculiar especificación, especialización y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, fundamento de una probabilidad duradera de subsistencia o ganancia.<sup>1</sup>

Con ello Weber considera a la profesión "en conexión de reciprocidad" con las "clases típicas de ingresos", de tal manera que el surgimiento y desarrollo de las profesiones lo examina como un forma de división de las profesiones que se produce de tres maneras:

1. "... por virtud de una atribución heterónoma de servicios con la asignación de los medios de subsistencia correspondientes" como ocurre en el "reclutamiento coactivo dentro de una asociación principesca, estatal, señorial o vecinal"; o bien "por virtud de los resultados de una oferta triunfadora en el mercado de trabajo o del éxito en la competencia por los 'puestos libres'".

2. por la "especificación de servicios" o por la "especialización de los servicios" como ocurre "en las modernas explotaciones racionales".

3. asimismo "puede significar por parte de sus soportes utilización económica de los servicios profesionales, ora autocéfala, bien heterocéfala", donde el primer caso es una especialización que corresponde a una "explotación individual" representada por los médicos o abogados, por ejemplo; el segundo caso lo refiere a la especialización de los obreros o empleados.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Weber, Max. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, I. (Trad. José Medina Echavarría, et. al.). México, F.C.E., 1977, p. 111.

<sup>2</sup> *Ibid.* pp. 111-112.

La otra tradición sociológica es la originada por Durkheim quien ubica el estudio de las profesiones en el contexto de la moral, de donde se puede interpretar que éste autor entiende la profesión como un conjunto de deberes que responden a reglas preestablecidas. Así, lo que preocupa a Durkheim no es, como en el caso de Weber, si la profesión constituye o no una fuente de ingresos duradera y el modo en que se divide, sino cómo las profesiones tienen una moral que guía su ejercicio, establece un mecanismo de censura y es el resultado de un grupo que "la protege con su autoridad". De allí que para Durkheim el problema consiste en el desarrollo y conservación de la moral profesional, la cual se tiene que someter a un control para comunicar sus preceptos, es por ello que indica que las profesiones que pueden consolidarse son las:

...que están más o menos directamente relacionadas con el Estado, es decir, que tienen un carácter público, el ejército, la enseñanza, la magistratura, la administración, etc., Cada uno de estos grupos de funciones forma un cuerpo definido que tiene su unidad, su reglamentación especial, cuyos órganos especiales están encargados de hacer respetar, (puesto que las reglas prescriben que se debe) hacer para no afectar los intereses colectivos.<sup>3</sup>

Son estas dos tradiciones sociológicas las que han inspirado el estudio de las profesiones, incluso, sirven de base para definir los rasgos que poseen, como resulta claro de los modos en que se plantea su examen. En ocasiones, incluso, se llega a fundirlas en una sola propuesta. A pesar de la existencia de estas tradiciones algunos autores indican que el estudio de las profesiones es reciente, con lo cual se eximen de plantear cuáles son sus referentes conceptuales.

Así, para algunos autores el estudio sociológico de las profesiones es incipiente, pues:

...la preocupación de las Instituciones de educación superior por esclarecer su función en la sociedad no ha llegado a manifestarse en análisis científicos acerca de la manera como las profesiones específicas se articulan en la estructura social e interactúan con ella.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Durkheim, Emílio. *Lecciones de sociología. Física de las costumbres y el derecho*. México, Quinto Sol, 1985, pp. 7 y ss., 19.

<sup>4</sup> Martínez Benítez, María Matilde. et. al. *Sociología de una profesión. El caso de enfermería*. México, C.C.E., 1985, p. 13.

La otra tradición sociológica es la originada por Durkheim quien ubica el estudio de las profesiones en el contexto de la moral, de donde se puede interpretar que éste autor entiende la profesión como un conjunto de deberes que responden a reglas preestablecidas. Así, lo que preocupa a Durkheim no es, como en el caso de Weber, si la profesión constituye o no una fuente de ingresos duradera y el modo en que se divide, sino cómo las profesiones tienen una moral que guía su ejercicio, establece un mecanismo de censura y es el resultado de un grupo que "la protege con su autoridad". De allí que para Durkheim el problema consiste en el desarrollo y conservación de la moral profesional, la cual se tiene que someter a un control para comunicar sus preceptos, es por ello que indica que las profesiones que pueden consolidarse son las:

...que están más o menos directamente relacionadas con el Estado, es decir, que tienen un carácter público, el ejército, la enseñanza, la magistratura, la administración, etc., Cada uno de estos grupos de funciones forma un cuerpo definido que tiene su unidad, su reglamentación especial, cuyos órganos especiales están encargados de hacer respetar, (puesto que las reglas prescriben que se debe) hacer para no afectar los intereses colectivos.<sup>3</sup>

Son estas dos tradiciones sociológicas las que han inspirado el estudio de las profesiones, incluso, sirven de base para definir los rasgos que poseen, como resulta claro de los modos en que se plantea su examen. En ocasiones, incluso, se llega a fundirlas en una sola propuesta. A pesar de la existencia de estas tradiciones algunos autores indican que el estudio de las profesiones es reciente, con lo cual se eximen de plantear cuáles son sus referentes conceptuales.

Así, para algunos autores el estudio sociológico de las profesiones es incipiente, pues:

...la preocupación de las instituciones de educación superior por esclarecer su función en la sociedad no ha llegado a manifestarse en análisis científicos acerca de la manera como las profesiones específicas se articulan en la estructura social e interactúan con ella.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Durkheim, Emillo. *Lecciones de sociología. Física de las costumbres y el derecho*. México, Quinto Sol, 1985, pp. 7 y ss., 19.

<sup>4</sup> Martínez Benítez, María Matilde. et. al. *Sociología de una profesión. El caso de enfermería*. México, C.C.E., 1985, p. 13.

Bajo esta perspectiva se plantean propósitos como los de "ayudar" a ciertos grupos sociales a "profundizar en su identidad como grupo profesional... contribuir al avance científico en el campo del estudio de las profesiones [y] el deseo de proponer reformas a la carrera y profesión [para orientarla] de una manera más adecuada a la satisfacción de las necesidades... de las grandes mayorías."<sup>5</sup>

Otros autores, parten de una distinción entre profesionista y profesional entendiendo a éste último como aquel que:

...se conoce y se reconoce en el ejercicio de una actividad; es decir, a la vez que se adentra en el conocimiento de sí mismo por la actividad que realiza, se identifica en el sentido de hacerse él mismo, pero también es conocido y reconocido por los demás por esta actividad específica que lo distingue socialmente, (lo cual les permite plantear) que históricamente la constitución y consolidación del aparato escolar, en sus diferentes niveles, y el proceso de institucionalización de sus prácticas, ha implicado un proceso de profesionalización de sus agentes [de tal manera que] un primer nivel de profesionales de la educación está constituido por los profesores, fundamentalmente... de educación básica, quienes en sentido riguroso son profesionistas de la educación pues se han sometido a un proceso formativo que los faculta para desempeñar tales tareas...<sup>6</sup>

En tanto que los otros niveles de profesionales de la educación son los que tienen una formación en pedagogía o en ciencias de la educación que los habilita para intervenir en el campo educativo y, el tercer nivel lo constituyen los investigadores educativos dedicados a producir conocimientos.

Algunos más distinguen entre los intelectuales y los profesionales, entendiendo por los primeros a los ideólogos, críticos culturales, escritores y políticos, entre otros; en tanto que los profesionales son los técnicos y científicos. La característica que vincula a ambos grupos sociales es el ser "interlocutores y productores de discursos especializados o *dueños* de un saber."<sup>7</sup>

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>6</sup> Arredondo Galván, Víctor Martiniano, Rafael Santoyo Sánchez y Graciela Pérez Rivera. "El desarrollo de la pedagogía como profesión", en Ducoing Wally, Patricia y Azucena Rodríguez (Comp.) **Formación de profesionales de la educación**. México, UNAM/UNESCO/ANUIES, 1990, pp. 290-291, 292.

<sup>7</sup> Lechuga Solís, Graciela. "México: intelectuales y profesionales y el fin del siglo, una propuesta de análisis", en UAM-X. **Las profesiones en México No. 1**. México, UAM-X, 1989, p. 13.

Sin embargo, se puede apreciar que la definición de uso más corriente, respecto a la profesión, es la que la concibe como:

...la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados, adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración.<sup>8</sup>

Al examinar esta delimitación conceptual de la profesión se observa que es queda definida por la posesión de un conjunto de conocimientos, un período de formación y el modo en que constituye una forma legítima de obtención de ingresos, lo cual recuerda la concepción weberiana de profesión. Sin embargo, el surgimiento de las profesiones se atribuye a la existencia de "alguna habilidad útil o necesidad específica que se fue delimitando", añadiendo que siempre se ha buscado "controlar su ejercicio por medio de requisitos que fijaran las autoridades o los mismos gremios o corporaciones que los agrupaban", que es más cercano a la interpretación durkheimiana en torno a cómo se originan las profesiones al definirse "grupos de funciones" que requieren someterse a un control normativo.

Algunos otros autores, al estudiar la docencia como profesión, proponen examinar los aspectos siguientes: la especificación de conocimientos propios de la profesión que, en el caso de los profesores, se refieren a los conocimientos que tienen que transmitir o a las formas que asume el proceso de transmisión; el control sobre el ingreso a la profesión que se realiza a partir de los conocimientos especificados como propios de la profesión, recibidos en el proceso de formación; un código de conducta profesional, el cual no ha sido prioritario, aunque ha descansado en la idea de que el profesor se debe a los alumnos y constituye un modelo de conducta; libertad para el ejercicio profesional lo cual supone un desarrollo de la actividad de acuerdo a las consideraciones propias del profesional, pero que son coartadas por los controles que se establecen para el trabajo docente; contar con una organización profesional que, en el medio magisterial, tiene, predominantemente, un carácter sindical que sólo pone atención a los problemas de contratación y a las condiciones salariales y de trabajo, en tanto que las tareas propias de una organización profesional se despliegan en un conjunto de organismos institucionales organizados por la administración; condiciones de trabajo, referidas a las retribuciones, la movilidad profesional, etc., que en otras profesiones son reguladas por las organizaciones

---

<sup>8</sup> Arce Gurza, Francisco, et. al. *Historia de las profesiones en México*. México, El Colegio de México, 1982, p. 1.

profesionales, en el caso de los maestros son negociadas por el sindicato y la administración central; reconocimiento social, es decir, que la profesión sea reconocida como indispensable, para lo cual se enfrentan obstáculos como la masificación de la docencia, la diversidad de "clientes" con los que trata el docente, que incluso no tienen ese carácter; y, el poco dominio sobre su actividad debido a los controles existentes y a los procesos formativos regidos por el Estado.<sup>9</sup>

Como se advierte en las caracterizaciones de la profesión, así como de las formulaciones conceptuales para definir a la docencia como una profesión o no, prevalecen las formas de percepción y delimitación de la actividad docente ceñidas a alguna de las tradiciones sociológicas, razón por la cual se hace difícil caracterizarla como una profesión, de acuerdo a los cánones establecidos que prescriben como requisitos para considerar a una ocupación como actividad profesional los siguientes:

- Que tenga carácter de servicio social.
- Que implique dominio de técnicas intelectuales para realizar dicho servicio.
- Que tenga un período de formación especializada.
- Que posea un espacio de autonomía en la realización de la actividad laboral.
- Que quien ingresa a la profesión asuma responsabilidades personales, al emitir juicios y realizar sus acciones profesionales.
- Que privilegie los servicios prestados antes que los beneficios económicos que reciba.
- Que disponga de un órgano regulatorio para quienes realizan esa actividad.

A pesar de los obstáculos que supone la definición formal de la docencia como profesión aquí se considera que sí constituye una profesión, dado que se inscribe dentro de la organización en masa de un tipo de ocupación que

---

<sup>9</sup> Ghilardi, Franco. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, pp. 25-28.

requiere un proceso de formación y acreditación que habilite para realizar una práctica concreta; ello debido a que ésta investigación se propone mostrar cómo la llamada profesionalización de la docencia constituye un proyecto de racionalización que exige, en primer lugar, se inscriba dentro de lo que se considera la sociología de las profesiones, de tal manera que se haga explícito el carácter que tiene la profesionalización de los maestros, puesto que, en apariencia, la actividad docente carece de los rasgos de una profesión, cuestión que ha sido debatida en términos del conjunto de conocimientos teóricos e instrumentales que definen a dicha actividad como un campo disciplinario, de la implantación de requisitos que regulen su ejercicio, o del periodo de escolaridad, exigidos por la legislación para ser "habilitado" para el ejercicio de la profesión.

## ***2.2. Profesionalización: racionalización y práctica profesional***

Si bien el debate en torno al carácter profesional de la actividad docente existe, como se ha esbozado, es factible reconstruir la idea de profesionalización para centrar la discusión en la dinámica profesoral donde sea posible aprehender un proyecto de racionalización en las diversas perspectivas de análisis sobre profesionalización.

### ***2.2.1. Perspectivas de análisis***

Es indudable que existe una literatura ya amplia que ha tratado la profesionalización de diversas ocupaciones, fundamentalmente, bajo dos enfoques: uno que se centra en los procesos de constitución de las profesiones a partir de la definición de un modelo de profesión que se identifica con un conjunto de rasgos particulares para realizar un trabajo especializado, por lo cual se requiere una formación específica para desempeñar un papel o rol social, donde la actividad profesional se despliega con un cierto grado de autonomía; otro que examina las modalidades de formación que habilitan para el desempeño de una ocupación en particular, en cuyo caso el estudio de la profesionalización se mira como un conjunto de transformaciones en la preparación requerida en vista a los cambios que se operan en el trabajo, es decir, se establece una correspondencia inmediata entre ocupación y formación.

Quienes parten de la noción de profesión tienden a enfatizar los aspectos de la llamada "habilitación profesional", entendida como una delimitación del campo ocupacional, en que se puede ejercer una "libre

elección" sin que opere el consentimiento de las autoridades gubernamentales, a la vez comprende los requisitos legales que permiten el ejercicio de la ocupación, tal situación supone una instancia de certificación mediante la cual se puede hacer valer el respectivo título profesional para el desempeño del trabajo.<sup>10</sup>

En base a esos elementos se procede a caracterizar las profesiones en términos de "liberales" y "nuevas profesiones", asociando a las primeras a un grupo social diferente a los capitalistas, trabajadores asalariados y administradores o burócratas. A ese grupo social, profesional, se le atribuye: una formación técnica que dispone de procedimientos institucionalizados de validación de la formación, el dominio de una tradición cultural y las respectivas habilidades para aplicarla a un campo determinado, la cual es acreditada por medios institucionales que garantizan la competencia de los individuos.<sup>11</sup>

Este modo de concebir a las profesiones liberales impacta la comprensión de otras profesiones, puesto que enfatiza el componente intelectual como algo dado, de allí que la profesionalización se vea como una redefinición o especificación de los contenidos cognoscitivos de la profesión, o bien, como procesos que afectan la esfera de institucionalización de disciplinas intelectuales en la sociedad, así como los campos de aplicación de tales disciplinas. Es así como se explica la asociación que se establece entre profesionales e intelectuales; entre profesión, mercado de trabajo e instituciones que forman a los profesionales.

En cuanto a la delimitación conceptual de las nuevas profesiones se establecen criterios tales como: que proceden de ocupaciones anteriores al aislarse algunas de sus tareas, con lo cual la profesión adquiere mayor profundidad y matices; se distinguen por el uso de medios técnicos que modifican la realización de la tarea que se desarrolla, situación que lleva a delimitar contenidos propios para la preparación profesional concreta. Bajo esta óptica, lo que definiría a las nuevas profesiones sería su modo de ejercerlas, no su orientación hacia determinadas necesidades sociales.

En los hechos, a esta forma de explicar la constitución de las profesiones subyace la hipótesis de que su origen se encuentra en la división social del

---

<sup>10</sup> Rottenberg, Simon. "Habilitación profesional" en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias sociales* (Dirigida por David L. Sills), Madrid, Aguilar 1979, vol. 8, pp. 535-536.

<sup>11</sup> *Ibid.* p. 538.

trabajo, o en la implantación de espacios de racionalidad en esferas específicas del trabajo; sin embargo, su alcance se restringe al nivel de cómo se delimitan espacios disciplinarios y cognoscitivos correspondientes al objeto de un trabajo especializado, cuando para la presente tesis se pone el énfasis en *cómo la profesionalización supone una organización y administración del trabajo* que penetra hasta en los modos de ejecución del mismo.

Bajo el aspecto de la división social del trabajo se plantea que el aumento de las profesiones es un resultado de la división de los procesos sociales y técnicos de trabajo, lo cual crea nuevas ocupaciones, afectando la organización del trabajo social al generar especializaciones en tareas cada vez más específicas, con la consecuente división entre las funciones de dirección y ejecución, es decir, de trabajo intelectual y manual, de tal modo que se produce una jerarquización de tareas y las remuneraciones, para las cuales se exigen preparaciones técnicas específicas; la forma en que se manifiesta, finalmente, es la creación de gradaciones, que van del técnico al especialista, que se convierten -mediante la posesión de un título- en fundamento de la autoridad y el prestigio social.

Al explicar el surgimiento de las profesiones a partir de la división social del trabajo, y de su división técnica, se establece que dependen de fenómenos como: el aumento de la productividad, pues al desplazar a los trabajadores de la esfera productiva, modifica la estructura ocupacional; del desarrollo de la organización empresarial al generar un conjunto de nuevas ocupaciones comerciales y de gestión económica, o bien, de la ampliación de los servicios públicos.

Sin embargo, considerar sólo los procesos de diferenciación y especialización como la fuente de conformación de la profesión no permite entender la profesionalización como un proyecto de racionalización de una ocupación, puesto que, de nueva cuenta, se privilegian elementos que enfatizan el ingrediente que se supone define a toda profesión: el componente intelectual al que se asocia una cierta autonomía, o bien, se funda en la idea de que las profesiones emergen de procesos de fragmentación de tareas que exigen formaciones técnicas específicas.

De ese modo la profesionalización sólo se entiende ya sea como la delimitación de los aspectos cognoscitivos y sus respectivas técnicas de aplicación, o bien, como una habilitación técnica para desarrollar un trabajo especializado. En ambos casos se tenderá a encuadrar el estudio, tanto de las profesiones, como de la profesionalización, en las instituciones que forman a

dichos profesionales estableciendo -por lo general- sus relaciones con las características de la ocupación a realizar. En tal sentido la explicación de la profesionalización se queda a nivel de la implantación de una racionalidad instrumental.

De especial relevancia resulta la perspectiva de Wright Mills, pues caracteriza a los profesionales -a los que llama *white-collar*- como aquellos que se ubican dentro de lo que él denomina "la nueva clase media", su aparición como un estrato nuevo se vincula al desarrollo del capitalismo; sus rasgos sobresalientes son su división interna y su dependencia externa a fuerzas mayores; su crecimiento ha transformado la concepción dicotómica de clases (burguesía-proletariado). De esa manera puede plantear que:

Los estratos profesionales constituyen el asiento de los poderes intelectuales que se utilizan como fuente de ingresos... En y alrededor de estas ocupaciones, que requieren una enseñanza especializada, sistemática y frecuentemente prolongada, se aplican y organizan socialmente las más elevadas especialidades de las artes y de las ciencias. Constituyen el paradigma de la concepción racionalista, que ha sido considerada como la señal característica y la gloria principal de la propia civilización occidental.<sup>12</sup>

Para Mills es un hecho que "la mayor parte de los profesionales son ahora empleados a sueldo; gran parte del trabajo profesional ha sido dividido y convertido en trabajo en serie y se ha amoldado a las nuevas organizaciones jerárquicas de especialización y de servicios; la intensa y estrecha especialización ha sustituido al cultivo de uno mismo y a la amplitud del conocimiento." A pesar de ello persiste la antigua clase media profesional que permanece libre, como en el caso de la medicina y el derecho, aunque ligada a los fenómenos de la burocracia y la comercialización, ya sea estatal y empresarial, o en instituciones como los grandes despachos jurídicos y las clínicas médicas, en tanto que las nuevas profesiones se vinculan directamente a las "nuevas organizaciones sociales de los cerebros a sueldo"; pero ello no significa que los antiguos profesionales hallan sido reemplazados, más bien, sus prácticas se han modificado al ser "rodeados y suplementados por los nuevos grupos", los cuales son los que se han expandido.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Mills, C. Wright. *White-collar. Las clases medias en Norteamérica.* (Trad. José Bugeda Sanchis). España, Aguilar, 1973, pp. 3-5, 152.

<sup>13</sup> *Ibid.* pp. 152-153.

En la perspectiva de Mills, la expansión de las nuevas profesiones se explica como:

...consecuencia de la revolución técnica y de la penetración de la ciencia en áreas cada vez más amplias de la vida económica; ha sido un resultado de la demanda de especialistas para manejar la complicada maquinaria institucional, desarrollada para hacer frente a la complicación del mundo técnico. Las nuevas especialidades profesionales que han surgido de esta manera se centran, por una parte, en torno al mecanismo de la administración de los negocios y de los medios de comunicación en masa, manipulación y entretenimiento, y por otra, alrededor del proceso industrial, la empresa de ingeniería y el laboratorio científico.<sup>14</sup>

Para Mills los profesores, sobre todo los del nivel básico, "son los proletarios económicos de las profesiones", y han servido para originar y desarrollar muchos otros grupos de trabajadores de "cuello blanco". Lo que mantiene en la indefinición la posición de los profesores es "el aumento de matrícula y la consiguiente producción en masa de métodos de instrucción"; en su opinión estos trabajadores no logran una elevación de "cualidades sociales, sino intelectuales" a pesar de que sostiene que "la única *generalización* que el profesor se permite a sí mismo es el libro de texto que escribe dentro de su campo de trabajo". Incluso considera que "la profesionalización del conocimiento ha estrechado... la capacidad de comprensión del profesor individual", el ambiente en que se desarrolla, marcado por la jerarquía, su cierre clasista y "su segregación como intelectual" hace que cree "sus propias normas y... sus propios conceptos de éxito. Y el camino para su propio ascenso probablemente ha de ser más un deber administrativo que una obra creadora." De allí que su incorporación a la administración la vean como signo de éxito. La consecuencia de la burocratización de la profesión docente ha creado una "demanda de técnicos y la formación de nuevos tipos de profesionales", de tal modo que muchos de los nuevos profesores -o de aquellos que acceden a estudios superiores (posgrados)- "se convierten en funcionarios gubernamentales..."<sup>15</sup>

En el caso mexicano los profesores han estado ligados a los destinos de las políticas gubernamentales de desarrollo o a las campañas del partido en el poder, pero en la actualidad se pretende, mediante una formación técnica reducir su contacto con la política.

---

<sup>14</sup> *Ibid.* p. 154.

<sup>15</sup> *Ibid.* pp. 174-175, 177, 182.

En realidad, lo que mantiene en "la indefinición la posición de los profesores" no es, como cree Mills, el incremento de la matrícula y la producción en masa de métodos de instrucción, pues estos son dos elementos que tienen un impacto diferente en la situación de los maestros como trabajadores, puesto que el primero opera como un recurso que legitima las preocupaciones por formarlos de acuerdo a los requerimientos de la masificación de la enseñanza, en tanto que el segundo se convierte en un medio de control sobre las formas de realización de su trabajo, pues trata de estandarizar la ejecución del mismo desde un ámbito externo al aula, a la relación entre el profesor y los alumnos.

Sin embargo, el planteamiento de Mills permite ubicar a los profesionales, tanto antiguos como nuevos, desde una perspectiva en la cual la estructura de clases se modifica, como resultado de las tendencias a la formación de organizaciones administrativas burocratizadas, que llevan a procesos de fragmentación y jerarquización de actividades laborales que hablan sido concebidas como intelectuales, de tal modo que se ha ido constituyendo una estructura ocupacional donde las reorganizaciones del trabajo intelectual escinde en grupos de profesionales y técnicos asalariados dedicados, de modo masivo, a la prestación de servicios personales, entre los que figura la enseñanza. La imagen del profesional como un individuo que goza de autonomía se desdibuja, pues el ámbito de decisión se somete a reglamentación y jerarquización, es decir, se racionaliza, o como dice Mills, se burocratiza mostrando cómo de ciertas actividades intelectuales se aíslan los aspectos susceptibles de rutinización, dando lugar a la constitución de situaciones de intereses.

### **2.3. Estudios sobre los profesores**

En torno al estudio específico de la actividad de los profesores, vista como enseñanza o docencia, se han tejido una serie de interpretaciones que buscan caracterizarla como *profesión* y tienen como base las características de sus estudios o de la práctica docente; en otros casos se ha tomado como punto de partida su empobrecimiento intelectual y material que la hacen ver, en palabras de Adorno, como "una profesión de hambre" a la que se asocian ciertos tabúes, es decir, "representaciones inconscientes y preconscious... las cuales condenan a esta profesión" sin que se tenga claro lo que son las dificultades que se le imputan. Entre esos tabúes figuran: el escaso reconocimiento social que tienen frente a otras profesiones; la imagen del profesor como alguien que ejerce poder "sobre quienes no son sujetos de

pleno derecho", los niños, lo cual encarna en una imagen que lo presenta como alguien físicamente fuerte; la veneración, o exaltación del maestro al asociarse a una cierta autoridad, sobre todo religiosa; su papel como transmisores de lo establecido, antes que como productores de conocimiento; el hecho de que su saber se sustente en su lugar como autoridad, de tal manera que su actividad se presenta como ejercicio de una fuerza delegada por la sociedad, pero reprobada en el propio quehacer del maestro; la exclusión de su eroticidad; la inscripción de su trabajo en el mundo infantil, donde pretende formar adultos actuando como adulto.<sup>16</sup>

En realidad, como afirma Adorno, lo que ocurre es que no se reconoce que:

También la del maestro es una profesión burguesa; nadie lo desmentirá salvo el mentiroso idealismo. El maestro no es ese hombre integral que los niños, aunque sea confusamente, esperan, sino alguien que inevitablemente se limita, entre todas las otras posibilidades y todos los otros tipos profesionales, a su propia profesión, concentrándose en esta como especialista... contrario de lo que de él espera el inconsciente [es decir] que no sea un especialista.<sup>17</sup>

Planteado de este modo el problema del carácter profesional de la actividad del magisterio, se reduce a una polémica entre las características especializadas o no especializadas de la enseñanza, en cuanto actividad laboral, situación que no posibilita develar otros aspectos, que contienen las diversas propuestas de profesionalización del magisterio, relativos a la concepción de educación y su inscripción en un proyecto político más amplio, donde se reconfigura tanto la formación como las imágenes sociales del maestro.

### **2.3.1. Profesionalización de la docencia universitaria, una digresión**

En el estudio de la profesionalización de la docencia, en México, se ha privilegiado la enseñanza universitaria, sobre todo a partir de fines de la década de 1970, fecha en la se crean instituciones y se establecen proyectos para la formación de profesores universitarios bajo el supuesto de que carecían de una formación pedagógica de la cual debía dotárseles, pero se redujo a aspectos de corte técnico-instrumental; situación que fue criticada poniendo el acento en cómo convertir a la actividad docente en "una carrera dentro de las

<sup>16</sup> Adorno, Theodor. *Consignas*. (Trad. Ramón Bilbao). Argentina, Amorrortu, 1993, pp. 64-73.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 75.

Instituciones universitarias", es decir, en lograr estabilidad laboral y sueldos más elevados. En estas condiciones se desplegaron otras propuestas de profesionalización que pusieron el énfasis en la investigación "como complemento necesario a la enseñanza y como estrategia de formación", lo cual llevó a destacar el componente intelectual de la docencia y a considerar la crítica como el eje estructurador de las estrategias didácticas, de allí surgió la imagen del docente como investigador, productor y crítico.<sup>18</sup>

Para algunos autores la profesionalización se considera en cuanto "estrategias organizativas específicas de ciertos grupos sociales" que persiguen dos objetivos centrales: uno es la creación y control de un mercado institucional o protegido; el otro, un objetivo colectivo de movilidad ocupacional y social ascendente. El primer objetivo se cumple con un sistema estandarizado y uniforme para el adiestramiento (universidad moderna) para producir expertos que obtienen legitimidad por adquisición meritocrática de conocimientos y por su conexión con las ciencias. De este modo la profesionalización asocia una educación específica con un campo ocupacional determinado, donde "la base cognitiva de aquella y la regulación monopolística del acceso a éste constituyen... el núcleo del proyecto profesional." En una segunda fase (bajo el capitalismo corporativo) las estrategias de profesionalización dan paso al credencialismo generalizado, expandiendo los privilegios colectivos a los grupos que logren definir su actividad como profesión, de ese modo a las estrategias profesionalizadoras se les adjudica la finalidad de actuar como defensas contra la proletarización, la base institucional de tales defensas es el sistema universitario de educación superior, en tanto su base ideológica la proporciona el monopolio de la racionalidad cognitiva que la universidad invoca en nombre de la ciencia.<sup>19</sup>

De esa manera el tema de la profesionalización de la docencia ha sido, y es, discutido en los ámbitos universitarios en relación a la definición de lo que se ha denominado "profesión académica", la cual se asocia a la conformación de un mercado académico; a la vez, se caracteriza a partir de: la independencia en relación a las autoridades políticas y administrativas; el control que mantienen los miembros de la profesión en torno al personal que la conforma y sobre las políticas de promoción; autonomía respecto a las normas

<sup>18</sup> Cfr. Pasillas Valdéz, Miguel Angel y José Antonio Serrano Castañeda. "La formación docente: categorías y temas de análisis", en *Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*. [México], UPN, vol. 8, No. 1, febrero-abril de 1992, pp. 46-49.

<sup>19</sup> Cfr. Brunner, José Joaquín y Angel Filsfisch. *Los Intelectuales y las instituciones de la cultura*. T. I. México, UAM-A, 1989, pp. 80-82.

que rigen el adiestramiento; un ethos profesional que sirve para reclutar a los nuevos miembros, y una ideología elitista fundada en el deber. Problemas que no tienen el mismo carácter para el magisterio, puesto que el hecho mismo de estudiar en una escuela normal les garantiza el acceso directo a un mercado de trabajo propio, aunque dimensionado y controlado por el Estado, así como el carácter que tiene la formación magisterial de habilitar para la docencia de los niveles básicos.

Para el caso de los universitarios la profesionalización se concibe como un medio para implantar la profesión académica, dentro del sistema de educación superior, caracterizada -se asegura- por la existencia de una pluralidad de empleadores autónomos, el predominio de criterios de prestigio académico en los procesos de vacancia y ocupación y, el control ejercido por la comunidad académica sobre las organizaciones que emplean a sus miembros. De ese modo se sostiene que la implantación de la profesión académica genera intereses y conflictos que hacen que la profesionalización adopte el carácter de una reforma de la educación superior, pues toca posiciones de poder, que se presenta como pugna entre un modelo tradicional y otro moderno de universidad.

La discusión de la llamada profesionalización de la docencia universitaria, como indica Rollin Kent, ha tenido dos sentidos: uno que se plantea como una propuesta para remediar las deficiencias de una formación técnico-pedagógica con el propósito de mejorar el desempeño de los profesores y, por esa vía, la calidad de la educación; otro sentido es el que emerge desde las visiones gremialistas que ven en la profesionalización un medio para alcanzar estabilidad en el empleo.<sup>20</sup>

Hasta aquí se puede plantear que la profesionalización no sólo es un proceso de racionalización, sino que es, a la vez, constituyente de situaciones de intereses, o bien una respuesta a tales situaciones.

#### **2.4. La profesionalización del magisterio**

Algunos autores más que hablar de "profesionalización" del magisterio lo que discuten es en torno al profesionalismo vinculándolo al modo en que los

---

<sup>20</sup> Cfr. Kent Serma, Rollin. "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización", en *Crítica*. [México], Universidad Autónoma de Puebla, No. 28, 1986, pp. 6-17.

propios profesores se perciben como verdaderos profesionales o no, a un discurso envejecido que postula "la necesidad de contar con unas instituciones escolares cuyos profesores posean una verdadera vocación" como:

...discurso complementario al del <<profesionalismo>> porque, en esencia, hablar de necesidad es hablar sin ambages retóricos de la *carencia* sentida de buenos profesores. Ello equivale, en definitiva, a descalificar y culpabilizar al profesorado que está al frente de dichas instituciones de la mala <<calidad de la enseñanza>>, (sin discutir lo que significa una) "enseñanza de <<calidad>>".<sup>21</sup>

Es por ello que para entender el discurso del profesionalismo, se sugiere, reflexionar sobre "la investigación de la historia de <<profesionalidad>> y de la <<profesionalización>>", pues con ello se entiende el modo en que, partiendo de un "modelo fásico o de rasgos ideales, difundido sobre todo a partir de los años treinta por la llamada sociología de las profesiones, de corte funcionalista, y basado en un catálogo de criterios o pre-requisitos que debe cumplir toda ocupación que tenga la categoría de <<profesión>>", es que se considera a los profesores como "semiprofesionales", pues no reúnen alguno de los criterios establecidos, sobre todo los relativos a la autonomía respecto a sus empleadores y el control de su profesión, de allí que se diga que su profesionalización es incompleta.<sup>22</sup> En oposición a este modelo surgieron otras interpretaciones que "ponen el énfasis en la génesis de la conciencia de clase de los docentes y en los procesos de <<descualificación>> de su trabajo", de tal manera que se configura, por una parte un "modelo de la profesión como <<proceso>>", que permite entrar al terrero de la historia de la profesión, de los modos de constitución de un saber especializado reglamentado y controlado por el Estado.

Para el caso de los profesores normalistas el tema de la profesionalización tiene dos aspectos a partir de los cuales se pretende justificar: uno se relaciona con la elevación de la calidad de la educación básica, el otro -que es presentado como un medio para elevar la calidad de la educación- lo constituye el dotar de las características formales de educación superior a los estudios de normal para desempeñarse en la ocupación docente.

Un punto de vista más cercano a la comprensión de la profesionalización como un proyecto de racionalización, es el que presenta César Carrizales

<sup>21</sup> Pereyra, Miguel A. "El profesionalismo a debate", en Cuadernos de Pedagogía. [España], Fontalba, No. 181, julio-agosto 1988, p. 12.

<sup>22</sup> Cfr. *ibíd.* pp. 12 y 13.

cuando se propone explicar la relación entre las actitudes generadas por las políticas que eliminan el ámbito de decisión propia de los profesores, haciéndoles perder su carácter protagónico, con los procesos de formación, a partir de lo que denomina el "proyecto pedagógico de la modernidad" que "implica la sustitución de la razón teológica por la razón social; es decir, la sustitución de un orden recibido por otro producido", reemplazo -que a decir de Carrizales- se realiza a través de la formación y que tiene, como otros de sus rasgos distintivos: su "vinculación con la industria [y] su afiliación a las ilusiones trascendentales de la filosofía [esto es] a las visiones idílicas del porvenir". Pero el planteamiento de César Carrizales sólo se dirige a ver cómo esos rasgos de la modernidad han entrado en crisis provocando un "desencantamiento respecto a la razón moderna" que impacta al proyecto pedagógico.<sup>23</sup>

Ahora bien, el estudio de la profesionalización del magisterio presenta, al menos dos tendencias: una de ellas es tomar como eje la formación asumiendo que presenta "carencias", otra consiste en declarar que se trata de una propuesta para "revalorar el prestigio social" de la profesión magisterial, en ambas subyace la idea de un empobrecimiento de la actividad laboral de los profesores.

Como proyecto de racionalización de la práctica profesional de los maestros adquiere sus especificidades en cuanto se ha gestado como una propuesta estatal que: pretende regularizar la situación académica de los maestros no titulados; tiende al establecimiento de los requisitos para la formación escolarizada, tanto de los nuevos profesores como de aquellos que fueron incorporados -de modo improvisado- ante la expansión de los servicios educativos que han tendido a diversificarse en especializaciones del magisterio e instituciones de formación, así como dependencias administrativas que regulan y controlan la formación y actualización de maestros.<sup>24</sup> En este caso asume el carácter de una propuesta de formación y actualización orientada a mejorar la calidad de la educación, pero aún se deja fuera el modo en que la actividad docente tiende a ser controlada en el modo en que se organiza, administra y ejecuta, desgajando los procesos de concepción de los de realización.

<sup>23</sup> Carrizales Retamoza, César. "Modernidad y modernización en la formación de profesores", en *Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*. [México], UPN, vol. 8, No. 1, febrero-abril de 1992, pp. 35-36, 38.

<sup>24</sup> Cfr. Reyes Esparza, Ramiro. "La formación de maestros en la década de los cuarenta", en *Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*. [México], UPN, Vol. 5, No. 16, octubre-diciembre de 1988, p. 48.

## 2.5. Profesión y profesionalización: hacia una propuesta

Ante tal diversidad de maneras de concebir a las profesiones, que darían distintas justificaciones de lo que es la profesionalización se opta por recuperar el planteamiento de Blas Cabrera de que "la teoría y la sociología de la educación modernamente han dado una visión del profesorado que lo considera escindido de forma polarizada, básicamente, entre el intelectual y el experto", ello se debe -según este autor- a que:

[se] presenta [al profesor] como dócil instrumento de los objetivos generales del sistema educativo, más preocupado por la socialización de los individuos que por el aprendizaje cognitivo, que a la postre era entendido como una variante de la socialización... No existía, en consecuencia, mayor discusión sobre sus funciones y tampoco sobre las necesidades de su formación... La literatura sobre este grupo definía... su función como eminentemente moral y trataba de conciliar la base vocacional -y casi apostólica- que guiaba las decisiones individuales para ejercer la docencia con unos supuestos valores universales que... parecían encarnarse en exclusiva en el Estado...<sup>25</sup>

La adopción de esta perspectiva posibilita delimitar el ámbito de la presente tesis, del modo siguiente: el estudio de la profesionalización del magisterio muestra que ella, históricamente, fluctúa entre una racionalidad con arreglo a valores, en cuanto forma parte de un proyecto político de construcción de la sociedad, y entre una racionalidad con arreglo a fines en tanto atañe a la delimitación de sus conocimientos y su actividad, lo cual afecta la imagen que se tiene del papel, o la función social, que desempeñan los profesores, que se expresa en una implantación de la racionalidad instrumental en las formas de ejecución del trabajo docente dentro del aula.

El primer aspecto alude a los fines que se propone debe cumplir la educación en la construcción de la sociedad y a quiénes se va a educar; el segundo especifica los contenidos tanto de la formación que habilita al profesor para ejercer la docencia como de aquellos que debe transmitir para formar a los educandos, esta es la razón por la cual se provoca una tensión entre la condición social y laboral y el papel o función social que se asigna al maestro, visible en las formas en que la imagen social se construye a través un proceso progresivo de sometimiento a la racionalización instrumental, en el sentido de

<sup>25</sup> Cabrera Montoya, Blas. "El intelectual contra el experto. Sobre la formación y las funciones del profesorado", en Ducoing Watty, Patricia y Azucena Rodríguez (Comp.) *Formación de profesionales de la educación*. México, UNAM/UNESCO/ANUIES, 1990, pp. 255-256.

que se fundaba, originalmente, en ciertos valores en tanto que -a medida que se modifica el proyecto político dominante- se empieza a justificar en base a ciertos fines, lo cual posibilita entender la profesionalización como un proyecto de racionalización, primero de la educación, luego de la ocupación docente, es decir de la práctica profesional que se habla afirmado.

La progresiva racionalización de la imagen social del maestro se advierte en el cambio de perspectiva -del maestro "apóstol" al intelectual o experto-, en "las transformaciones cuantitativas y cualitativas que conllevan la aparición y desarrollo de los sistemas de educación de masas y su consolidación en la mayor parte de los países en la segunda mitad del presente siglo", situación que provocó una mayor complejidad, parcelación y jerarquización de las funciones que realizaban que exigió una reestructuración de su formación y de sus relaciones con el poder, y cuyo resultado fue que los profesores tuvieran conciencia de sus problemáticas, de sus condiciones de trabajo, de sus funciones sociales como colectivo y, a la vez de su lugar como asalariados que dependen del Estado, esto explica por qué se procura aumentar los controles ideológicos, políticos, educativos y culturales, que ejerce el Estado sobre los maestros, bajo la forma de exigencias de calidad y de resultados de su trabajo<sup>26</sup>, mediante su organización y supervisión a través de administraciones nacionales, estatales y locales en constante ampliación, que reducen la problemática de la profesionalización a imperativos de la estructura laboral y a concebirla como una lucha de profesores concientes de su condición y del control estatal.

Aunque en esta perspectiva se avanza en la comprensión de los modos en que se implanta la racionalidad técnico-instrumental y de los intereses que genera, queda por explicar el significado que tiene en cuanto proceso que transforma los fundamentos sobre los que descansa la ocupación docente, visibles en la racionalización de las imágenes que se forjan del maestro y los mecanismos de control que se establecen sobre la actividad de los profesores en el aula. La racionalización de las imágenes sociales entra en un juego de acción racional estratégica, puesto que procede a definir a unos sujetos en términos de una racionalidad con arreglo a fines, en tanto que el control sobre los modos de realización del trabajo tiende a asegurar la racionalización en la ejecución de acuerdo a determinados fines o valores. Dicho con otras palabras, se pone de manifiesto una coexistencia, en continuo choque, o conflicto, de dos

---

<sup>26</sup> *ibid.* p. 256.

racionalidades, puesto que allí, al mismo tiempo, se dirimen intereses y se racionaliza la actividad docente.

### **2.5.1. La construcción de la imagen del maestro**

Las imágenes sociales del maestro pueden abordarse desde tres grandes perspectivas: una es la de las teorías sociales, otra la proporciona la pedagogía y, una más proviene de la adjudicación práctica de una función y/o papel dentro de un proyecto político ideológico.

La primera perspectiva la ilustra Blas Cabrera al identificar tres grandes "enfoques" en el estudio de los maestros, asociada a las imágenes que crean del profesor: el primero anclado en el "funcionalismo, el positivismo y el 'cientismo' sociológicos" donde:

...la imagen del profesor [y su formación] sigue estrechamente anudada... a los fines declarados de la 'escuela democrática' [como son] adecuación, educación empleo y democracia escolar... igualdad de oportunidades y respeto a la capacidad individual; [el segundo se presenta como opuesto al anterior enfoque, pues examina] las concepciones tecnocráticas y el 'expertismo' del profesor y de la escuela en su diversas variantes, así como de las dinámicas y mecanismos de control... pensados para dominar y dirigir al trabajo y a los trabajadores docentes [con el propósito de] que la escuela, y el profesorado en particular, abran una senda de cambio hacia un horizonte democrático y progresista; [el tercero] sigue considerando al profesorado como instrumento reaccionario y servil... copartícipe de los objetivos reproduccionistas y clasistas del sistema educativo en el capitalismo.<sup>27</sup>

Una variante de la construcción de la imagen social del profesor, para el caso específico de México, proviene de las teorías que enfatizan el papel o rol que juega el maestro, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la transmisión cultural, de conocimientos y de ideologías que sirven a la producción, el mantenimiento del orden social y la generación de conocimientos, o bien, en la transformación social. Así el "rol esperado" o "actuación del profesor" se asocia a diferentes "etapas del desarrollo del país", de acuerdo con ello se identifican tres grandes figuras: el maestro rural que impartía "conocimientos [y era, a la vez] promotor y médico de la comunidad rural", el maestro socialista que "tuvo encomendada la misión de preparar al pueblo para cambios sociales profundos" y el maestro de la unidad nacional

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, pp. 258-260.

que "le ha correspondido fomentar un espíritu de integración nacional y de 'modernización' social."<sup>28</sup>

En realidad, las tres imágenes sociales aludidas están construidas en torno a la idea de que las políticas educativas, a partir de 1920, tenían el propósito de "integrar" a los grupos rurales, y a otros no incorporados, al modelo de desarrollo económico industrializador, de allí que los profesores se caractericen como transmisores, reproductores o promotores de un orden social, cultural e ideológico, es en esa medida que la formación y actualización de maestros constituye el núcleo básico para que cumplan con el rol asignado. Empero, ello sólo constituyó el principio de un proceso más vasto de racionalización de la actividad de los profesores que se amplía a sus actividades en el aula.

La construcción de la imagen social del maestro, vista desde la pedagogía, se elabora en base a tres aspectos que se interrogan sobre: qué es el hombre, que se refiere a una antropología; qué debe ser el hombre lo cual remite a una teleología; y, cómo el maestro puede contribuir a que el hombre llegue a ser, lo que supone una metodología.<sup>29</sup>

De acuerdo con este planteamiento se identifican tres grandes imágenes del maestro:

1. *El maestro como auxiliar de la naturaleza que corresponde a la idea de Pestalozzi de que el hombre es obra de la naturaleza, lo cual supone una antropología que identifica educación y desarrollo; se concibe al hombre bueno por naturaleza, ella es la que educa [desarrolla] las cualidades y energías, por ello se considera que las cosas educan mediante la experiencia que se hace con ellas, en tanto que la intervención de los hombres resulta problemática, por ello, el papel del maestro se entiende de modo indirecto y su tarea consiste en seleccionar experiencias con cosas para que el educando se someta a la naturaleza. En tal sentido se tienen que estudiar las "necesidades de aprendizaje y desarrollo naturales del niño, a fin de poder disponer y preparar las cosas en su derredor de manera que... a la vez que goce [el niño] la dicha*

<sup>28</sup> Pescador Osuna, José Angel. "La formación del magisterio en México", en *Perfiles educativos*. [México], Centro de Investigaciones y Servicios Educativos/UNAM, No. 3, octubre-noviembre-diciembre de 1983, p. 3.

<sup>29</sup> Böhm, Winfried. "La 'imagen' del maestro en el correr de la historia", en *La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. [Washington], OEA, Año XXXV, Nos. 108-110, 1991, p. 179.

del presente... avance en su desarrollo natural. Bajo esta concepción -imagen- no se requieren maestros que piensen, sino sólo "auxiliares" de la naturaleza del niño. Esta línea ha sido continuada, desde Rousseau, hasta Montessori con su pedagogía centrada en el niño y las corrientes antiautoritarias que derivan en métodos no directivos y en sistemas de materiales didácticos que sustituyen a las "cosas"; prosigue hasta Alexander S. Neill con su idea de la liberación del niño que, con su enfoque psicopedagógico el maestro se convierte en "un psicotécnico y director de grupo, científicamente instruido."<sup>30</sup>

2. El *maestro como agente de la sociedad*, bajo esta imagen el maestro queda sometido a las "exigencias y necesidades sociales, trátase de la sociedad *dada*, de la *futura* o de una sociedad *ideológicamente propuesta*. En esta concepción se acentúan los aspectos de socialización, cualificación y distribución de estatus; la pedagogía se comprende como ciencia de la educación; se privilegia la utilidad social y política de los conocimientos y habilidades impartidos. Su impulso deviene de las propuestas de Emilio Durkheim. El hombre es entendido ya no como producto de la naturaleza, sino como obra de la sociedad y es definido por su capacidad de crear, de producir; de este modo el maestro se convierte en político -o se politiza- al estar encargado de socializar. Su formación tiende a ser de corte "científico" para hacer de su labor algo objetivo y efectivo en relación a las necesidades y situaciones de aplicación social de los conocimientos, es decir, su labor se dirige a capacitar para el trabajo.<sup>31</sup>

En este tipo de imagen se inscriben las teorías educativas del capital humano que suponen que el crecimiento económico y el progreso técnico conducen a una mayor cualificación, a la vez que aceleran las inversiones educativas, cuando en realidad lo que acontece es una reducción de la cualificación a habilidades técnicas, razón por la cual el profesor es visto dentro de las tareas de planificación y efectividad de la enseñanza que permiten transmitir cualificaciones técnicas exigidas socialmente, es decir, por la producción, con ello se borra la personalidad del maestro y su tarea se reduce a organizar los procesos de aprendizaje, su trabajo se considera similar a una ingeniería social.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> *Ibid.* pp. 184, 185-186.

<sup>31</sup> *Ibid.* pp. 186-186.

<sup>32</sup> *Ibid.* pp. 188-189.

3. *El maestro como representante de la humanidad realizada*. Si en las dos anteriores imágenes del profesor la personalidad del maestro es un elemento perturbador, que tiene que eliminarse ya que se considera que "se debe tender a la imagen de alguien con máxima profesionalización, que domine con el mismo virtuosismo el teclado de las medidas psicotécnicas y los pedales de las causalidades sociotécnicas", imagen a la que se da el adjetivo de 'realista'. "La tecnología de la enseñanza y las técnicas de la modificación del comportamiento deben constituir, por ende, los contenidos del saber preferido del profesional de la enseñanza."<sup>33</sup>

En realidad, las diversas imágenes que se han forjado del maestro se interrelacionan, a pesar de que pueden verse como momentos que se corresponden con un proceso de racionalización de la ocupación docente, que tiende a ser institucionalizada como profesión en sus aspectos formales, es decir, su duración, nivel educativo en que se inscribe, carácter de las instituciones formadoras y reglamentación de su ejercicio.

Bajo esos aspectos formales es posible advertir que, en el proyecto gubernamental de profesionalización magisterial se halla en juego no sólo la personalidad del maestro, puesto que, por una parte se cuestionan los elementos "irracionales" o sus virtudes-defectos inespecíficos, sino los aspectos relativos al modo en que se legitima un orden social específico. Por ello, revalorar la profesión magisterial sólo constituye la ideología que permite introducir un conjunto de medidas de control sobre el trabajo docente a fin de garantizar la adhesión a un proyecto político económico y las formas de creación de legitimidad, aunque se plantee como una revaloración de la persona, es decir, considerar al maestro como humanidad realizada en cuanto se pasa de la educación y la formación del hombre como obra de la naturaleza, o la sociedad, a la realización autocreadora del hombre.

Es por ello que supone una formación orientada no hacia normas generales, sino de cara a la praxis cotidiana, por lo cual se pone el énfasis en ejemplos concretos de lo cotidiano, para poder rechazar la predicibilidad de las acciones humanas abriendo paso a la fantasía creadora que adjudique a la vida y a la educación un sentido que se define en términos de *elección* y *decisión* como caracteres distintivos de lo humano<sup>34</sup>, pero que,

---

<sup>33</sup> *Ibid.* p. 189.

<sup>34</sup> *Ibid.* p. 190.

paradójicamente, se traducen en mecanismos de control y vigilancia sobre las formas de realización del trabajo docente.

Existe una posibilidad más de construir la imagen social de los profesores, ella atiende a las propuestas de formación inicial que se debaten y se relaciona con la manera en que la ocupación docente se fue institucionalizando a partir de una formación teórico-metodológica básica y una primera vinculación con la práctica. En ese proceso de institucionalización se forjaron un conjunto de concepciones de lo que era ser maestro agrupando las características y sentido que tenía -o debía cumplir- el profesor de acuerdo a una corriente de pensamiento pedagógico que se tradujo en proyectos político-institucionales para formar profesores como profesionales. Es decir, la formación del profesorado se presenta como parte de un proyecto político social, expresa determinados intereses, por lo cual la preparación de los futuros maestros no se reduce "a consideraciones meramente didácticas y técnicas o de organización institucional, sino que se erige en una cuestión de neto corte político."<sup>35</sup>

Lo medular, para este estudio es que, a partir de las estrategias de formación se constituyeron dos grandes modelos que se han denominado: normalista y profesionalizante, que se ven como antagónicos en la medida que uno privilegia los atributos personales del maestro y el otro los aspectos cognoscitivos de su preparación. Ello permite comprender cómo, con el correr del tiempo el debate en torno a la formación de maestros ha venido transitando de una concepción que se puede denominar "tradición normalista" donde se privilegia la idea del maestro como modelo ejemplar, hacia otra que se puede llamar "profesionalismo tecnocrático" que enfatiza la idea del profesor como un técnico de la educación.

La primera concepción se desarrolló en las escuelas normales vinculadas al proceso de "conformación y consolidación del Estado nacional", que requirió de la enseñanza elemental como su instrumento privilegiado y de un grupo profesional que las atendiera, el cual se formó en las escuelas normales bajo las ideas que establecían la disyuntiva entre la civilización o la barbarie, de tal modo que la escuela primaria -y los maestros- aparece como agente de civilización que formaba a los nuevos ciudadanos y preparaba para

---

<sup>35</sup> Suárez, Daniel. "Normalismo, profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso", en *La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. [Washington], OEA, Año XXXVIII, No. 118, 1991, pp. 286-287.

el progreso. En tal sentido el normalismo se ve marcado por las nociones de "apostolado", la vocación de servicio, la abnegación y el desinterés para cumplir con la misión civilizatoria. Para cumplir su labor el profesor requería de una determinada calificación de carácter técnico que privilegiaba el adiestramiento en torno a las "mejores maneras de dar clase" en base a las características personales del futuro docente, de tal modo que constituyera un modelo digno de seguir por los alumnos; es esa figura ejemplar la que se pone en el centro de la actividad pedagógica y confiere un amplio grado de decisión al profesor en la práctica escolar, pero se contradice con el carácter prescriptivo que se impone a su actividad frente a los alumnos.<sup>36</sup>

Lo que permite comprender la oposición entre los modelos de formación normalista y profesionalizante, son dos momentos en la racionalización de la práctica profesional magisterial como son: a) la ocupación docente al irse institucionalizando se fundamentó en una formación teórico-metodológica básica y una primera vinculación con la práctica; b) la progresiva racionalización de la imagen del profesor al pasar de la descripción de sus características personales a los requisitos cognitivo-instrumentales es un indicador del reduccionismo técnico instrumental de la formación y la ocupación docente, a la vez, se convierte en un medio para justificar la profundización de la racionalización del trabajo docente, en el sentido de que la racionalización pasa de las formas de organización y administración de las instituciones educativas al proceso mismo de ejecución de las tareas del maestro en el aula.

Aquí se hace patente como la propuesta de profesionalizar, centrándose en la formación, supone un nivel político ideológico que pretende, por la vía de la organización y control de los contenidos de la formación del magisterio, reformular las bases de la legitimidad del dominio político, aunque presentadas como propuestas sobre la calidad y la práctica escolar; esa formación se la ubica como causa del deterioro de la enseñanza, argumentando que es "poco efectiva... para cubrir las exigencias actuales de las prácticas escolares"; sin embargo, no existen evidencias de que una modificación de la formación inicial (la que habilita para el ejercicio profesional), o posterior (constituida por la capacitación y actualización), de los maestros incida en la actividad que desarrollan con los alumnos<sup>37</sup>, lo que sí se revela es el aumento -y modificación- de los controles sobre las formas de ejecución del trabajo en el aula para garantizar la provisión de motivos de obediencia al orden económico y político.

---

<sup>36</sup> *Ibid.* pp. 287-288.

<sup>37</sup> *Ibid.* pp. 285-286.

### 3. POLITICA EDUCATIVA Y PROFESIONALIZACION DEL MAGISTERIO

En este capítulo se procede a reconstruir las políticas educativas, a través de las cuales se va perfilando el proyecto de profesionalización del magisterio como un proyecto de racionalización de la práctica docente, a partir del *Primer Plan Sexenal*, de 1934, hasta el actual *Plan de Desarrollo 1995-2000*.

Se entiende, en este contexto a las políticas educativas como aquellas que son negociadas con, e impuestas a, determinados sujetos sociales, para lo cual se definen los sujetos a los que se dirige la acción educativa estatal, así como los problemas y los objetivos que persiguen. Al examinar tales políticas se pone el acento en determinados recursos discursivos, o retóricos, que posibilitan justificar la acción racionalizadora que se ejerce sobre el trabajo docente. De ese modo la investigación procede a una reconstrucción del discurso político educativo que se centra en la formación de los profesores y en su actividad, lo cual se interpreta con las categorías de racionalización y práctica profesional.

#### 3.1. EL CONTEXTO DE LAS POLITICAS DE PROFESIONALIZACION

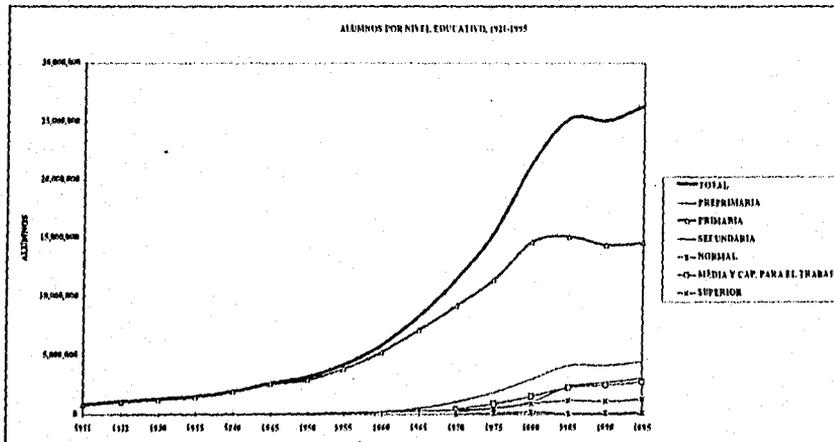
Las políticas de profesionalización del magisterio han estado asociadas a los flujos que muestra la expansión de la educación básica, o al menos es el modo en que se han legitimado. Esos flujos de crecimiento de la educación se muestran en los gráficos 2 y 3. Sin embargo, es posible advertir como se vinculan a los cambios que se producen en la estructura ocupacional de la población y en la composición por sexo de dicha estructura laboral, entre otros aspectos, lo cual se puede interpretar como un resultado de las modificaciones en los procesos de acumulación de capital, así como en las tareas que cumple el Estado respecto a la producción.

En la Gráfica No. 2 se advierte que la ola expansiva, en el crecimiento absoluto del total de los alumnos inscritos en el sistema educativo, comienza hacia 1940 y dura hasta 1985, pues a partir de ese año desciende.

La tendencia para la educación primaria es similar, aunque para este nivel el punto máximo se alcanza hacia 1980 mostrando una tendencia al decrecimiento en los años recientes, los cuales coinciden con las políticas de profesionalización del magisterio en el contexto de lo que se ha denominado *modernización educativa*.

En la evolución de la inscripción de los alumnos (matrícula), por nivel educativo, la caída de los que corresponden al nivel de primaria, se acompaña de un aumento de los alumnos inscritos en secundaria y en los niveles de educación media (bachillerato y profesional medio, así como capacitación para el trabajo), hacia los años setentas -que es a partir de cuando se disponen de estadísticas-, en tanto que la educación superior aunque incrementa su inscripción absoluta se mantiene por debajo de los niveles antecedentes. En cambio la matrícula en educación normal (de la cual se disponen de estadísticas, también, a partir de los setentas) tiene un ligero aumento para caer en los años ochentas. Expresado en números el crecimiento se tiene que, en el período de 1970 a 1995, el total de alumnos sólo crece 2.3 veces respecto a 1970, destacando el aumento de los estudiantes del nivel de profesional medio que llega a 12.0 veces y los de preescolar que se elevan a 7.7 veces; en el extremo opuesto se encuentran los alumnos de primaria que sólo aumentan 1.6 veces y los de educación normal que llegan a 2.5 veces de la cantidad que representaban en 1970.<sup>1</sup>

GRAFICA No. 2



FUENTE: Cuadro No. 2 en Anexo 1.

Sin embargo, al examinar el crecimiento de los alumnos inscritos, por nivel educativo, como porcentaje del total, se muestran otras tendencias, en las

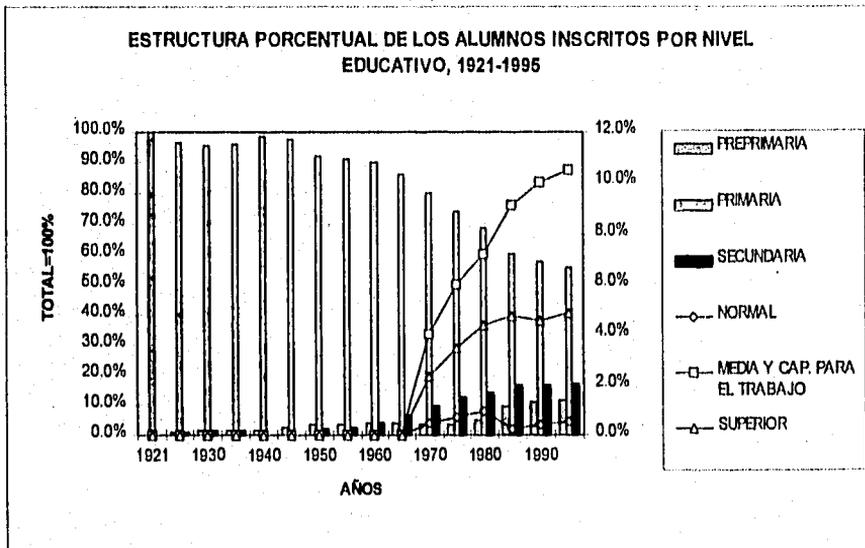
<sup>1</sup> Ver Cuadro 2 en el Anexo 1.

que se aprecia cuáles son los niveles que crecen en la medida que decrece la educación primaria.

Entre los niveles educativos que aumentan la matrícula, de manera más rápida como porcentaje del total, están los niveles medios y la capacitación para el trabajo que hacia el ciclo escolar 1994-1995, representa más del 10%, la educación superior llega hasta más de un 4%, secundaria con poco más del 2%, y preescolar con más del 1.5%; en tanto que los inscritos en normales desciende a menos del 1% entre 1980 y 1994-1995.<sup>2</sup>

De hecho, la educación primaria tuvo sus porcentajes más elevados entre 1940 a 1945, pues a partir de 1950 comienza a descender (ver Gráfica No. 3); por supuesto que tal situación resulta engañosa si no se considera que durante todo ese período no se proporcionan datos sobre los otros niveles educativos.

GRAFICA No. 3



FUENTE: Cuadro No. 2 en Anexo 1.

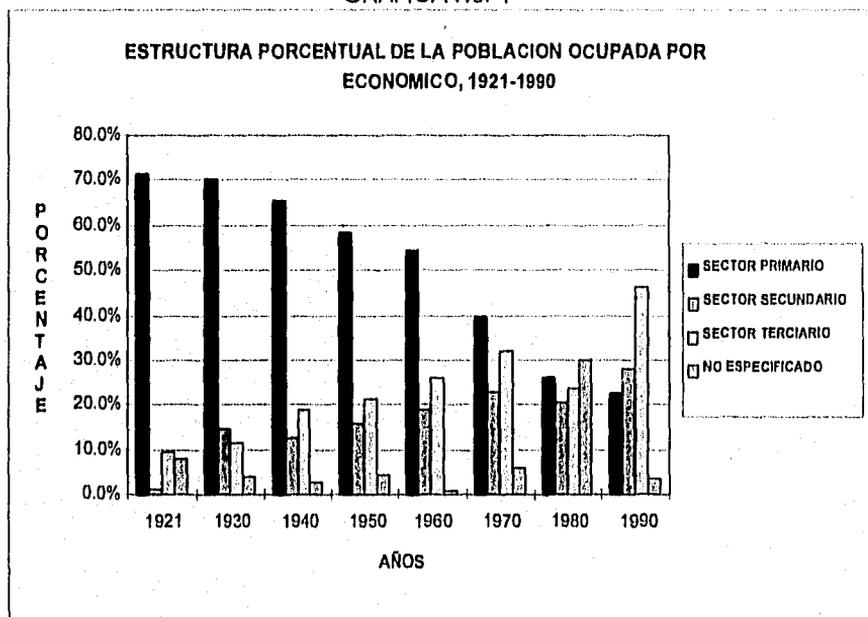
Como se aprecia, entonces, desde un punto de vista puramente cuantitativo, la pérdida de importancia de la educación primaria comienza

<sup>2</sup> Ver Cuadro 2 en el Anexo 1.

desde la década de 1950, respecto a los otros niveles educativos, lo cual coincide con los discursos -y las acciones- de profesionalización del magisterio que conducen a la implantación de medidas que garanticen un mayor control de las actividades de los profesores.

Esa pérdida de importancia se asocia a la emergencia de necesidades de formación y capacitación para el trabajo industrial y de servicios que se expanden, el primero entre los años veinte y treinta, para repuntar -de nueva cuenta- entre 1950 a 1970 cuando llega a más del 20% de la población, en tanto que para 1990 alcanza una cifra cercana al 30%. Por su parte el sector servicios tiene un crecimiento constante desde los años veinte hasta 1990, pues pasa de un 9.3% hasta un 46.1%, en el período citado.

GRAFICA No. 4



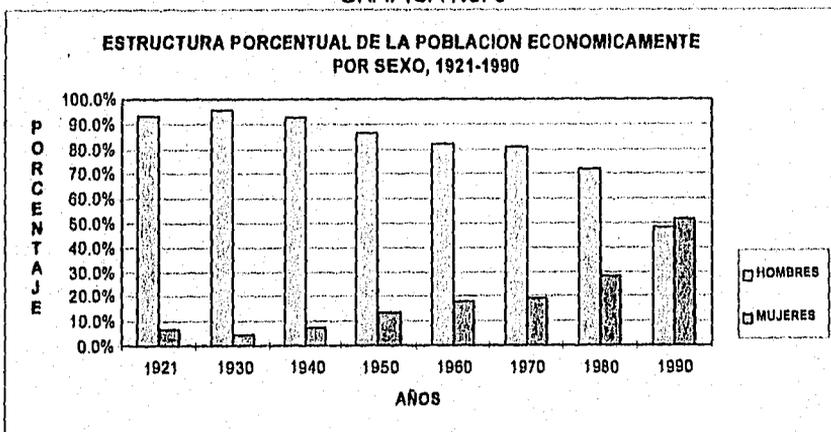
FUENTE: Cuadro 4 en Anexo 1.

El crecimiento de la población ocupada en los sectores secundario y terciario de la economía coincide con un descenso continuo de la población ocupada en las actividades primarias que disminuyen de un 71.4% a un 22.6%

Son esos cambios en la estructura ocupacional de la población uno de los elementos que explican el modo en que se crean nuevos espacios laborales para los profesores normalistas, -así como para otros profesionistas- ya sea para atender a grupos específicos de población que requiere una preparación técnica específica, ya sea porque presentan algún tipo de problemática especial, o porque constituyen un problema para su integración al orden político, es decir, pueden erigirse en grupos sociales que pongan en cuestión la legitimidad y, es en ese sentido que se requiere un tipo específico de educación que permita incorporar a tales grupos sociales al orden económico y político, como parecen indicar las tendencias decrecientes, entre 1921 a 1940, de la población que no especifica su actividad económica que pasa de un 7.8% a un 2.8% en relación al total de ocupados, creciendo hacia 1950 a un 4.3%, para luego descender hasta un 0.7%, en 1960, repuntando hasta un 29.9% en 1980. (ver Gráfica 4 y cuadro 4 en el Anexo 1)

Un caso particular que muestra la especialización y el crecimiento de un tipo específico de educación, lo constituye la preprimaria, la cual está asociada a la incorporación de las mujeres a la fuerza laboral, como se aprecia en la Gráfica 5, el porcentaje de mujeres dentro de la población económicamente activa (PEA), hacia 1921, era de menos del 10% respecto al total de la PEA, incluso hacia 1930 esa proporción desciende, pero hacia 1940 representa ya el 7.4% llegando al 27.8%, en 1980, y al 51.6% en 1990 (ver Gráfica 5 y cuadro 5 en el anexo 1).

GRAFICA No. 5



FUENTE: Cuadro 4 en Anexo 1.

Esa tendencia al aumento constante de la participación de las mujeres dentro de la PEA, que incluso rebasa al porcentaje de hombres, coincide con lo que se ha denominado la "terciarización" de la economía y con los procesos de urbanización, que impone no sólo una dinámica diferente en la transformación de la estructura de las ocupaciones, sino exige un conjunto de formaciones diferentes para el trabajo, así como modos de legitimación distintas que impactan los procesos de formación y control del trabajo docente.

### **3.1.1. Crisis económica y reestructuración del Estado**

La expansión de la profesión magisterial se puede ubicar, no sólo a partir del crecimiento de la educación básica, sino que es preciso su contextualización dentro de los procesos de crisis económica y reestructuración estatal que le acompañan, pues dichos procesos implican modificaciones substanciales en las formas de organización y administración del trabajo docente de cara a las maneras en que es preciso legitimar las transformaciones en el mundo del trabajo y del dominio político.

El contexto actual, referido al período 1970 a 1994, en que se inscriben las políticas de profesionalización del magisterio, se caracteriza por una prolongada crisis económica, con ligeras recuperaciones, donde lo que está en juego, para algunos autores es el patrón de acumulación, para otros es un problema de sobreacumulación, otros más dirán que la crisis es financiera o de mercado, en todo caso las diferentes interpretaciones coinciden en un punto: en el centro de la crisis se encuentra el Estado y sus modos de "intervención" en la economía<sup>3</sup>, que visto desde el ángulo del dominio de clase supone una reorganización de las relaciones del dominio político.

A grandes rasgos, el desarrollo de la economía mexicana, entre 1920 a 1940, se caracteriza por una política económica que se propuso industrializar substituyendo importaciones y ampliando el mercado interno, en base a la modernización de la agricultura, mediante la política de reforma agraria y la atención al medio rural.

Para el período, de 1950 a 1971, la evolución de la economía tuvo índices de crecimiento superiores a los de los países capitalistas desarrollados, con tasas del 6% de promedio anual. Ese período se había caracterizado por

---

<sup>3</sup> Zermefio López. Felipe. "La crisis económica. Todo empezó antes de iniciarse", en *Socialismo. Revista de teoría y política*. [México], No. 1, Mayo de 1989, pp. 35-36.

estabilidad monetaria y de precios. Sin embargo, a principios de la década de los 70's se manifestaron los primeros signos de la crisis con aumentos de precios, la afirmación de la crisis agrícola que venía ya de mediados de 1960, se presentaron desequilibrios en las finanzas públicas, déficit en las cuentas con el exterior y una reducción de la inversión privada. Para 1976, la crisis se agudizó con la devaluación del peso frente al dólar, el aumento de la espiral inflacionaria, fugas de capital, crecimiento de la deuda pública externa y se mostraron los síntomas de una confrontación política de los empresarios con el Estado, que se denominó "crisis de confianza".

Tal situación llevó al gobierno a instrumentar medidas de política económica que tendían a recuperar "la confianza" que, en primer término se concretaron en la "Alianza para la producción" -prosigue con el "Pacto de Solidaridad Económica" y llega hasta la actual "Alianza para la Recuperación Económica"-; esa política económica supuso prácticas de austeridad y ajuste económico cuyo contenido fundamental descansaba en la reducción del gasto público, el control de los salarios y la progresiva liberación de precios. Asimismo se inicia la práctica de firmar "cartas de intención" con el Fondo Monetario Internacional para seguir teniendo acceso al financiamiento externo. La primera fase de ese ciclo económico tiene un pequeño respiro debido al auge petrolero de 1978 a 1981, pues permitió aumentar las inversiones y gastos públicos para promover el empleo y, a través de ello, elevar la masa salarial, no así los salarios individuales.

Para 1982 reaparece la crisis al desplomarse los precios del petróleo en los mercados internacionales, que devino en una severa crisis financiera, con signos parecidos a la de 1976, es decir, inflación, fuga de capitales, devaluación, aumento de la deuda pública y una nueva contracción de la actividad productiva. El resultado: los ingresos petroleros no fueron suficientes para pagar los intereses de la deuda externa, inclusive, las ventas petroleras que se habían convertido en un componente principal de las exportaciones decrecen. El retroceso en los saldos de la balanza comercial, no se explica solamente por la caída del petróleo, sino que revela el agotamiento de un modelo de acumulación en el que las importaciones crecieron más que las exportaciones, tanto por el tipo de industria que se instala en el país como por la escasa competitividad de la industria; asimismo es explicable ante el descenso -y luego la caída- de las exportaciones agropecuarias.

Ahora bien, desde un punto de vista productivo la situación se explica por el "estancamiento de la productividad del trabajo" debido a que la "industria

mexicana ha 'gozado' de una doble sobreprotección" que influye negativamente sobre la productividad y la distribución del ingreso:

La sobreprotección externa, al poner a las importaciones barreras generalizadas y excesivas, impidió el avance tecnológico... La sobreprotección interna, consistente principalmente en un control sobre los trabajadores ejercido a través del aparato sindical charro.<sup>4</sup>

La otra cara de esa "sobreprotección" externa e interna, en cuanto evidencia un estancamiento de la productividad del trabajo es un signo de la manera en que se había venido dando la gestión estatal de la fuerza de trabajo, puesto que supuso, durante un largo período, una ampliación del "salario social" -es decir, un aumento de las prestaciones y los servicios asistenciales- que dieron lugar a un incremento de las tareas sociales del Estado que, en gran medida, servían para legitimar su control corporativo sobre las organizaciones de los trabajadores; esa situación empezó a modificarse entre 1970 y 1980, mostrándose como sucesivas crisis económicas en las que se involucran los cambios tecnológicos en los procesos productivos, que condujeron a redefinir el papel del Estado respecto a la acumulación y la gestión de la fuerza de trabajo.

Para 1988 los resultados de la crisis económica se manifestaron como un profundo cuestionamiento político social, durante las elecciones presidenciales y un conjunto de movilizaciones en defensa del voto que, para 1989, coincidió con movilizaciones de los profesores en demanda de aumentos salariales y democracia sindical. Este último año se caracteriza, también, por el resurgimiento de la crisis en el ámbito financiero a la que se aúna la persistente contracción del mercado interno expresada en la disminución de la inversión pública y privada, a pesar de la política seguida para aumentar las exportaciones que culminaron en la apertura comercial, primero, y en la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, después. Por supuesto, la contracción de la inversión pública se explica porque el proyecto de modernización económica emprendido por el Estado, consiste en la privatización del sector paraestatal y en la liberalización comercial con la esperanza de atraer capitales externos que introdujeran innovaciones tecnológicas, aumentaran el empleo y se orientaran a la exportación.

---

<sup>4</sup> Ibid. p. 38.

En el periodo de 1989 a 1994 la privatización de empresas paraestatales, así como entre 1978 a 1981 el petróleo, permitió un respiro a la economía; pero hacia finales del periodo la crisis se vuelve a presentar de manera muy grave, pues a la inestabilidad cambiaría y las altas tasas de interés, la contracción de las inversiones tanto internas como externas, el desempleo, etc., ahora se enlazan profundamente los problemas políticos que ponen en cuestión no sólo el modelo de desarrollo económico sino las bases mismas de legitimidad del Estado.

En términos políticos ¿qué significa esta prolongada crisis económica? Significa, en palabras de Alvater, una reestructuración y un desmantelamiento del Estado social, de bienestar social o benefactor, entendiendo por éste a aquel que mediante el aumento de los gastos sociales aseguraba "la mayor parte de los riesgos de la vida laboral: enfermedad, vejez, muerte, invalidez, daños físicos o psicológicos, accidentes de trabajo y enfermedades profesionales, desempleo, gastos familiares, acontecimientos políticos y catástrofes naturales", es decir, que se encargaba de cubrir los "costos de reproducción de la fuerza de trabajo", no cubiertos por los capitalistas, "bajo la forma de salario social", de tal manera que el Estado constituye "la manifestación de un compromiso permanente, el cual a su vez es la resultante de los conflictos a los que ha puesto fin." Lo que se cuestiona, entonces, es el compromiso y con ello "se ve amenazado el consenso de las 'democracias corporatistas'".<sup>5</sup>

Ahora bien, ese Estado entra en crisis en el momento en que "el sistema de trabajo productivo, por motivos que escapan a la posibilidad de intervención del Estado social mismo, no se expande más, sino se estanca, produce desempleo y, por tanto, reduce la acumulación de capital", pues tal Estado vive del trabajo productivo.<sup>6</sup>

Ello revela dos hechos: uno, que el Estado social depende "de los procesos de valorización del capital, y de la acumulación", a la vez, "la acumulación de capital se nutre del consenso social, el cual se afianza materialmente en el Estado social."<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Alvater, Elmar. "¿Reestructuración o desmantelamiento del Estado social?, en *Estudios Políticos*. [México]. Centro de Estudios Políticos/UNAM, Nos. 3-4, Julio-diciembre de 1986, pp. 42-43.

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 44.

<sup>7</sup> *Ibid.* p. 44.

A partir de ello se hace comprensible que la crisis de valorización no es ningún fallo en la distribución de los ingresos, aunque, en apariencia, el Estado social se desvincula de los procesos productivos y los entorpece, lo que en realidad ocurre es que se reduce la tasa de ganancia y aumentan los gastos sociales para atender a quienes son expulsados del sistema productivo. Esta situación se puede superar en crisis de corta duración, pero en crisis de larga duración se produce una ruptura en la formas de desarrollo social y "las estructuras del compromiso social alcanzan su límite; se cuestiona no solamente lo elevado de los gastos del Estado social, sino la forma misma del Estado social como base material del compromiso de clase keynesiano corporativo."<sup>8</sup>

En ese caso la solución a la crisis, que se presenta como reestructuración del Estado social, se dirige a:

...una reorganización de las estructuras del compromiso, un cambio de las formas de la reproducción social (incluso de la reproducción económica y política) [por ello] la reestructuración del Estado social funciona en esencia en la forma del desmantelamiento... Es el intento de salir de la crisis a través de la reestructuración del compromiso social... Pero con el desmantelamiento... no se pretende eliminar [la] irracionalidad, sino cancelar el crecimiento de la hegemonía de las clases subalternas que se manifiesta en el Estado social y en su existencia.<sup>9</sup>

Si lo que está en juego en la presente crisis económica, bajo la forma de un desmantelamiento de las prestaciones conquistadas por las clases sociales subalternas, lo cual supone una reestructuración del compromiso social, entonces, ¿que papel se le puede asignar a las políticas educativas que plantean la profesionalización del magisterio como condición para modernizar la educación?

Bajo este ángulo el problema se presenta como un imperativo de reorganizar las formas de administración de la educación, a la vez que la redefinición de sus contenidos, y del tipo de formación (tanto inicial como posterior) que reciben los maestros, implica otras maneras de realización del trabajo docente, para responder a las necesidades de incorporación de la fuerza de trabajo a los nuevos procesos productivos, así como a modos diferentes de legitimidad. Es de allí de donde emerge la presión racionalizadora sobre el trabajo docente, las necesidades de ejercer un mayor control, no sólo

<sup>8</sup> Ibid. pp. 45-46.

<sup>9</sup> Ibid. pp. 47-48.

A partir de ello se hace comprensible que la crisis de valorización no es ningún fallo en la distribución de los ingresos, aunque, en apariencia, el Estado social se desvincula de los procesos productivos y los entorpece, lo que en realidad ocurre es que se reduce la tasa de ganancia y aumentan los gastos sociales para atender a quienes son expulsados del sistema productivo. Esta situación se puede superar en crisis de corta duración, pero en crisis de larga duración se produce una ruptura en la formas de desarrollo social y "las estructuras del compromiso social alcanzan su límite; se cuestiona no solamente lo elevado de los gastos del Estado social, sino la forma misma del Estado social como base material del compromiso de clase keynesiano corporativo."<sup>8</sup>

En ese caso la solución a la crisis, que se presenta como reestructuración del Estado social, se dirige a:

...una reorganización de las estructuras del compromiso, un cambio de las formas de la reproducción social (incluso de la reproducción económica y política) [por ello] la reestructuración del Estado social funciona en esencia en la forma del desmantelamiento... Es el intento de salir de la crisis a través de la reestructuración del compromiso social... Pero con el desmantelamiento... no se pretende eliminar [la] irracionalidad, sino cancelar el crecimiento de la hegemonía de las clases subalternas que se manifiesta en el Estado social y en su existencia.<sup>9</sup>

Si lo que está en juego en la presente crisis económica, bajo la forma de un desmantelamiento de las prestaciones conquistadas por las clases sociales subalternas, lo cual supone una reestructuración del compromiso social, entonces, ¿que papel se le puede asignar a las políticas educativas que plantean la profesionalización del magisterio como condición para modernizar la educación?

Bajo este ángulo el problema se presenta como un imperativo de reorganizar las formas de administración de la educación, a la vez que la redefinición de sus contenidos, y del tipo de formación (tanto inicial como posterior) que reciben los maestros, implica otras maneras de realización del trabajo docente, para responder a las necesidades de incorporación de la fuerza de trabajo a los nuevos procesos productivos, así como a modos diferentes de legitimidad. Es de allí de donde emerge la presión racionalizadora sobre el trabajo docente, las necesidades de ejercer un mayor control, no sólo

<sup>8</sup> *Ibid.* pp. 45-46.

<sup>9</sup> *Ibid.* pp. 47-48.

sobre la organización y administración del conjunto de instituciones educativas, sino sobre los modos en que se ejecutan los procesos de transmisión -de reproducción- ideológica al interior de las aulas.

De esa manera se puede plantear que, las transformaciones que se impulsan en la educación y, específicamente, en el trabajo docente responden a la manera en que se han venido transformando los procesos de acumulación de capital que, primero dieron origen al Estado de bienestar -al modificarse-, lo han puesto en crisis, puesto que, también, se ha producido una estructura ocupacional distinta que exige formas diferentes de gestión de la fuerza de trabajo, es decir, de formación y sometimiento a los procesos de trabajo y de dominio.

Dicho de otra forma, el conjunto de contradicciones entre capital y trabajo, así como las tareas de conservación y reproducción de los procesos de acumulación que caracterizan al capitalismo, se sintetizan en la gestión estatal de la fuerza de trabajo, puesto que en ella se evidencia un modo peculiar de la relación entre el capital y el trabajo que sirve de sustento a las modalidades que asume la dominación política a través del Estado; puesto que la gestión estatal de la fuerza de trabajo expresa una relación concreta entre el Estado y el capital que ha llevado a la construcción del llamado Estado de bienestar o benefactor, ello es, en el fondo, una manifestación de la relación entre las clases sociales.

De ese modo se puede entender que la reestructuración y desmantelamiento del Estado social, de bienestar social o benefactor, tiene como fundamento las transformaciones en los procesos de acumulación y en la relación entre las clases sociales, lo cual significa que se ponen en juego las formas de dominio político y los mecanismos que las aseguran.

La expansión del Estado de bienestar se tradujo en una ampliación de las tareas estatales, así como de las ocupaciones en el sector público que, durante largo tiempo definieron el curso de la educación, en el sentido de la orientación que tenía hacia lo social entendida como competencia del sector público, con su reestructuración y desmantelamiento la educación se dirige hacia propósitos de rentabilidad empresarial y mayor selectividad -tanto para la asignación de recursos como para el ingreso a las instituciones educativas- lo cual se ha definido como crisis de la educación.

Ciertamente, el movimiento social de los trabajadores, de los jóvenes y las mujeres, entre otros, explican una parte de la expansión del Estado, ya que condujeron a modificar sus principales tareas rutinarias haciendo surgir, entre los años sesenta y setenta, el *capitalismo del Estado benefactor*, el cual se interpreta como una conquista de la clase trabajadora, puesto que significa una mejora de la posición de los trabajadores frente al capital que socavó el "control patriarcal y familiar de la producción, desafiando a las formas religiosas y clientelistas de control social y división de clases, incrementando la escasez de la fuerza de trabajo en el mercado."<sup>10</sup>

Ese Estado benefactor se caracteriza, de acuerdo con Therborn, porque "una parte cada vez mayor de los ingresos de la gente quede determinada mediante normas y derechos políticos, y que las actividades de rutina del Estado se consagren cada vez más a la regulación y suministro del seguro social, servicios médicos y educación", que se evidencia en la magnitud que adquiere, dentro del gasto público, la transferencia de ingresos a las familias, así como en el empleo público, lo cual significó que una proporción creciente de los ingresos de las familias provenían de ingresos públicos antes que del trabajo asalariado.<sup>11</sup> En tal sentido el Estado benefactor alteró la dinámica de acumulación y, consecuentemente, las relaciones de clase, aunque con ello no se eliminó el problema del modo en que las formas de acumulación de capital suponen determinadas formas de organización del trabajo y del dominio de clase legitimadas por el Estado.

Sin embargo, hoy se asiste a un desmantelamiento del Estado de bienestar, lo cual implica un cambio de dirección en la dinámica de la acumulación y en las tareas del Estado que llevan a redefinir las formas de dominio y los procesos de legitimación del orden establecido.

Las modificaciones en los procesos de acumulación, por su parte, se pueden observar a partir de las consecuencias del cambio técnico en los procesos productivos, puesto que en la base de las crisis del capitalismo se encuentra el cambio técnico, para lo cual Boyer y Coriat han acuñado la noción de *régimen de acumulación* al cual definen como "las *modalidades de evolución conjunta de las normas de producción y de consumo* que garantizan durante *un tiempo una cierta* viabilidad en la expansión del

<sup>10</sup> Therborn, Göran. "Los trabajadores y la transformación del capitalismo avanzado". (Trad. Lorenzo Aldrete) en *Cuadernos Políticos*, [México], Era, No. 43, abril-junio de 1985, p. 82.

<sup>11</sup> *Ibid.* pp. 82-88.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

capital." Con esta definición se trata de dar cuenta del modo en que las contradicciones del capitalismo son atenuadas y diferidas, pero no abolidas, de tal manera que "los desequilibrios menores pueden ser reabsorbidos en el seno de las formas estructurales que canalizan la acumulación... otros por el contrario *designan los límites del régimen de acumulación mismo.*"<sup>12</sup>

Pero ¿qué se pone en juego aquí con la noción de régimen de acumulación? Las formas de organización del trabajo (taylorismo, fordismo) como tendencias que sigue el régimen de acumulación para lograr el aumento de la productividad en la industria, por consiguiente, de la extracción de plusvalor que, en algún momento chocan con la ausencia de mercados, o dicho de otro modo, los ingresos del capital se reinvierten, en tanto los salarios no pueden adquirir el volumen de una producción creciente, como ocurre en el taylorismo; o bien, bajo el fordismo donde la tendencia es al aumento de los salarios casi a la par que los incrementos en la productividad, lo cual elimina algunos de los obstáculos que se oponían al régimen anterior mediante mecanismos institucionalizados que difunden los aumentos de productividad y nuevas formas de organización del trabajo; lo cual lleva a:

...la modernización del sector de los medios de consumo: las nuevas reglas de formación del ingreso salarial engendran una demanda en rápido crecimiento, lo que permite una buena utilización de las capacidades de producción; el esquema macroeconómico se completa con la afectación de las ganancias a nuevas extensiones de los avances del capital.<sup>13</sup>

Así, lo que se ha desarrollado -bajo el Estado de bienestar- es un régimen de *acumulación intensiva centrada sobre el consumo de masas*, pero cuya debilidad consiste en "producir una estabilidad de las reglas de repartición entre salarios y ganancias que puede entrar en contradicción con el mantenimiento de la tasa de ganancia", sin embargo, si el cambio técnico genera crisis, las innovaciones técnicas se acompañan del resurgir de métodos de organización del trabajo considerados obsoletos, como ocurre en la confección donde se ha extendido el trabajo a domicilio, razón por la cual no se puede asegurar con el cambio técnico los procesos de acumulación, sino que se requiere de una:

<sup>12</sup> Boyer, Robert y Benjamin Coriat. "Marx, la técnica y la dinámica larga de la acumulación", en *Cuadernos Políticos*. [México], Era, No. 43, abril-junio de 1985, pp. 22-23.

<sup>13</sup> *Ibid.* pp. 23-24.

...articulación entre normas de producción y de consumo que abriga (es decir, siguiendo también las normas de formación y de repartición de los ingresos y del papel que ahí tienen los mecanismos institucionales que le son correspondientes), un mismo conjunto de técnicas puede traducirse en un paso regular y progresivo de la acumulación, o, al contrario, puede contribuir a deprimir la ganancia y el consumo y, más o menos de manera durable, prolongar el estancamiento y la crisis.<sup>14</sup>

Sin embargo, aunque la noción de Boyer y Coriat permite ubicar en el centro de la discusión las formas de organización del trabajo que están asociadas al régimen de acumulación, mostrando que una vertiente que concurre en el establecimiento del Estado de bienestar es precisamente la organización capitalista del trabajo, no es suficiente para esclarecer el viraje que se da en el desmantelamiento del Estado de bienestar y el papel que adquiere el Estado en la gestión de la fuerza de trabajo.

De allí que, de acuerdo con Braverman, se pueda identificar la emergencia del Estado de bienestar en los procesos de concentración y centralización del capital propiciados por la revolución científico-tecnológica, de tal manera que, coincidiendo con Boyer y Coriat, las modificaciones en los procesos de acumulación se pueden seguir en las maneras que asume la organización del trabajo que está asociada a "la evolución de la administración lo mismo que de la tecnología de las modernas compañías, así como los cambios en la vida social".<sup>15</sup>

Así, como se planteó en el Capítulo 1, lo que se pone en juego son las formas de gestión de la fuerza de trabajo y su vinculación con la producción y el Estado que buscan, no cómo mejorar el trabajo en general, sino cómo controlar mejor el trabajo alienado, es decir, cómo transformar el trabajo en fuerza de trabajo apta para su uso por el capital e integrada al orden político. Situación que permite comprender el lugar que ocupan, y la función que desempeñan, la escuela y los profesores, en la provisión de motivos de obediencia e integración al orden capitalista, esto es, proveer de legitimación a las transformaciones que se producen en las formas de acumulación de capital y en las tareas que asume el Estado en la reproducción capitalista.

Sólo entendiendo esta dinámica de modificación de los procesos de acumulación de capital, y su relación con las tareas que cumple el Estado, se

---

<sup>14</sup> *Ibid.* pp. 24-25.

<sup>15</sup> Braverman, Harry. *op. cit.* p. 15.

comprende el papel que desempeñan los profesores en el modo en que el trabajo se transforma en mercancía y es sometido a determinadas formas de control ya sea en el ámbito de la producción, o bien, en el contexto político.

Sin embargo, para los fines de esta investigación el problema se restringe al modo en que se racionaliza la práctica profesional del magisterio, afectando la formación y el trabajo docente, en el sentido de establecer un control y vigilancia sobre la organización y administración del trabajo de los profesores que va de la organización de las instituciones educativas en que se forman y trabajan, hacia las formas en que realizan sus actividades, lo cual supone que las instituciones educativas -y el personal que en ellas labora- constituyen un aparato de hegemonía que permite transformar a la masa de trabajadores en fuerza de trabajo, a la vez que organizar el consenso y la legitimidad.

### **3.2. La propuesta gubernamental de profesionalización del magisterio**

La propuesta estatal de profesionalización del magisterio presentada como política de formación de los maestros, tiene una larga historia, reconocible a través de la creación de instituciones, como las escuelas normales, desde el siglo pasado, que han procurado dotar a los maestros de una preparación cultural y técnico pedagógica para atender a la educación primaria -llamada de primeras letras o elemental en sus orígenes-, se amplía a preescolar y secundaria posteriormente. En una época más reciente se han creado otras especialidades como la educación indígena, la especial y la educación física, de tal manera que en la actualidad se denomina educación básica. Bajo ese velo del discurso de la formación de maestros es posible advertir un proceso continuo de racionalización de la formación y la práctica profesional de los profesores perceptible en las imágenes sociales y recursos discursivos que legitiman el control sobre la preparación y la actividad del magisterio.

Así, en este apartado se trata de abordar, a través de los diversos planes y programas gubernamentales -que van de 1934 a 1994-, cómo se gesta y desarrolla la idea de profesionalizar al magisterio como un proyecto de racionalización de la docencia que se manifiesta como creación de instituciones educativas, de tal manera que se modifica la imagen social que se tiene de los profesores y su actividad, concentrándose en los aspectos de la "calidad" de la educación que ofrecen, lo cual se atribuye a su formación, al

modo en que realizan su trabajo y los recursos que emplean, así como a la heterogeneidad de las instituciones en que se desempeñan y se forman. De ese modo, lo que se pone en juego es la organización y administración del trabajo docente.

### 3.2.1. En los orígenes fue la redención cultural de las masas

En primer lugar el proceso de racionalización de la ocupación docente se presenta como un proyecto que tiende a uniformar, y controlar, la formación de maestros por parte del Estado mexicano, ello se expresa en la creación de instituciones educativas y organismos administrativos, cuyo propósito explícito se concentra en la unificación de la formación de los maestros, en su actualización, lo cual supone un conjunto de acciones cuyo propósito declarado es modificar los contenidos con los que se les forma, a partir de una concepción de educación como factor de cambio social; situación que lleva a asignarles un papel diferente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje que conduce a una transformación de la imagen social del profesor. Este proceso de racionalización se puede rastrear en las distintas propuestas de política educativa, como se examina a continuación.

Dentro de las primeras formulaciones para racionalizar la ocupación docente se encuentra el *Primer plan sexenal, 1934-1940*, en el cual se afirmaba que la educación pública "debe ser una de las funciones esenciales del Estado" y, aunque no se expresa directamente una concepción de educación ella se infiere del modo en que exalta la creación de escuelas rurales como "uno de los medios primordiales para realizar la redención cultural de nuestras grandes masas de población", pero esa "redención cultural" se la atribula el Estado, pues se arrogaba el derecho de controlar la escuela primaria y la formación de maestros, al señalar que "las enseñanzas que en ella se imparten y las condiciones que deban llenar los maestros para cumplir la función social que les está encomendada, deben ser fijadas por el Estado, como representante genuino y directo de la colectividad..."<sup>16</sup>

En este caso se advierte una fusión sincrética en la manera de fundamentar la imagen del maestro. Por un lado se le concibe como "redentor" de las "masas populares", de allí que se designara -a los

<sup>16</sup> "Primer plan sexenal, 1934-1940", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 1. Los primeros intentos de planeación en México (1917-1946)*. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/F.C.E., 1985, pp. 214-215.

profesores que iban a las comunidades rurales- como "misioneros cuya actividad se define como "función social" realizada por encomienda del Estado, no como una libre elección, ello se explica debido a que se consideraba a los profesores como funcionarios públicos, no como trabajadores productivos sujetos a un contrato.<sup>17</sup>

Sin embargo, la preocupación central en la formación de los profesores se ubica en "la preparación profesional de los maestros" rurales para los que se propone crear escuelas normales donde se impartan los conocimientos necesarios para realizar la función de maestro rural, que comprendía la educación primaria, las lecciones de agricultura elementales y prácticas, de tal modo que el maestro rural pudiera cumplir con la "misión social" de orientar a los campesinos en la "resolución de sus problemas prácticos." Incluso se llegó a fusionar las escuelas normales con las agrícolas, estableciendo Instituciones regionales con la idea de que con ello se lograba "la más conveniente preparación profesional [en] principios básicos y los procedimientos de la explotación racional de la tierra."<sup>18</sup>

Vemos como, el acento en la formación profesional de los maestros se pone en los que se destinan a las escuelas rurales, lo cual es comprensible al establecer sus nexos con el proyecto político social que se proponía la transformación de las estructuras productivas agrarias del país, para acceder a una sociedad industrial. A partir de ello se explica el tipo de contenidos que definen la "preparación profesional" del magisterio.

### **3.2.2. De la promoción del cambio social a la satisfacción de necesidades sociales**

A partir de 1940 el discurso de la formación magisterial adquiere un tono diferente: no se trata ya de "redimir a las masas populares" sino de "elevar el nivel de cultura de la población" de funcionar "como factor de desenvolvimiento económico, social y político del país, cuidar de la conservación y progreso del trabajo científico y preparar a las nuevas generaciones para la lucha por el establecimiento de un régimen social justo." Para lograr esos propósitos se establece que "se intensificará la formación profesional de nuevos maestros", así como "el mejoramiento técnico de los que actualmente están en servicio"; para el efecto se sugiere la creación de

<sup>17</sup> Ver más adelante Capítulo 4.

<sup>18</sup> "Primer Plan Sexenal...", en Op. cit. pp. 216-217.

"los planteles que sea necesario, entre los cuales deberán figurar la Escuela Normal Superior." Asimismo se indican otras acciones, tales como: la elaboración de manuales, las becas para maestros y alumnos de normal para enviarlos al extranjero "a perfeccionar su preparación", y la revisión de "sueldos y condiciones de trabajo del personal educativo [para] mejorar la situación económica" de quienes percibían salarios más bajos.<sup>19</sup>

La formación profesional adquiere ya el doble perfil que hoy tiene: por una parte conocimientos y técnicas de que se dota a los profesores y, por otra parte, de una propuesta de mejoras económicas y de las condiciones de trabajo que opera como elemento material que autentifica la propuesta de profesionalización. La concepción acerca del papel del maestro se mantiene como el de un promotor del cambio social, es decir, vinculado al proyecto político estatal.

Para fines de los años cincuentas, y principios de los sesentas, aunque la educación se sigue considerando un medio de cambio, adquiere la connotación de "inversión", que al lado de otras "obras de beneficio social", "que si bien no pueden considerarse como obras que aumenten directamente la producción nacional, si tienen una implicación indirecta de suma importancia en la productividad de la fuerza de trabajo", incluso se afirma que el gasto educativo es una "inversión pública y la educación un servicio público que satisface necesidades de la población", pero distinta a las inversiones "básicas de desarrollo", de administración y defensa. Así, el gasto educativo que satisface necesidades sociales tiene el objetivo de cumplir con las metas de generalización de la educación primaria -propuesta en el Plan de Once Años- lo cual implica, también, una ampliación de la enseñanza normal.<sup>20</sup> El profesor, bajo esta perspectiva se convierte en un servidor público que satisface una necesidad social que contribuye a elevar la producción nacional al formar fuerza de trabajo, ya no es un redentor o misionero.

Esta idea se recupera en las *Conclusiones de la II Asamblea Nacional del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, (celebrado del 29 al 31 de

---

<sup>19</sup> "Segundo plan sexenal, 1940-1946", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 1. Los primeros intentos de planeación en México (1917-1946)*. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/F.C.E., 1985, pp. 309-12.

<sup>20</sup> "Plan de Acción Inmediata 1962-1964", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 3. Los programas de desarrollo y la inversión pública (1958-1970)*. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/F.C.E., 1985, pp. 38, 52, 59, 60.

julio de 1959), a través de las "características que debe tener un maestro", que son las siguientes:

a) **Un hombre cabal**, con una vigorosa y limpia personalidad, con una clara conciencia del deber que le asiste y con una fuerte decisión de llevar adelante la misión que le ha tocado desempeñar;

b) **un ciudadano ejemplar**, con una visión certera de la vida institucional del país; capaz de servir de ejemplo a sus conciudadanos por su fiel cumplimiento de las leyes, por su disciplina consciente a las instituciones y por su respecto al derecho ajeno;

c) **un patriota insobornable**, estudioso de la historia patria, de las posibilidades actuales de México y de sus perspectivas futuras; consagrado fielmente a las tareas del progreso nacional, cualquiera que sea la que a él le corresponda desempeñar;

d) **un trabajador incansable y valeroso**, incapaz de rendirse ante la adversidad, consciente de la importancia de su misión y resuelto a cumplirla íntegramente, y

e) **un profesional de gran calidad**, armoniosamente formado para transmitir conocimientos, forjar virtudes, desenvolver capacidades y, en fin, hacer de sus educandos los artífices de su propio bienestar.<sup>21</sup>

Aunque parece extraña la mezcla de una aspiración al profesionalismo bajo los valores del hombre cabal, el ciudadano ejemplar y el patriota insobornable, la fusión de una racionalidad con arreglo a valores y una racionalidad con arreglo a fines es comprensible desde el punto de vista de como a los profesores se les concibe como profesionales que sirven de ejemplo a aquellos que educan y, a la vez, se encuentran adheridos a un proyecto político hegemónico.

Para mediados de los sesentas la educación se afirma como una inversión, al mismo tiempo se le considera un indicador de bienestar social, en cuanto crea "condiciones de igualdad" para la población, lo cual se advierte cuando se afirma que:

La igualdad de oportunidades para todos los mexicanos, de acuerdo con vocaciones y aptitudes, es meta de nuestro desenvolvimiento social y reclama un sistema educativo que ataque sin desmayo la ignorancia y que sienta las bases para desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano.<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Plan de estudios y programas de educación normal urbana aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación. SEP, México, 1964, p. 28.

<sup>22</sup> "Programa de Desarrollo Económico y Social de México, 1966-1970", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 3. Los programas de desarrollo y la inversión pública (1958-1970)*. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/F.C.E., 1985, p. 258.

Así, al pensarse la educación como un mecanismo que crea "igualdad de oportunidades", se abre el camino para concebir los problemas de la educación como un conjunto de problemas técnicos que facilitan -u obstruyen- la creación de esas condiciones de igualdad, al mismo tiempo, queda despejado el horizonte para pensar al profesor como un técnico de la educación capacitado en métodos y técnicas que aumenten el rendimiento escolar.

### **3.2.3. Necesidades del desarrollo y eficacia en la enseñanza: el profesor como técnico**

A partir de este momento se delinea la ecuación que establece que una mejor preparación de los profesores implica mayor calidad de la educación, aunque la reconversión de la formación de los maestros se orienta a prepararlos para crear "igualdad de oportunidades de acuerdo con vocaciones y aptitudes" para el trabajo, pues se asegura que:

La acción [del Estado] en materia educativa está orientada, primordialmente, a mejorar la calidad de la enseñanza, mediante la mejor preparación de maestros y la implantación de los métodos y los sistemas pedagógicos más adecuados. Así se logrará que los alumnos orientados al trabajo productivo alcancen un mejor aprovechamiento escolar y una formación cultural que responda, cada vez más, a las necesidades de nuestro desarrollo.<sup>23</sup>

Aquí se advierte, que la preparación de los maestros se dirige a habilitarlos en las técnicas que logren una mayor eficacia en la enseñanza dirigida a la formación para el trabajo: el docente se convierte, de misionero y servidor público, en técnico de la enseñanza, cuyo trabajo es relevante en la medida en que, con nuevos "métodos y sistemas pedagógicos", logre conformar a los alumnos de acuerdo con las necesidades del trabajo productivo, tal situación es enmascarada por los recursos discursivos de una "mayor calidad de la enseñanza" y un "mejor aprovechamiento escolar y formación cultural" que, parecen apuntar a la formación del educando, cuando en realidad se dirigen a satisfacer necesidades de la producción que se presentan como "necesidades de nuestro desarrollo".

Este idea es recuperada en el *Plan de estudios y programas de educación normal urbana aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la*

---

<sup>23</sup> *Ibid.* p. 258.

*Educación*, en 1964, al plantear la necesidad de formar al magisterio indicando que:

Dentro del sentido con que se viene planteando la obra educativa, tanto para el gobierno y el pueblo de México como para la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en la América Latina, <<la formación y el perfeccionamiento del magisterio>> son <<medidas decisivas para obtener un mayor rendimiento cuantitativo y cualitativo de la escuela>>.

En efecto, es de observación general que el educador representa el factor más eficaz en el proceso educativo, a pesar de las deficiencias que existan en cuanto a planes y programas; e igualmente es cierto que las excelencias de unos y otros, pueden quedar seriamente comprometidas, cuando no anuladas, ante la ineficacia de un maestro.<sup>24</sup>

Se indica, además, que, para los maestros en servicio, se:

...han establecido estímulos y recompensas y se han intensificado las tareas de orientación y encausamiento de la obra educativa. Y paralelamente... se necesita:

1) Adecuar la preparación de los nuevos maestros al nuevo tipo de educación primaria...

2) coordinar la enseñanza profesional del educador con la precedente que le brinda la secundaria.<sup>25</sup>

En este caso la idea central, que sirve para justificar los cambios en la formación de los profesores es la de unificación de educación, tras ella se advierte que se trata de una adecuación de la formación de los maestros al "nuevo tipo de educación primaria" y la "coordinación" entre la secundaria y la educación normal, poniendo al descubierto el propósito final cuando se añade el requisito de "una formación científica" del educador dado que:

Si por la vía extraescolar, el niño, el joven y el adulto quedan frente a una serie de situaciones que le amplían sus horizontes, les estimulan su capacidad de investigación y enriquecen sus experiencias, resulta indispensable una base más sólida de la preparación científica del maestro.<sup>26</sup>

El recurso retórico para plantear "una formación científica" de los profesores se remite al contacto que tienen los niños, jóvenes y adultos con situaciones "extraescolares que amplían sus horizontes", que se puede

---

<sup>24</sup> Plan de estudios y programas de educación normal urbana aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, SEP, 1964, p. 9.

<sup>25</sup> *Ibid.* p. 9.

<sup>26</sup> *Ibid.* p. 10.

interpretar como los imperativos científicos y técnicos impuestos por el mundo del trabajo al que se enfrentarán. Lo que está en juego, como se observa, es la eficacia del maestro para transformar a los educandos en fuerza de trabajo apta para enfrentar las modificaciones que generan los cambios científico-técnicos en el mundo del trabajo y la vida.

Sin embargo al momento de establecer "las cualidades" que deben reunir los aspirantes al magisterio, provenientes de la secundaria, se enlista un conjunto de aspectos que se relacionan más con una racionalidad con arreglo a valores que con características cognoscitivas correspondientes a una racionalidad con arreglo a fines, como son las siguientes:

Salud y capacidad para el trabajo;  
 Habilidad para observar, analizar y razonar correctamente;  
 Inclínación y destreza para el trabajo que pretende escoger;  
 Capacidad para tomar resoluciones justas, rápidas y provechosas;  
 Integridad, honestidad, veracidad, sinceridad y lealtad;  
 Perseverancia, firmeza y constancia de propósitos o en la ejecución de la obra encomendada;  
 Adaptabilidad, originalidad, iniciativa y rapidez para proceder con éxito ante una nueva situación;  
 Ecuanimidad, imparcialidad de juicio, equilibrio mental, sentido de la proporción;  
 Espíritu de cooperación, tacto, don de gentes, gusto de trabajar con las personas con quienes se está en relación directa, y  
 Cualidades diversas, destrezas, habilidades o inclinaciones hacia otras actividades similares o conexas de la educación.<sup>27</sup>

Dentro de esta propuesta se consideraba que el alumno (normalista) tenía que convertirse "en un agente de su propia educación"; pretendía formar un "espíritu profesional" a partir de un conocimiento de la realidad que consistía en:

- a) En el primer año, trabajos de Investigación y participación en campañas y servicios sociales;
- b) en el segundo, un seminario inicial de dos semanas sobre la realidad socioeconómica de la región, como antecedente de los servicios sociales y económicos que ha de impartir el plantel en su conjunto y cada uno de los grupos o de los alumnos en particular, y
- c) en el tercero, otro seminario, también inicial de dos semanas, sobre las condiciones educativas de la región, a efecto de llevar a cabo proyectos de mejoramiento de la escuela y la comunidad.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> *Ibid.* p. 11.

Para el segundo y tercer año, se proponía combinar en cursos anuales:

- a) La práctica escolar, los talleres de material y recursos didácticos con la técnica de la enseñanza, y
- b) el taller de actividades artísticas y la educación física, aplicada a la escuela primaria.<sup>29</sup>

Se consideraba que con ello "las materias académicas no sólo están llamadas a establecer el fundamento teórico del ejercicio profesional, sino a suscitar y favorecer la preparación científica del magisterio."<sup>30</sup> Sin embargo, la formación científica del magisterio quedaba más como un conocimiento necesario para comprender las situaciones a las que se enfrentaría el educando, antes que constituir una parte central de su preparación profesional, en todo caso se reducía a la elaboración de materiales y recursos didácticos y el conocimiento de técnicas de enseñanza.

Se advierte, entonces, que existe, en la propuesta de profesionalización del magisterio, una valoración de los aspectos que responden a una racionalidad con arreglo a valores al definir los requisitos para su ingreso al magisterio y para el ejercicio profesional, de donde resulta que la propuesta de una "formación científica" se erige en un trasfondo ideológico del proceso de racionalización, a través del cual se reorganizan las instituciones normalistas, la preparación y la práctica de los profesores, puesto que se llega a considerar que los profesores normalistas carecen de los elementos científico técnicos en su formación, aunque su actividad se concibe como encomienda en la cual tienen que ser perseverantes.

#### **3.2.4. La profesionalización como instrumento para optimizar los servicios educativos**

Al igual que los anteriores Planes y Programas en el *Programa de Inversión-Financiamiento del Sector Público Federal, 1971-1976*, la educación se ubica en el rubro de "bienestar social", como una necesidad que lleva a la

---

<sup>28</sup> *Ibid.* pp. 11-12.

<sup>29</sup> *Ibid.* p. 11.

<sup>30</sup> *Ibid.* p. 11.

construcción de escuelas, en tanto servicio público que contribuye a ampliar el servicio y a extender la educación.<sup>31</sup>

Para estos años se entra en una fase en que la política educativa toma un giro diferente, pues la profesionalización del magisterio se verá como un medio para resolver problemas que presenta la prestación del servicio educativo.

Para empezar se reconoce que el acceso a la educación depende de los ingresos de las familias, no sólo de la ampliación del número de escuelas.<sup>32</sup> Se propone la "formación de recursos humanos" y la creación de empleos como políticas "que permiten redistribuir los beneficios del sistema económico y encaminan al país hacia un desarrollo más eficiente..." De acuerdo con ello se declara que: "El proceso de reforma educativa constituye un factor fundamental de la estrategia de recursos humanos y bienestar social."<sup>33</sup> En otras palabras, aunque la educación continua concibiéndose bajo el signo de la inversión, de la formación de "capital humano" se sostiene que es un medio para la distribución de beneficios económicos que depende de otras variables.

En realidad lo que se muestra ya, no son únicamente los problemas para financiar la educación, sino la emergencia de distintas formas de gestión de la fuerza de trabajo, como se advierte en la siguiente cita:

Las condiciones actuales de la problemática educativa plantean dos imperativos ineludibles: el impulso de la educación extraescolar, haciendo uso exhaustivo de los medios modernos de comunicación social, y la disponibilidad de fuentes de financiamiento que contemplen la participación plena de los sectores directamente beneficiados y de la iniciativa privada en general.<sup>34</sup>

Así, en el *Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología*, la profesionalización del magisterio adquiere nitidamente el carácter de un medio que permite actuar ante los bajos niveles educativos de la población, la

---

<sup>31</sup> "Programa de Inversión-Financiamiento del Sector Público Federal, 1971-1976", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 4. Planeación económica y social (1970-1976)*. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/F.C.E., 1985, pp. 31, 33-34.

<sup>32</sup> "Lineamientos para el Programa Nacional de Desarrollo Económico y Social, 1974-1980", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 4. Planeación económica y social (1970-1976)*. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/F.C.E., 1985, p. 97.

<sup>33</sup> *Ibid.* pp. 97-98.

<sup>34</sup> *Ibid.* p. 98.

expansión del sistema educativo, la atención a zonas urbanas y su orientación hacia actividades productivas (industria, comercio y servicios), puesto que se considera que se ha relegado a la población rural y a grupos marginales urbanos, con lo cual la fundamentación de la reforma educativa se hace argumentando como dificultades el que:

1. La educación se limitaba a transmitir modelos científicos y tecnológicos de los países más desarrollados sin fomentar el espíritu de indagación y difundía valores culturales y sociales que sitúan el trabajo manual, técnico y científico como actividades de segundo orden.

2. La expansión del sistema educativo no correspondió a la evolución de las necesidades nacionales, particularmente en el caso de las necesidades del sector agrícola y de la población rural, que representa todavía más de la mitad de la población del país.

3. La preparación de educadores, sobre todo para la enseñanza en los niveles primario y medio básico, estaba basada en programas que tenían años de retraso con respecto a las técnicas y métodos de enseñanza más modernos. No había, hasta hace pocos años, ningún programa para formar profesores para la enseñanza en los niveles medio superior.<sup>35</sup>

El giro que se produce en la política educativa consiste en que ya no enfatiza la expansión del servicio, sino el mejoramiento de "la eficacia <<terminal>>, la revisión de los contenidos de primaria y la innovación de los libros de texto gratuito", pero la revisión de contenidos va más allá, pues:

...se debe acompañar de una renovación en los métodos educativos y, por ende, de los propios educadores, así como en la preparación de estudiantes en áreas de la educación tradicional y extraescolar, lo cual deberá manifestarse en una profunda reforma de la educación normal.<sup>36</sup>

Los elementos discursivos que permiten fundamentar la transformación, y el control, de la formación de los profesores son: la educación se ha sustentado en la "transmisión de modelos", la "no correspondencia del sistema educativo con las necesidades nacionales" y la obsolescencia de los métodos y técnicas de enseñanza, como si esos elementos nunca hubieran estado bajo el control del Estado y hubiesen sido responsabilidad exclusiva de los maestros, o nunca se hubiese dado una

---

<sup>35</sup> "Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985*. 4. Planeación económica y social (1970-1976). México, Secretaría de Programación y Presupuesto/F.C.E., 1985, p. 437.

<sup>36</sup> *Ibíd.* p. 437.

determinada relación entre "sistema educativo" y "necesidades nacionales" como se denomina a las transformaciones del desarrollo capitalista.

La puerta queda abierta para proponer un cambio en la formación de los docentes que afecta directamente el papel social que hablan desempeñado, en consecuencia su imagen. El modo en que se llega a formular, una concepción diferente del docente, se justifica indicando que:

Los intentos por mejorar la educación han partido, con frecuencia, de iniciativas con un alto contenido político y muy poco fundamentadas en el conocimiento de la realidad y en las ciencias de la educación.<sup>37</sup>

Vemos aquí como se gesta una idea del docente ahora como "profesional" legitimado por el modo en que se justifica la reforma a la educación. Formación de un nuevo profesional que pondrá un acento mayor en los contenidos cognoscitivos de la preparación, pero que tiende a pasar de una concepción educativa centrada en la enseñanza hacia otra centrada en el aprendizaje.

Hay algo más. Se señala que ese giro de la enseñanza hacia el aprendizaje condiciona la capacidad de transformación cultural, pues se afirma que:

El predominio de una concepción de la educación centrada en la docencia (transmisión de información cultural) mucho más que en el aprendizaje (desarrollo formativo de aptitudes y capacidades para la transformación cultural permanente) muestra la escasa capacidad de instrumentación de métodos modernos de enseñanza.<sup>38</sup>

Pero la descentración de la educación respecto del docente, tiene un sentido racionalizador de su trabajo, más que un reconocimiento del educando, cuando se afirma la "escasa capacidad" de instrumentar métodos modernos de enseñanza. Por supuesto que ello se trata de atenuar mediante una idea de vinculación entre docencia e investigación, planteada como el "esfuerzo de formación personal para la enseñanza y para la investigación. (Por lo cual) los programas de las escuelas normales deben inducir una dosis considerable de metodología y práctica de investigación en ciencias y tecnologías de la educación."<sup>39</sup>

<sup>37</sup> *Ibid.* p. 438.

<sup>38</sup> *Ibid.* p. 438.

<sup>39</sup> *Ibid.* pp. 442-443.

Estas propuestas de política educativa son recuperadas en la // *Conferencia Nacional de Educación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, donde junto a la exigencia de contenidos humanísticos, científicos y específicamente profesionales, se pide que el maestro normalista posea las características siguientes, que corresponden más a una racionalidad con arreglo a valores:

- a) [Estar] inspirado en la doctrina filosófica que representa a lo nuevo y avanzado en el pensamiento universal y en los pronunciamientos de la Revolución Mexicana y en el espíritu del Artículo 3o. Constitucional.
- b) Compenetrado de los valores históricos que orientan el desarrollo del país.
- c) Consciente del irrenunciable derecho de México a su autodeterminación política y económica.
- d) Defensor insobornable de las riquezas culturales y naturales de nuestra patria.<sup>40</sup>

A partir de estas ideas resulta difícil la implantación de una racionalidad instrumental que lleve a los maestros normalistas a realizar tareas de investigación y docencia a nivel superior -como propone discursivamente la política educativa-, pues uno de los principales obstáculos es la profunda ideologización tanto de la formación como de la práctica profesional del magisterio que lo adscriben al proyecto de nación que se pretende instaurar, de tal manera que la imagen social que se tiene de su profesión depende del grado de eficacia que muestre para legitimar el orden político, en el sentido de transmitir y reproducir un conjunto de valores que aseguran la cohesión y el consenso social, más que de la delimitación de una esfera cognoscitiva de la profesión.

Ciertamente, el profesor se sigue mirando como transmisor y agente de cambio -a un nivel instrumental-, pues se le define como:

...Instrumento y agente de transformación. (En tanto que) la educación es un amplio proceso de formación social, a través del cual los hombres se informan sobre el medio en que viven, sobre su historia presente y pasada, al mismo tiempo que se capacitan para utilizar dicha información con el fin de conocer su realidad e influir sobre ella. A través del proceso educativo, los individuos adquieren un

---

<sup>40</sup> SNTE. Resoluciones de la II Conferencia Nacional de Educación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Oaxtepec, Mor., octubre de 1970.

conjunto de conocimientos, normas, ideales, costumbres y habilidades que constituyen la herencia cultural de la sociedad en que viven.<sup>41</sup>

A ello se añade que la educación se considera "un derecho social" que se pretende "democratizar y popularizar"<sup>42</sup>, con lo cual pasa de ser pensada como una necesidad social a concebirse como una relación puramente racionalizada.

La formación de los maestros normalistas, como profesionistas, se trata por la vía de una concepción de la educación normal señalando que: la "enseñanza normal" está "dentro de las carreras profesionales de nivel medio, la escuela normal ocupa, por su importancia para la educación, una posición de privilegio. No se puede desconocer que la pieza clave del sistema de enseñanza es la capacidad del maestro."<sup>43</sup>

Sin embargo, aunque se reconozca como profesional la formación de los profesores, se mantiene la idea de que ella debe recaer en el Estado, pues es una atribución constitucional y "porque si con alguna profesión es posible para el Estado planear y prever necesidades futuras de educación es justamente con la profesión de la enseñanza."<sup>44</sup> Es este elemento discursivo de "planear y prever necesidades futuras de educación" el que no deja ver la importancia que tiene la formación de los maestros para cumplir con las tareas de legitimación y conversión de la masa de trabajadores en fuerza de trabajo.

Al mismo tiempo aleja de los indicios en torno al modo en que se impone el control sobre la formación y la actividad de los profesores al constituir un instrumento indispensable para reproducir la ideología dominante, para conservar las condiciones que garantizan la legitimidad de los procesos de acumulación de capital y el dominio de clase que supone, de tal modo que posibilita convertir cantidades crecientes de trabajo en mercancía fuerza de trabajo apta para su uso por el capital.

---

<sup>41</sup> "Plan Básico de Gobierno, 1976-1982", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 6. Reforma administrativa y planeación (1976-1978)*. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/F.C.E., 1985, p. 149.

<sup>42</sup> *Ibid.* p. 150.

<sup>43</sup> *Ibid.* p. 156.

<sup>44</sup> *Ibid.* p. 157.

### 3.2.5. La profesionalización del magisterio bajo el signo de la educación superior

El proceso de racionalización de la profesión magisterial llega, a mediados de la década de los setentas, al punto en que se justifica como procedimiento de adjudicación de los atributos formales de educación superior a los estudios de normal. Las modalidades discursivas que se asumen para tal efecto, descansan en la idea de mejorar la "calidad de la preparación de los maestros" equiparando los estudios de normal con los de bachiller, en primera instancia, lo cual se mira como una posibilidad de acceder a estudios superiores. Sin embargo, ello se convierte en un elemento que permite proponer:

...incrementar el número de instituciones dedicadas a la investigación de los problemas pedagógicos. (Puesto que) el cambio de la calidad de la enseñanza depende directamente de la existencia de equipos de alto nivel en la investigación de las llamadas ciencias de la educación.<sup>45</sup>

Aquí emerge el filo de la propuesta de profesionalización del magisterio que escinde los procesos de concepción intelectual de los de ejecución, dado que, por una parte, se propone profesionalizar equiparando los estudios de normal con los de bachiller, pero la resolución de problemas pedagógicos y el cambio en la calidad de la educación se hace recaer en "equipos de alto nivel en la investigación de las ciencias de la educación".

La profesionalización del magisterio, como proceso de racionalización del trabajo de los maestros se presenta, entonces, como una separación entre proceso de concepción y ejecución de las actividades docentes, pues por un lado se pretende crear "grupos de alto nivel en la investigación" y por otro lado quedan los profesores que desarrollan sus actividades en el aula.

La idea de formar a los profesores para la enseñanza y la investigación se recupera en el *Programa Nacional Indicativo en Ciencias de la Educación (PNICTE)*, de 1976, señalando que, desde 1974, se hizo la propuesta de un "*Programa Nacional Indicativo en Ciencias y Técnicas de la Educación*", por parte de Jaime Castrejón Díez y Jean Pierre Vielle de la Dirección General de Coordinación Educativa de la SEP, y recibió las sugerencias de Pablo Latapi Sarre, Adolfo Mir Araujo y Rodrigo Medellín, del cual resultó el "Programa

---

<sup>45</sup> *Ibid.* p. 157.

Nacional en el área de las Ciencias y Técnicas de la Educación", cuyos objetivos eran:

...promover y apoyar la investigación básica y aplicada; la formación de recursos humanos en las Universidades, Institutos, Centros o personas que realizan investigación educativa y entre aquellas interesadas en utilizar sus servicios; impulsar la creación de nuevos centros de investigación educativa y documentación; y, propiciar el establecimiento de programas y proyectos de cooperación internacional.<sup>46</sup>

El comité del Programa comenzó sus actividades en 1975 y, en los hechos se dedicó a promover la investigación educativa, no a formar docentes.

Dentro de las *Metas del Sector Educativo, 1979-1982*, la educación se concibe como inversión y servicio pues, al aludir al *Plan Nacional de Educación de 1977*, señala que la educación es el primer servicio "a que se obliga el Estado, reiterando así su carácter democrático y popular", además de ser "indispensable para producir y disfrutar la riqueza. El gasto en educación es inversión para el desarrollo"<sup>47</sup>, es aquí donde se muestra cómo la educación se considera un gasto para el desarrollo y, en tal sentido la formación de los profesores tiene que reorientarse, aunque el recurso retórico que se emplea es de que la educación constituye un signo del carácter democrático del Estado no sólo un medio para producir y disfrutar la riqueza.

En este contexto ¿qué es el maestro? la interrogante se disipa cuando la formación de profesores se asocia al objetivo de "elevar la calidad de la educación [la cual depende de] mejores planes y programas de estudio, contenidos y métodos adecuados, material didáctico, instalaciones, y sobre todo, con maestros cada vez más capacitados."<sup>48</sup>

A partir de ello se declara como programa prioritario: "elevar la calidad profesional del magisterio" para lo cual se propuso: promover cursos de actualización cada cinco años, mejorar la formación de los egresados de normales para que respondan a las necesidades de "asegurar primaria

<sup>46</sup> Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. *Programa Nacional Indicativo en Ciencias de la Educación (PNICTE)*. México, CONACyT, 1976, pp. 1-2.

<sup>47</sup> "Metas del sector educativo, 1979-1982", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 7. Programas de desarrollo sectorial (1978-1980)*. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/F.C.E., 1985, p. 9.

<sup>48</sup> *ibíd.* p. 13.

completa a los niños... castellanizar a la población indígena monolingüe... dar a la población adulta oportunidad de recibir, o completar educación básica... mejorar los contenidos y métodos educativos... Implantar sistemas que eleven la eficiencia de la acción educativa." En consecuencia, es la búsqueda de eficiencia de la "acción educativa" lo que hacía "urgente... preparar debidamente a los maestros de educación básica."<sup>49</sup>

En este caso, la formación de los profesores -así como el tipo de profesor que se requiere- quedan definidos al delinear a los sujetos que se pretende educar ya sea para que completen la primaria, o para castellanizarlos, mediante mejores contenidos y métodos educativos que eleven "la eficiencia de la acción educativa", esto es, en los hechos, someter a un control más estricto la formación y el trabajo de los maestros para que, a su vez, incorporen a los otros sujetos al proyecto económico político dominante. Este proceso culmina con una reorganización de las instituciones en que se forman los profesores y en las medidas de descentralización de la educación básica y normal.

Hacia 1980, la educación se concibe como un "derecho social" que permite "el desarrollo personal del trabajador".<sup>50</sup> Probablemente este es el último suspiro del Estado de bienestar, en el sentido de que implica un compromiso con la educación de los trabajadores. De manera más explícita se dice que la educación es:

...un derecho fundamental del pueblo y una obligación del Estado [que] tiene el objetivo de desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, fomentar el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.<sup>51</sup>

Derecho del pueblo, obligación del Estado cuya tarea es, en realidad, integrar al sistema, proveer de motivos de legitimación tanto del orden económico como político.

Tal situación resulta más clara cuando se indica que entre los problemas de la educación está la insuficiente cobertura que:

---

<sup>49</sup> *Ibid.* p. 19.

<sup>50</sup> "Plan Global de Desarrollo, 1980-1982", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 9. Planeación global y Sistema Nacional de Planeación (1980-1982)*. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/F.C.E., 1985, p. 39.

<sup>51</sup> *Ibid.* p. 195.

...condiciona la capacidad para promover a toda la población los valores, actividades y hábitos que requiere el desarrollo. De aquí la necesidad de atender de forma adecuada a la legítima diversidad cultural de la población, estableciendo referencias regionales y locales en el proceso educativo.<sup>52</sup>

Cierto que la manera de pedir la obediencia al orden político económico se sustenta en la noción de la "diversidad cultural de la población", lo cual permite justificar la acción estatal que trata de someter lo diverso a un proyecto de uniformidad que se presenta como promoción de valores, actividades y hábitos requeridos por el desarrollo.

### **3.2.6. La calidad de la educación, la racionalización invade el aula**

Es a partir de mediados de la década de 1980, cuando la formación, y el trabajo, de los maestros se vinculará explícitamente a la reducción de los costos de la educación, con lo cual se cierra un proceso, que comenzó a implantarse en los setentas, dirigido a controlar las formas de ejecución de la actividad de los docentes. Para ello se argumenta que las reformas realizadas tienden hacia el "aprendizaje activo y personalizado" con lo que se "han mejorado sustancialmente los planes, programas y libros de texto, pero requieren todavía de un mayor apoyo en la capacitación permanente del magisterio."<sup>53</sup>

Los métodos de enseñanza-aprendizaje, las reformas a los planes, programas y libros de texto, así como la capacitación del magisterio se vuelven medios para alcanzar el propósito de "elevar la calidad de la educación", reduciendo los costos. Así, el proyecto de "reconvertir" (racionalizar) la formación del profesorado se inscribe en un proceso mayor que, aunque insiste en la "ampliación del servicio", pone el acento en el fortalecimiento de "programas y proyectos con técnicas de enseñanza, de aprendizaje formal y no formal más avanzadas, de menor costo y que incidan en una ampliación de la cobertura..."<sup>54</sup> esto es **eficiencia del sistema**, donde la incorporación de métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje ya no se miran como medios que posibilitan lograr la eficacia en el aprovechamiento escolar, sino en el abatimiento de los costos que implica la expansión de los servicios educativos.

---

<sup>52</sup> *Ibid.* p. 196.

<sup>53</sup> *Ibid.* p. 196.

<sup>54</sup> *Ibid.* p. 197.

Esto sólo fue la avanzada de la reforma a la educación normal, concebida como un medio para aumentar la eficiencia del sistema educativo y para proseguir con la ampliación de la cobertura, que lleva a poner el énfasis en las formas no sólo de organización y administración de la educación, sino en los procesos de ejecución del trabajo docente.

A principios de los ochentas, se advertía ya un cambio en el discurso de la política educativa, pues el elemento discursivo que servirá para justificar las acciones gubernamentales, es el "combate del rezago social y la pobreza", -cuyo antecedente es la caracterización de los "grupos marginados" como individuos excluidos del desarrollo capitalista- con lo cual se redefinen los sujetos a educar, así como el papel y la imagen social del profesor.

En el caso del profesor éste se concibe como un agente de socialización, en tanto que la educación se piensa como un factor que posibilita acceder a los beneficios del desarrollo social, se incluye dentro de la denominada "política social" que tiene por objetivos el empleo y la distribución del ingreso a través de los cuales se pueda llegar a "una sociedad igualitaria" al transformar crecimiento económico en desarrollo social.<sup>55</sup>

La oferta de servicios de educación se ve como un medio que permite combatir el "rezago social y la pobreza", en tal sentido se consignan dentro de las "necesidades básicas de la población". Sin embargo, la educación, al igual que la cultura se definen como elementos que "inducen al desarrollo, lo promueven y a la vez participan de él", además de que constituye un fundamento de la organización civil y política que propicia "el acceso de gran parte de los mexicanos a los beneficios del progreso."<sup>56</sup> Pobreza y "rezago social" se ven como resultado de una falta de acceso a servicios educativos, - y a otro tipo de servicios sociales- no como producto de una estructura económica que vive de la absorción de crecientes masas de plusvalor que extrae de los trabajadores. De ese modo el factor generador de pobreza se desplaza de lo económico a lo político educativo, desviando el potencial de conflictos sociales de la esfera productiva a la de la distribución. La imagen del profesor, entonces, queda signada por esa percepción de la educación

---

<sup>55</sup> "Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1988", en *Antología de la Planeación en México, 1917-1985*. 10. Sistema nacional de Planeación democrática (1982-1985). México, Secretaría de Programación y Presupuesto/F.C.E., 1985, p. 317.

<sup>56</sup> *Ibid.* pp. 317, 318, 329, 330.

como un mecanismo que permite combatir la pobreza y el rezago social y, al mismo tiempo, es un medio de acceso a los "beneficios del progreso".

Lo que revela este giro en la política educativa es el modo en que la emergencia de grupos sociales que son continuamente excluidos de los procesos de trabajo creador de valor, y la emergencia de "cinturones" de miseria<sup>67</sup>, tanto en el campo como en la ciudades, comienzan a cuestionar las formas de organización del dominio político de clase y la legitimidad estatal. Es de cara a esos conflictos que para el Estado se hace necesario transformar la formación y las formas del trabajo docente, aunque el recurso discursivo es el combate a la pobreza y la marginación social, declaración eufemística del reconocimiento de la presencia de sujetos sociales que quedan al margen de los procesos de creación de valor de cambio que, consecuentemente, piden formas de integración y legitimación distintas a las que sirven para el trabajador asalariado.

Así, la formación, actualización y capacitación de los profesores se plantea como un mecanismo que permite responder a las necesidades sociales de educación, al señalar que se requiere "fortalecer la formación y superación profesionales del magisterio"; indicando que, además, existen los problemas de la educación normal que radican en su "congruencia y dispersión" (sic), puesto que:

La formación de los egresados no responde adecuadamente a los contenidos de los planes y programas de estudios de los niveles en los que desarrollan su labor, ni representan un equilibrio cuantitativo respecto de las necesidades.<sup>68</sup>

En este caso al erigir en causa de la respuesta "no adecuada a los contenidos de los planes y programas de estudio", la "incongruencia y dispersión" de los estudios de normal, se anuncian medidas de racionalización que incidirán en los procesos de concepción y ejecución de la actividad de los docentes, a través de los cuales se trata de responder a las exigencias de adecuación del trabajo a las nuevas formas de acumulación de capital y a la reestructuración del Estado que se ponían en marcha.

---

<sup>67</sup> Respecto a esa población que se halla fuera del proceso productivo, recuérdese el modo en que aumentan los ocupados en actividades no especificadas que, en 1980, representan el 29.9% dentro del total de ocupados y, aunque descienden a un 3.4% hacia 1990, su existencia puede ser un indicador del surgimiento de nuevos sujetos sociales. (Ver Cuadro 4, del Anexo 1)

<sup>68</sup> *Ibid.*, pp. 317, 331.

Para hacer frente a las exigencias de grupos sociales emergentes en el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988*, se define una estrategia que reitera la idea de la educación como "servicio", poniendo el acento en la "atención de la demanda", en la "cobertura del servicio" y, en función a ello, se establecen metas de cobertura y eficiencia terminal, así como programas de compensación para superar las limitaciones del servicio escolarizado.

El discurso de la formación profesional de los profesores se matiza al incorporar, como un elemento que incide en la satisfacción de la demanda de educación, la insuficiencia de maestros. A pesar de ello se declara que:

La adecuada formación de los maestros constituye, sin duda alguna, la espina dorsal de todo sistema educativo... La sólida formación magisterial se traduce en la sólida formación del educando. La educación normal de nuestro país, sin embargo, enfrenta grandes problemas que afectan su eficacia y limitan la transmisión de conocimientos. No existe una correspondencia óptima entre los planes y programas de estudio de normal y los de educación preescolar, primaria y secundaria, donde los egresados de aquella realizarán su ejercicio profesional... Además la formación de profesores para educación preescolar, especial, artística y física es insuficiente, y en el caso de la educación indígena y de adultos virtualmente inexistente.<sup>59</sup>

El discurso sobre la formación profesional del maestro insiste en la no correspondencia entre educación normal y los planes y programas de estudio de los niveles y modalidades educativas donde los profesores realizan su práctica profesional, para el caso de la formación inicial del magisterio; en tanto que para los maestros en servicio el problema se restringe a la capacitación y actualización que requieren para trabajar con nuevos planes y programas de estudio, a la vez que se indica que esas dos actividades - actualización y capacitación- que serían medios para mejorar la calidad de la educación se encuentran poco coordinados y se han convertido en simple requisito escalafonario, lo cual es evidente cuando se afirma:

La capacitación y actualización del magisterio es una actividad que se desempeña de acuerdo a criterios y objetivos ya superados, situación que se agrava por la exigua coordinación de esfuerzos entre instancias que proporcionan este servicio, lo que genera duplicidades y omisiones. Esta importante actividad se

---

<sup>59</sup> Poder Ejecutivo Federal. *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988*. México, SEP, 1984, p. 19.

ha convertido con el tiempo en un requisito escalafonario que en un instrumento para mejorar la calidad de la educación.<sup>60</sup>

La concreción de esta política educativa se tradujo en medidas de desconcentración, primero, luego en descentralización y en convenios de coordinación para transferir la educación básica y normal a las Entidades Federativas, no sin resistencias del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que vela en ellas su desmantelamiento.

Sin embargo, lo que aquí interesa es ver cómo esa política educativa que pone el acento en la formación, capacitación y actualización de los profesores se concreta en un conjunto de medidas racionalizadoras de la actividad docente, no sólo porque organiza y administra de modo diferente la educación, sino porque al hacerlo introduce un control mayor en la ejecución del trabajo de los maestros de cara a la integración al sistema de dominio de sujetos que son definidos como preescolares, "grupos especiales", indígenas y adultos, entre otros.

El modo en que se introduce dicha racionalización es argumentando que ante "las insuficiencias del sistema educativo [es] urgente transformar sus estructuras", en cuanto a los niveles educativos; en los contenidos métodos y sistemas de enseñanza; en los apoyos didácticos y culturales y, en la administración. Específicamente para la educación básica se plantea, en cada uno de los aspectos mencionados, lo siguiente:

[Consolidar] una educación básica sin la rigidez y las limitaciones que ofrece la actual estructura de la educación preescolar, primaria y secundaria, así como reducir la deserción y aumentar la eficiencia terminal.

...los contenidos deberán ya responder satisfactoriamente a las necesidades del niño y del adolescente, así como a los requerimientos de la sociedad, mediante el desarrollo integral de una personalidad inspirada en un alto sentido social y en la promoción de valores axiológicos y culturales.<sup>61</sup>

Incluso se llega a anticipar que:

Para el año 2000 se habrá incorporado plenamente el uso de los medios electrónicos en la educación, lo mismo como apoyos didácticos que para la enseñanza del cómputo. Con auxilio de estos medios y de nuevos sistemas de

<sup>60</sup> *Ibid.* p. 19.

<sup>61</sup> *Ibid.* p. 30.

enseñanza-aprendizaje, se habrá avanzado en cuanto a la solución de los problemas de la educación masiva...<sup>62</sup>

Se advierte, entonces, que los problemas de la educación se estrechan hacia una racionalidad instrumental, es decir, se tratan de resolver como problemas técnicos y no sociales y económicos, como problemas que competen a la organización y administración de la educación y de los recursos tecnológicos y didácticos que se incorporen, para atender la masificación de la educación, lo cual no permite ver que en el fondo se trata de un problema de selección social de la población para destinarla a un tipo de formación y/o trabajo.

Respecto a la organización y administración, se anuncia que para el 2000 "estará consolidada la descentralización de la administración en los servicios del nivel básico" donde los "estados y municipios habrán asumido un papel más activo respecto a la educación, sin perjuicio de la normatividad de todo el sistema que se mantendrá en la instancia federal."<sup>63</sup>

De ese modo la política educativa, a mediados de los ochenta, define dos frentes donde impone sus procesos de racionalización: uno se refiere a la organización y administración del sistema educativo a través del cual se afectan las formas de coordinación entre las instancias administrativas y los contenidos de la formación; y el otro se remite a la incorporación de medios de enseñanza-aprendizaje que hagan frente a la masificación, es decir, permitan reducir costos aunque esto último se plantea como medida que posibilita mejorar la calidad de la educación, lo cual se hace explícito cuando se afirma que: "El objetivo de mejorar la calidad de la educación hace necesaria la introducción de una serie de acciones y cambios en las diversas áreas y niveles del sistema educativo", a la vez define tres vertientes de mejoramiento de la calidad: "a) en los docentes, b) en los programas y contenidos educativos y, c) en los métodos y técnicas que eleven el aprovechamiento de los alumnos y la eficiencia terminal."<sup>64</sup>

Sin embargo, de esas tres vertientes se declara como eje central la formación de los docentes, indicando:

---

<sup>62</sup> *Ibid.* p. 31.

<sup>63</sup> *Ibid.* p. 32.

<sup>64</sup> *Ibid.* p. 47.

El énfasis fundamental tendrá que darse en la preparación de los docentes, para lo cual deberán ponerse en marcha acciones y programas que ayuden a elevar sustancialmente la calidad de la enseñanza que se ofrece a los futuros maestros. Para lograr ese objetivo, se establecerá un sistema integral de formación de docentes que tendrá como antecedente necesario el bachillerato, lo cual requerirá la reestructuración de planes y programas de estudio; asimismo, se apoyará la superación de los maestros formadores de docentes. Con ello se buscará que la educación normal cumpla con criterios de mayor calidad, y tenga congruencia con los planes y programas de estudio de los niveles donde los futuros maestros realizarán su labor didáctica.<sup>65</sup>

La racionalización de la formación de profesores se implanta por la vía de una reorganización de las instituciones que los forman y se presenta como una definición de competencias, como se muestra cuando se indica que:

A fin de mejorar la planta docente en las escuelas para maestros, se pondrá en marcha un programa de especialización. Para esto se ha previsto aprovechar tanto los servicios de la Universidad Pedagógica Nacional, como los de otras instituciones de educación superior de la capital y del interior del país.<sup>66</sup>

No escapan a este proceso de racionalización los profesores en servicio y los de los niveles medio y superior, pues se indica que: "De igual manera, se dará atención especial a la formación y actualización académica y pedagógica de los profesores de los niveles medios y superior."<sup>67</sup>

De esa manera la modificación de la formación de los profesores se justifica, exclusivamente, como un medio que permite mejorar la calidad de la educación, pues explícitamente se afirma que el propósito es: "Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes."<sup>68</sup> No se trata, en consecuencia, de contenidos y métodos de enseñanza, sino del tipo de formación que reciben -y poseen- los profesores para responder a los requerimientos de legitimación del orden político y de las transformaciones que se han venido produciendo en los procesos de acumulación de capital, es a esos imperativos a los que tiene que responder la formación de los maestros, hacia allá se dirige todo el proyecto de profesionalización de los profesores que, como proceso de racionalización, requiere asegurar el control sobre la formación y la actividad que realizan.

---

<sup>65</sup> *Ibid.*, pp. 47, 49.

<sup>66</sup> *Ibid.*, pp. 47, 59.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 59.

No sólo la formación, sino también la superación y actualización del magisterio dedicado a la educación preescolar, primaria, secundaria y especial, así como "la actualización y mejoramiento profesional del magisterio en servicio", es objeto de un vasto proyecto de racionalización, que se plantea como objetivos:

Crear un sistema integral de formación magisterial con el antecedente del bachillerato.

Elevar la calidad de la educación de los maestros.

Adecuar el currículum de la educación normal a las necesidades de los servicios en donde los maestros ejercerán la docencia.

Racionalizar la matrícula de las normales, en congruencia con las necesidades previstas de maestros en los diferentes niveles de enseñanza.

Capacitar y actualizar a los maestros de acuerdo con los requerimientos pedagógicos de su práctica docente.<sup>69</sup>

El recurso discursivo que justifica, en este caso, el proyecto de racionalización de la formación inicial y posterior del magisterio, lo constituyen "las necesidades de los servicios" donde realizan sus actividades, así como los "requerimientos pedagógicos de su práctica docente", lo cual implica una puesta en juego de elementos cognoscitivos frente a los anteriores de la vocación y de misión transformadora de los profesores, con lo cual se impone la imagen del profesor como un especialista, un experto reconocido por el tipo de conocimiento que posee. De allí que se enfatice que el contenido de los planes y programas de estudio tendrán que garantizar "una formación científica, tecnológica, cultural y técnico-pedagógica del más alto nivel."<sup>70</sup>

A fines de la década de los ochenta, con el *Programa para la modernización educativa, 1989-1994*, se impone -casi de modo absoluto- el modelo profesionalizante en la formación de maestros, ante un conjunto de movilizaciones magisteriales que demandan democracia sindical, mejores salarios (o salario profesional), y revaloración del prestigio social de la profesión, incluso se produce una oposición al *Programa para la Modernización Educativa*, a pesar de que el gobierno declara que es necesaria una "participación sin precedente del magisterio" en la modernización educativa, pues los maestros "son los responsables primeros de llevarla a los hechos."<sup>71</sup>

<sup>69</sup> *Ibid.* pp. 78, 79.

<sup>70</sup> *Ibid.* p. 79.

<sup>71</sup> Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la modernización educativa, 1989-1994*. México, SEP, 1989, pp. IV-V.

Entre los propósitos de la modernización educativa están: elevar la calidad de la educación, la cual se hace depender de: la revisión de contenidos, la renovación de métodos, la formación de maestros, la articulación de los diversos niveles educativos y de la vinculación de los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología.<sup>72</sup>

Para los contenidos se plantea dirigirlos al dominio de lenguajes y métodos de pensamiento; los métodos de enseñanza-aprendizaje orientarlos hacia el aprendizaje de tal manera que "el papel del maestro estriba más en poner al alumno en situación de aprendizaje que en ser él mismo un enseñante."<sup>73</sup>

En cuanto a la formación y actualización de maestros se considera que ellas contribuyen a mejorar la calidad de los servicios educativos, por ello declara: "una de las tareas fundamentales debe ser el apoyo al magisterio y la previsión de mecanismos idóneos de reconocimiento."<sup>74</sup>

El *Programa* dedica su capítulo 3 a la "Formación y actualización de docentes" refiriéndolo a la formación de docentes de preescolar, primaria, secundaria, especial, física y normal, así como a docentes, directivos y personal de apoyo en servicio de dichos niveles educativos.

De hecho la imagen del maestro que se dibuja es la de "agente de la sociedad" reconocido por un conocimiento específico que le posibilita poner al alumno en "situaciones de aprendizaje"; el ser agente de la sociedad se desprende del modo en que lo describe como "agente promotor del proceso de modernización social" que emerge de "la necesidad de un sistema educativo que forme ciudadanos mejor capacitados para actuar en un mundo de cambios acelerados" lo cual hace una pieza clave al maestro. Ese mismo maestro debe tener "además vocación y voluntad para conducir este proceso, el compromiso del docente para comprender y contribuir a transformar la realidad económica, política, social y cultural de la nación."<sup>75</sup>

La organización y administración de las instituciones que forman a los profesores cambia de sentido, pues ya no se trata de coordinarlas, sino

---

<sup>72</sup> *Ibid.* p. 19.

<sup>73</sup> *Ibid.* pp. 20-21.

<sup>74</sup> *Ibid.* pp. 21, 63 y ss.

<sup>75</sup> *Ibid.* pp. 63-64.

"robustecer a las escuelas normales como instituciones de educación superior"<sup>76</sup>, ello debido a que los estudios de normal ya poseen el grado de licenciatura y se ha puesto en marcha el proceso de reorganización de la administración de la educación a escala nacional.

La racionalización va ahora hacia la organización y administración interna de las escuelas normales, argumentando sus deficiencias, pues se declara que las normales carecen de una serie de recursos como son los "financieros, de materiales de apoyo y la subutilización de la planta física", al mismo tiempo que se indica que los "planes y programas de estudio han sufrido demasiadas modificaciones en períodos relativamente cortos y aún cuando su eficiencia no ha sido evaluada, acusan en su mayoría características que hacen caso omiso de las particularidades de las diferentes regiones del país." Se les reprochan -a los planes y programas de estudio- el exceso de "información... vacíos importantes en distintas áreas del conocimiento, como ecología, salud y sexualidad, (y que) ignoran con frecuencia los avances tecnológicos."<sup>77</sup> Con las expresiones de "exceso" y "vacíos" se procede a ignorar que los conocimientos -tanto anteriores como nuevos- han emergido en un contexto histórico específico, es decir, respondieron a situaciones sociales y económicas concretas.

Respecto a la capacitación del magisterio se plantea como necesaria porque existen maestros que no tienen la "especialidad requerida" dado que se contrataron ante la expansión de los servicios educativos.<sup>78</sup>

A partir de ello la racionalización de las instituciones que forman a los profesores se formula como la "modernización del subsistema de formación y actualización de docentes" que procede de una "revisión a fondo [de] las estructuras académicas y administrativas para adecuarlas a las necesidades y características de la educación superior."<sup>79</sup> Lo que esta racionalización de las instituciones formadoras de maestros supone, ahora, es una reorganización del trabajo a nivel interno, ya no en cuanto a la organización y administración del conjunto de instituciones educativas y dependencias que las coordinan, ni en su correspondencia con los niveles en que los profesores realizan su práctica profesional, lo cual se legitima al declarar la ausencia de los rasgos que las constituyen en instituciones de educación superior.

<sup>76</sup> *Ibid.* p. 65.

<sup>77</sup> *Ibid.* p. 65.

<sup>78</sup> *Ibid.* p. 67.

<sup>79</sup> *Ibid.* p. 68.

De ese modo se pone el acento en un modelo de formación y actualización de docentes conformado por instancias que regulan la formación y actualización que parte del Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal hasta la Universidad Pedagógica Nacional y las escuelas normales. Con ello se pretende, supuestamente, fortalecer las instancias que participan en la formación y actualización de los profesores en términos de coordinación y normatividad, pero en realidad se inauguran nuevos procedimientos de control sobre la formación y la práctica profesional del magisterio que inciden, directamente sobre las formas de ejecución del trabajo en el aula.

Empero el proceso de racionalización de la docencia se presenta como proyecto que pretende dotar de las características formales de una profesión a la ocupación docente vinculado a una idea de desarrollo nacional, lo cual se aprecia cuando se plantean los objetivos respecto al tipo de profesores que se desea formar, que son:

Formar profesores cuya capacidad profesional, conciencia, responsabilidad y actitud de servicio responda a los retos que plantea el desarrollo cualitativo de la educación nacional asociado a la modernización del país.

Fortalecer los programas de formación y actualización de docentes, mediante su operación en cada entidad de conformidad con la normatividad establecida por la Secretaría de Educación Pública y la concertada con las entidades federativas.

Modernizar académica y administrativamente las instituciones de educación normal, y actualizar su planta docente.<sup>80</sup>

Así, se quiere un profesional -es decir, un especialista- que responda al proyecto de transformación económica y política (modernización) del país, lo cual se puede interpretar como un profesional que sea capaz de legitimar el orden político y económico, a la vez que contribuya a transformar a contingentes, cada vez más amplios, de población en fuerza de trabajo de acuerdo a las modalidades que ha ido asumiendo el proceso de acumulación de capital y, la consecuente reestructuración de las relaciones de clase que se expresan en la reducción de tareas económicas y sociales del Estado.

Finalmente, en el *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, se reitera la idea de que la educación es un elemento de transformación y de movilidad

---

<sup>80</sup> *Ibíd.* p. 71.

social cuando se dice que es "un factor decisivo de superación personal y de progreso social", de tal manera que se busca consolidar ciertos cambios que aseguren que la educación sea un "apoyo decisivo para el desarrollo." Declara como "las demandas más repetidas (de la población) una educación de cobertura suficiente y de buena calidad. La cobertura... comprende a la mayoría de los mexicanos. Es tiempo de elevar su calidad en beneficio de todos."<sup>81</sup>

Para alcanzar la calidad "se propone la superación del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el mejoramiento continuo de los contenidos, métodos y materiales educativos; la inclusión de elementos regionales, y el incremento en el trabajo escolar." Se añaden: "la calidad de los libros de texto", el impulso a "iniciativas y proyectos originados en la escuela para fortalecer la capacidad de gestión de la comunidad escolar. La revaloración de las actividades de supervisión y dirección escolar contribuirá a este propósito."<sup>82</sup>

Al recurso discursivo de las ausencias y excesos en los planes y programas de estudios se añade el de la "inclusión de elementos regionales", con ellos se justifica la modificación de contenidos, métodos y materiales educativos y el aumento del trabajo escolar, acompañados de una "revaloración" de las actividades de supervisión y dirección escolar, lo cual muestra que lo que se pretende es *cómo asegurar* la realización del trabajo docente de una manera determinada, cómo garantizar su vigilancia no sólo incrementar "el trabajo escolar", lo cual se ha introducido suprimiendo la suspensión de labores en días festivos y disminuyendo los periodos de receso administrativo, entre cada ciclo escolar para tener 200 días efectivos de clases.

Empero, dicho proyecto de racionalización del trabajo docente trata de legitimarse poniendo al profesor como el "protagonista" de todo el quehacer educativo, cuando en realidad se le han arrebatado los procesos de concepción, y se ha sometido a procedimientos de control su actividad dentro del aula, bajo el argumento de que lo que se procura es "garantizar la calidad profesional de su trabajo", como queda claro cuando se sostiene:

---

<sup>81</sup> Poder Ejecutivo Federal. *Plan nacional de desarrollo 1995-2000*. México, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 1995, pp. 84-85.

<sup>82</sup> *Ibíd.* pp. 85-86.

El maestro es protagonista destacado en el quehacer educativo. Por ello, se establecerá un sistema de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio, que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo. De particular importancia será la educación normal. Asimismo, se trabajará para mejorar las condiciones de vida del maestro y su familia, y para fortalecer el respeto y el aprecio social a su labor.<sup>83</sup>

La profesionalización del magisterio, en cuanto proyecto de racionalización de la docencia, no queda en una transformación del modo en que se replantea la formación inicial y posterior de los profesores, y se tiende al control de su práctica profesional en el espacio que, tradicionalmente, los maestros consideraban su coto privado, el aula; se acompaña de una propuesta de mejora económica que insiste en la formación y la eficiencia del trabajo que ha llevado a implantar un conjunto de estímulos económicos, que hacen depender los aumentos salariales, de criterios sustentados en la formación -sobre todo posterior- del magisterio.

Ese proceder queda plasmado en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación*<sup>84</sup>, firmado entre el SNTE y la SEP, en el cual se propone la modernización de la educación básica y normal elevando su calidad, definiendo como líneas para ello:

-La reorganización del sistema educativo transfiriendo los servicios, y recursos, a los gobiernos locales.

-La reformulación de los contenidos y materiales educativos a través de reformas a los planes y programas de estudio, así como a los libros de texto.

-La revaloración de la "función magisterial" mediante apoyos, reconocimientos y estrategias de superación profesional consistentes en programas de formación, actualización, salario profesional, carrera magisterial, acceso a vivienda y promoción del aprecio social por el profesor.

Los propósitos de dicho Acuerdo se concretan en el programa de **carrera magisterial**, establecido para los profesores de "educación básica frente a grupo", aunque se incluye a directivos, personal de supervisión y docentes que realizan funciones de apoyo técnico-pedagógico, para los que

---

<sup>83</sup> *Ibid.* p. 86.

<sup>84</sup> Acuerdo para la Modernización para Modernización Educativa. México, D.O.F., 19 de mayo de 1992.

se establece un "sistema de evaluación" diferente, puesto que para los maestros frente a grupo se fijan como "factores" a ser evaluados: la antigüedad, el grado académico, la preparación profesional, la acreditación de cursos de actualización y superación y el desempeño profesional.

Los objetivos que se señalan para la *carrera magisterial* son:

- A) Elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los mejores maestros.
- B) Reforzar el interés por la actualización profesional... al ofrecer mejores niveles de remuneración a mayor calidad docente.
- C) Reconocer el desempeño y la permanencia del maestro en el servicio docente...
- D) Promover el arraigo profesional y laboral... en el nivel educativo y en el lugar donde trabajan...
- E) Generar esquemas que promuevan una más amplia participación del maestro en la escuela y la comunidad...<sup>85</sup>

Así, con ese programa de carrera magisterial toma cuerpo la idea de establecer un mayor control sobre la formación y el trabajo de los profesores, creando un espacio de negociación y crítica, que se presenta como un proyecto de reforma a la educación básica y normal cuyo propósito es elevar la calidad de la educación y revalorar la función docente; pero que, en los hechos ha significado la implantación de una racionalización en el espacio mismo de ejecución del trabajo docente.

Incluso, los maestros -a través del SNTE- se adhieren al diagnóstico gubernamental cuando sostienen que uno de los principales problemas de la educación es la "inequidad (la cual) tiene que ver con la ineficiencia escolar, que esconde otra de tipo social, y que se refleja en el ingreso, permanencia y egreso de los distintos niveles educativos"<sup>86</sup>. Para el SNTE, los problemas de la formación de maestros se inscriben en esa problemática, donde se ha producido un descenso en la matrícula en las escuelas normales, el escaso financiamiento para la formación y actualización de los profesores, y la "ausencia de políticas y programas específicos orientados a elevar la calidad académica", de allí que destaque el *Acuerdo para la Modernización de la*

<sup>85</sup> Gobierno del Estado de México/Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México. *Carrera Magisterial (Información General)*. Toluca, México, 1993.

<sup>86</sup> Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. *1er. Congreso Nacional de Educación. 7.1. Documentos de Trabajo para su discusión. Formación de los Nuevos Maestros, Calidad de su Trabajo Docente y su Evaluación*. México, SNTE, 1994, p. 1.

*Educación Básica* en cuanto permite: una reorganización del sistema educativo, una nueva participación social y una revaloración de la función magisterial.

El SNTE considera como problemas fundamentales de la formación de los profesores: el financiamiento insuficiente que se acompaña de "ineficiencia y burocratización en la administración de los recursos financieros"; lo cual repercute en las condiciones de infraestructura y los servicios de apoyo que no posibilitan "la observación y la experimentación pedagógicas"; la insuficiencia de "programas asistenciales para alumnos... de escasos recursos"; problemas que se vinculan a los de carácter académico referidos a la "calidad deficiente en la formación de maestros... que se traduce en una formación irrelevante y alejada de los requerimientos de la educación básica; en el modo en que se hallan "sometidas a la inercia y a la simulación" las funciones sustantivas "en virtud del escaso apoyo financiero y académico"; la desvinculación entre escuelas normales e instituciones de educación superior; el "estancamiento de las condiciones laborales y profesionales" que responden a un "sistema burocrático y... políticas administrativas y de control, tanto de las autoridades como de sectores hegemónicos de tipo sindical" que no permite la movilidad de los profesores; la "ausencia de una cultura de la planeación institucional" que lleva a la improvisación; el autoritarismo que pone énfasis en el control y no en la participación de maestros y alumnos en la toma de decisiones.<sup>87</sup>

En este caso se observa cómo el SNTE, al suscribir las políticas de profesionalización -que tienden a una racionalización del trabajo docente- las aprovecha para reivindicar determinados espacios de autonomía para el trabajo de formación de los profesores, así como hace depender la calidad de dicha formación de la disponibilidad de recursos financieros y de mejoras en el "salario profesional", y carrera magisterial, en cuanto "generan mejores expectativas en las condiciones de empleo y de trabajo."<sup>88</sup>

El proyecto de racionalización del trabajo docente tiene una respuesta del SNTE, pero se queda a la mitad del camino, puesto que se adhiere al proyecto para defender sus posiciones, a la vez que se ve obligado a reivindicar determinados espacios de autonomía y de mejoras económicas de los profesores para mantener su control político sindical, mostrando, con ello

---

<sup>87</sup> *Ibid.* pp. 14-20.

<sup>88</sup> *Ibid.* pp. 9-10.

que la profesionalización, en cuanto proceso de racionalización que implanta una racionalidad instrumental, al mismo tiempo crea situaciones específicas de intereses.

#### 4. LA CONCRECIÓN DE LAS POLÍTICAS DE PROFESIONALIZACIÓN

Para abordar el modo en que se concretan las políticas de profesionalización del magisterio, se opta por examinar la manera en que el Estado ha ido reglamentando tanto el campo profesional de los profesores como su actualización, capacitación y formación, así como sus prestaciones y condiciones de trabajo. Esa "juridificación"<sup>1</sup> de las relaciones entre el Estado y los maestros se interpreta como la implantación de una racionalidad con arreglo a fines, constituye, entonces, una institucionalización del proceso de racionalización que se concentra en tres aspectos: a) organización y administración de las instituciones y dependencias educativas, b) regulación de las relaciones de trabajo y, c) control sobre los procesos de trabajo de los educadores.

##### 4.1. Racionalización de la práctica profesional

Durante el presente siglo el Estado mexicano ha seguido una estrategia, por parte del Estado mexicano, de negociar con el magisterio ciertas condiciones, así como establecer una serie de disposiciones que, desde la óptica estatal, consisten en una valoración social de la actividad docente de los normalistas, o, en una adecuación de la formación a las necesidades del sistema educativo; pero ello ha servido para *velar* los procesos de control a que se somete la práctica profesional del magisterio, bajo la forma de una transformación y reglamentación de la formación y la actividad de los profesores.

Incluso, en diversos estudios sobre el magisterio se pone el acento en la expansión del "sistema educativo" y su relación con el crecimiento de la matrícula en las escuelas normales, así como en su creación y en el número de profesores en servicio. De ese modo, los procesos de racionalización sólo se miran como un proceso progresivo de diferenciación y especificación de las instituciones, y sus funciones, donde se forman y laboran los profesores, lo cual exige redefinir sus planes de estudio ante la segmentación de las tareas y los roles, -como se postula desde perspectivas funcionalistas- o bien,

---

<sup>1</sup> Por juridificación se quiere significar establecimiento de reglas para homogeneizar tanto las relaciones entre el Estado y el magisterio, así como los procesos de formación y las actividades de los profesores con el objeto de evitar todos los elementos contingentes que se presentan debido a la heterogeneidad en la formación y el trabajo de los maestros, o al menos, prevenirlos. También se emplea para aludir a la manera particular en que se formaliza la racionalización técnica como imposición y regulación normativa de relaciones entre sujetos.

se pone atención en los aspectos cuantitativos de manera que se enfatiza la regulación de los flujos de expansión y contracción de la matrícula de las normales que se hace depender de los recursos financieros que destina el Estado a la educación.

Sin embargo, bajo esa faz es posible descubrir que existe un proceso de racionalización de la actividad docente que se despliega en tres momentos: uno que se refiere al modo en que se institucionaliza -se implanta- una racionalidad instrumental mediante la creación de instituciones y dependencias que regulan la formación de los profesores, constituye una forma externa de control sobre la actividad docente; otro que atañe al modo en que se inicia un control sobre los contenidos de la formación, expreso en las reformas que tienden a uniformar los planes y programas de estudio y que se vinculan a los procesos de diferenciación de las actividades docentes en especializaciones, cada vez más restringidas (división social del trabajo), que dependen de la emergencia de grupos sociales, actividades productivas y de las necesidades de legitimación del sistema político; el tercer momento se refiere al control sobre el modo en que desarrollan la actividad docente los profesores, pues ya no se trata de prescribirles contenidos, métodos de enseñanza y formas de evaluación sino de controlar la manera en que los utilizan en el aula, es decir, la determinación de contenidos, la selección de textos obligatorios, de recursos didácticos y formas de evaluación se convierten en mecanismos que introducen una mayor racionalización del trabajo docente, esto es, un mayor control donde se pasa de la organización del trabajo a las formas en que se ejecuta, lo cual revela distintos niveles de la constitución de situaciones de intereses en torno a las prácticas profesionales.

Las huellas de ese proceso de racionalización, entonces, se pueden encontrar en las medidas jurídicas que van perfilando un campo profesional, con sus prácticas respectivas, en las reformas que se hacen a los niveles educativos en que laboran los profesores así como en las que corresponden a las instituciones en que se forman y las carreras normalistas que se establecen; asimismo se hallan en las disposiciones que prescriben los modos en que tienen que realizar sus actividades, así como en un conjunto de instrumentos administrativos empleados para organizar las actividades de clase y registrar el desempeño de los alumnos, tales como: la planeación de las actividades docentes, los registros de evaluación, las gráficas de aprovechamiento, higiene, puntualidad y asistencia de los alumnos, entre otros.

Aún más, la racionalización de la actividad docente del magisterio asume dos modalidades: una se refiere a los maestros en servicio para los que se establecen instituciones y programas de actualización, capacitación y titulación (formación posterior); otra que atañe a los profesores que se están formando y afecta los planes y programas de estudio, los requisitos de ingreso y egreso para el ejercicio profesional (formación inicial). Estas acciones son las que se han denominado, profesionalización de la educación normal, tras ella se puede advertir un proyecto de racionalización de la actividad docente que remodela la organización del trabajo de los profesores y el modo en que lo realizan en las aulas.

#### **4.1.1. La racionalización de la formación de los profesores**

Si bien, los "reconocimientos" a la labor del magisterio se han reducido a unos pocos símbolos, el proceso para someter a un control cada vez más rígido las prácticas profesionales de los profesores, ha sido intensa. Este proceso se puede advertir en la creación de instituciones y dependencias que regulan e imparten la formación; en las medidas adoptadas para controlar los procesos de trabajo, e impuestas externamente a las relaciones en el aula, entre las que se cuentan la prescripción de contenidos a desarrollar, la definición de los materiales a emplear, etc.; así como en la manera en que se regulan las relaciones de trabajo que comprenden los mecanismos de ingreso, permanencia y promoción, el retiro, las pensiones que reciben, etc.

Para comprender la magnitud de las transformaciones operadas por la racionalización en la formación del magisterio, y mostrar cómo ha sido un proceso histórico de larga duración, basta citar dos ejemplos, uno referido a 1600 y el otro a 1853, respecto a las características que debían poseer los profesores.

Hacia el 1600, se expidió una *Ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar* que fijaba como requisitos para ser profesor:

El que hubiese de ser maestro, no ha de ser ni negro, ni mulato, ni Indio; siendo español, ha de dar información de vida y costumbres y de ser cristiano viejo. Los maestros han de saber: leer romances en libros y cartas, misivas y procesos; y escribir las formas de letras sigilentes: redondillo y grande, mediano y chico; bastardillo grande, mediano y chico.

Han de saber también las cinco reglas de cuenta guarisma que son: sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir entero; y además sumar cuenta castellana.<sup>2</sup>

Para 1853, aún persiste, entre los requisitos para ser profesor, al lado de la presentación de un examen, el "ser católico, apostólico y romano, y no haber sido procesado por causa criminal".<sup>3</sup>

Sólo advirtiendo estas formas de delimitar el conocimiento y las características que se pedían de un profesor, se puede entender cómo, en el presente siglo, se ha procedido a racionalizar su práctica profesional por la vía de una racionalización de su imagen social y de la delimitación de los contenidos de su formación.

Como se aprecia, en el primer caso la profesión es considerada un *arte* de enseñar a leer, escribir y contar; en el segundo se mantiene la idea de que los profesores enseñan a leer, escribir y contar; asimismo, dentro de los atributos que se exigen a los maestros, en un caso se pide la "pureza de sangre" -significado por la connotación de raza- junto con el hecho de que sea "cristiano viejo", en tanto que en el segundo sólo se mantiene el requisito de ser "católico, apostólico y romano". Atributos que van más allá de los requisitos cognoscitivos, como se exigirán, incluso ya a fines del siglo pasado y, aún más durante el presente siglo XX.

#### **4.1.2. La constitución del campo profesional**

La conformación del campo profesional del magisterio estuvo ligada, fundamentalmente, a los destinos, primero, de la llamada instrucción primaria que, posteriormente, se denominaría educación primaria. Más tarde se amplió a la educación secundaria, a la educación física, a la educación especial, a la educación rural, a la tecnológica industrial, de indígenas, de adultos, de tal manera que se ha constituido un complejo conjunto de instituciones educativas donde laboran los profesores, así como de carreras normalistas que, considerando sólo instituciones que dependen de la Dirección General de Educación Normal, esas carreras son en: educación preescolar; educación primaria; educación media en las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales, español, matemáticas, pedagogía, psicología educativa e inglés; educación especial en las áreas de ceguera, debilidad visual, deficiencia

<sup>2</sup> Citado en Curiel Méndez, Martha Eugenia. "XIII. La educación normal", en *Historia de la educación pública en México, tomo II*. (Coord. Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez). México, F.C.E./S.E.P., 1982, pp. 426-427.

<sup>3</sup> Arce Gurza, Francisco. *Op. cit.* pp. 124-125.

mental, inadaptados e infractores, trastornos neuromotores, problemas de aprendizaje y audición y lenguaje; y educación física; asimismo la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio imparte las licenciaturas en docencia tecnológica para maestros en servicio y las de educación preescolar y primaria bilingüe-bicultural; en tanto que la Universidad Pedagógica Nacional tiene una licenciatura en educación indígena.<sup>4</sup>

Tal situación habla del modo en que se ha conformado el campo profesional del magisterio que comprende, por una parte la expansión del sistema educativo a nivel primario, pero también, un progresivo proceso de diferenciación de ámbitos educativos relacionados con las transformaciones en las condiciones económicas del país y la emergencia de grupos sociales distintos. Sin embargo, si se considera sólo la expansión y diferenciación del sistema educativo lleva a que los procesos de organización y administración del trabajo docente se interpreten como procesos de profesionalización restringidos a la actualización, capacitación y formación de los docentes, oscureciendo el profundo sentido de control que tienen sobre las actividades de los profesores, no sólo sobre sus procesos formativos iniciales y posteriores.

#### **4.1.3. La creación de instituciones y dependencias**

Por supuesto que la creación, organización y administración de instituciones educativas, tanto las dedicadas a la formación de maestros como aquellas en que trabajan, introduce un elemento de racionalización en la práctica profesional del magisterio desde el momento en que supone la organización de los profesores, ubicando su preparación para desempeñarse en un determinado nivel educativo. El estudio de estas instituciones se puede seguir tomando dos líneas:

1. Estudiando las instituciones en que prestan sus servicios los educadores y al conjunto de dependencias que las regulan, pero hablar de ellas es hablar sólo de su crecimiento, en todo caso se tiene que indicar aquellas que se crean como un campo nuevo para el trabajo de los profesores normalistas, a partir de determinadas condiciones sociales.

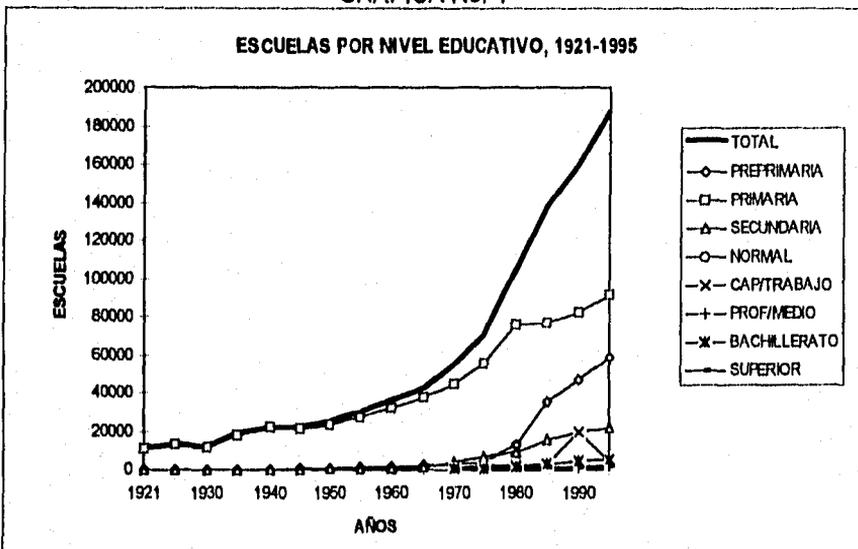
---

<sup>4</sup> Cfr. Consejo Nacional Técnico de la Educación. XVI Asamblea Nacional Plenaria. Memoria. México, SEP, 1988, p. 92 y ss. En lo sucesivo se utiliza esta fuente para indicar el tipo carreras normalistas que se fueron creando, salvo que se indique lo contrario.

2. Examinando las instituciones que forman a los profesores, de las cuales su creación data del siglo pasado, pero a ellas hay que añadir aquellas que han surgido para hacerse cargo de una preparación específica, es decir, para atender un nuevo campo de trabajo, en este caso interesa ver el modo en que se organizan y los controles a que se someten. El crecimiento de tales instituciones, donde laboran y se forman los profesores se muestra en los gráficos 4 y 5.

En la Gráfica 4 se observa que el crecimiento del número de escuelas ha sido constante, aunque hasta 1955 dominaban las primarias que comienzan a decrecer en el total, a partir de esa fecha, también, inicia la expansión de las escuelas secundarias cuyo número empieza a ser significativo hacia 1965; por su parte las escuelas de educación preescolar cobran importancia hasta 1980 cuando las primarias parecen estancarse; en cambio las escuelas de capacitación para el trabajo después de que muestran un aumento rápido de 1985 a 1990, descienden bruscamente para 1995, disminución que se acompaña de un aumento de las escuelas que corresponden a los restantes niveles educativos.

GRAFICA No. 4

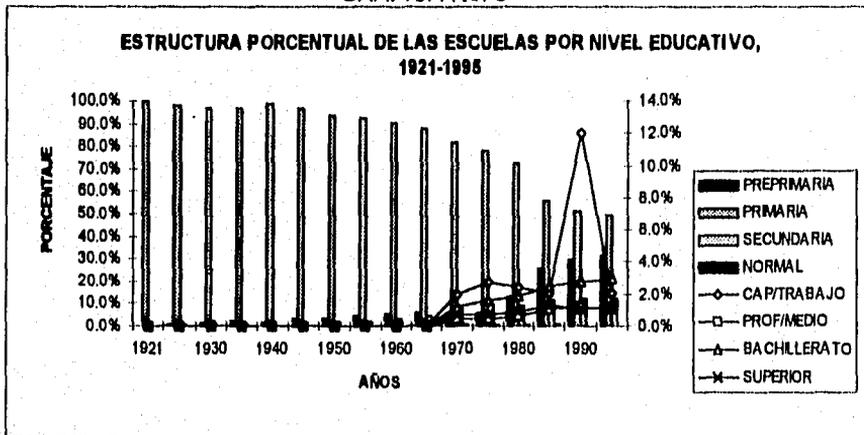


FUENTE: Cuadro No. 3 en Anexo 1.

En términos absolutos se verifica un crecimiento continuo del total de escuelas, donde la disminución de las primarias y aumentan las instituciones escolares de otros niveles educativos. Así, en promedio, el total de escuelas aumenta 3.4 veces, entre 1970 y 1995, destacando los establecimientos de preescolar que crecen en una mayor proporción (19.1 veces) seguidos de las escuelas de capacitación para el trabajo (3.6 veces) y las de bachillerato en 8.7 veces, en el polo opuesto se hallan las escuelas primarias que sólo crecen en 2.0 veces y las normales en 2.2 veces.<sup>5</sup>

Esta situación, examinada en términos relativos muestra que la participación porcentual de las escuelas primarias -dentro del total- a seguido una tendencia decreciente desde 1945, cuando se comienzan a consignar las escuelas de preescolar y secundaria, pues si en 1921 los datos sólo registran como 100% a las primarias, para el ciclo 1994-1995, sólo representan el 49.1% del total de escuelas, en tanto que preescolar aumenta su participación de un 0.6% -en 1925- a un 31.4% en 1995, las secundarias de 0.4% a 11.9% en el mismo periodo; las escuelas de capacitación para el trabajo -que se consignan a partir de 1970, pasan de un 1.9% a 2.1% en 1995, para ese periodo (1970-1995) las escuelas profesionales de nivel medio aumentan su participación de 0.4% a 1.1%; el bachillerato de 1.2% a 3.0%; las escuelas normales fluctúan entre un 0.4% a un 0.3%; y las de educación superior ascienden de un 0.7% a un 1.2%, como se muestra en la Gráfica 5.

GRAFICA No. 5



FUENTE: Cuadro No. 3 en Anexo 1.

<sup>5</sup> Ver Cuadro 3 del Anexo 1.

De esta manera, si se considera sólo la expansión de instituciones escolares y su diversificación, se puede concluir que las necesidades de formación, y de reorganización del trabajo de los profesores, depende de ese crecimiento y diferenciación de las instituciones que abren espacios para la especialización en un determinado nivel educativo.

Sin duda que estos procesos tienen una influencia en la racionalización de la práctica profesional del magisterio, puesto que se tiende a delimitar ámbitos de conocimiento especializado y a regular las formas de "habilitación" profesional; sin embargo, no son suficientes para explicar la otra faz de la racionalización del trabajo docente: la que afecta las formas de realización del mismo y se traduce en medidas de control sobre el modo en que se transmiten determinados contenidos a los alumnos.

Así, en lo que sigue el interés se centrará en las instituciones normalistas, haciendo referencia breve, cuando sea necesario al otro tipo de instituciones escolares, para mostrar cómo se han ido "reestructurando" para responder a un proyecto político, en el sentido de formar a los profesores para que atiendan a un determinado nivel o modalidad educativa definida por ciertos sujetos a educar. En realidad se supone que la profesión magisterial es heterogénea en cuanto se ha ido conformando por la delimitación, y reorganización, de los niveles y modalidades educativas, lo cual implica procesos de profesionalización diferentes y prácticas profesionales singulares, que pueden ser tratadas como una totalidad para examinar los procesos de racionalización técnica a que se someten.

Conviene aclarar que no se trata de establecer una relación mecánica entre reformas al Artículo 3º Constitucional y modificación en la organización de las instituciones que forman a los profesores; tampoco se trata de dar cuenta de las reorganizaciones realizadas en las escuelas normales ante las modificaciones de los planes y programas de estudio, puesto que las reformas se condicionan por cuestiones de orden económico y político, en tanto que los cambios en los planes de estudio y en la duración de la educación normal -se supone- consiste en una parte de la instrumentación de la racionalidad con arreglo a fines, que es preciso tener presentes, pero que no son objeto de estudio en la presente investigación.

De modo general, la creación de la dependencia que impacta la organización de la educación y la formación de profesores data de 1921, y se refiere al establecimiento de la Secretaría de Educación Pública.

Posteriormente, al cambiar de nombre y dividir la Facultad de Altos Estudios, se funda la Escuela Normal Superior y la Facultad de Filosofía y Letras, creando, también, las Facultades de Ciencias y de Graduados, dentro de la Universidad Nacional de México,<sup>6</sup> en 1924, argumentando que:

...para evitar que el nombre de Altos Estudios sugiera ideas de suficiencia científica, técnica o filosófica, conviene que con dicha Escuela se forme la Facultad de Graduados y Escuela Normal Superior, en las que se harán y se formarán los Profesores de las Escuelas Secundarias, Preparatorias y Normales, y además, la Facultad de Filosofía y Letras.<sup>7</sup>

La Escuela Normal Superior se suspendió en 1925, así como las Facultades de Graduados y Filosofía y Letras, separándose la primera, definitivamente, de la Universidad Nacional de México, en 1929.<sup>8</sup>

El control estatal de la formación del magisterio ha sido una constante desde la segunda mitad del siglo XIX. Cierta, se manifiesta como creación de escuelas normales, de manera sistemática desde 1880. Los primeros profesores poseían un nivel posprimario, siendo hasta 1887 cuando se les obliga a cursar 4 años después de la primaria. Ello se explica en términos de que los profesores se dedicaban a enseñar a leer, escribir y las operaciones aritméticas fundamentales. La formación de los profesores, entre fines del siglo XIX y durante el presente siglo, se ve influida, primero por la corriente positivista, hasta que hacia 1923, la escuela primaria se pretende organizar "conforme al principio de la acción"; posteriormente, bajo el principio de la escuela socialista (1934); con posterioridad se incorpora la visión de la psicopedagogía (1950) -cuyas primeras manifestaciones se encuentran en la década de 1930-; hasta que, hacia 1970, se incorpora la tecnología educativa que produjo una reacción en su contra introduciendo perspectivas cognoscitivistas.

En gran medida la formación de los maestros ha ido detrás de los cambios introducidos en la educación primaria y secundaria, así como en el

<sup>6</sup> Decreto estableciendo una Secretaría de Estado que se denominará Secretaría de Educación Pública. México, D.O.F., 3 de octubre de 1921; y Decreto Constituyendo las Facultades de Ciencias, Graduados, Escuela Normal Superior y Filosofía y Letras. México, D.O.F., 13 de octubre de 1924.

<sup>7</sup> Decreto Constituyendo las Facultades de Ciencias, Graduados, Escuela Normal Superior y Filosofía y Letras. México, D.O.F., 13 de octubre de 1924.

<sup>8</sup> Decreto Suspendiendo por todo el año de 1925, la organización y funcionamiento de la Facultad de Graduados, Escuela Normal Superior y la Facultad de Filosofía y Letras. México, D.O.F., 16 de enero de 1925. Decreto por el cual se previene que la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior quedan desligadas. México, D.O.F., 28 de febrero de 1929.

surgimiento de necesidades de "Integración" de determinados sujetos sociales y, los requerimientos de preparación para el trabajo.

Así, en un primer momento las escuelas normales formaban a profesores de educación primaria, ésta última se reformó en 1922 ampliándose de 4 a 6 años siendo 4 de primaria elemental y 2 de primaria superior; en 1940 se organiza en tres ciclos de 2 años cada uno; en 1963 se reestructuran el plan y programas de estudio eliminando los tres ciclos, disposición que sólo se cumplió hasta 1972; en 1985, se realiza una *Consulta Nacional sobre la Integración de la Educación Básica de 10 grados*, que concluye con la decisión de ampliarla a 11 años, incluyendo dos años de preescolar y los tres de secundaria, para finalmente, reformarse sus planes y programas de estudio en 1993.<sup>9</sup>

La creación de las escuelas secundarias, en 1925, impuso la necesidad de formar profesores expresamente para dicho nivel, esa tarea había sido encomendada a la Escuela Normal Superior, adscrita a la Universidad Nacional de México, a fines de 1924. Las escuelas secundarias, hasta 1975, tuvieron nueve planes de estudio diferentes, aunque destacan: el de 1965, con el cual se pretendía unificarlas; el de 1974 que plantea una reestructuración, a partir de las *Resoluciones de Chetumal* donde se aprueban un nuevo plan y programas de estudios con dos estructuras, una por asignaturas y otra por áreas de aprendizaje, y finalmente, la reforma de 1993. La formación de los profesores de educación secundaria, hacia 1936, se encomendó al Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria, para que pasara, en 1942, a la Escuela Normal Superior de México (separada ya de la Universidad Nacional Autónoma de México).<sup>10</sup> A la educación secundaria por televisión se le reconocerá, a partir de 1973, como parte del sistema educativo nacional y la formación de profesores se asignó a la Dirección General de Educación Normal.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Cfr. Consejo Nacional Técnico de la Educación. XVI Asamblea Nacional Plenaria. Memoria, p. 61; Acuerdo número 161, por el que se establecen el plan y programas de estudio para la educación primaria. México, D.O.F., 27 de agosto de 1993.

<sup>10</sup> Cfr. Consejo Nacional Técnico de la Educación. XVI Asamblea Nacional Plenaria. Memoria, pp. 62-63; Acuerdo número 162, por el que se establece los programas de estudio para la educación secundaria. México, D.O.F., 3 de septiembre de 1993.

<sup>11</sup> Acuerdo 1100 por el que se establece que la educación secundaria que imparte la Secretaría de Educación Pública por televisión, forma parte del Sistema Educativo Nacional. México, D.O.F., 3 de agosto de 1973; Acuerdo número 11765 por el que se comunica que la Dirección General de Educación Normal organizará e impartirá cursos de profesor de educación secundaria por televisión. México, D.O.F., 11 de septiembre de 1975.

En cuanto a la formación de profesores de educación preescolar, tiene una presencia incipiente ya en 1903, con un curso de "metodología de educación preescolar" impartido en la Escuela Normal de Profesores, creando, en 1908 la Escuela de Maestras de Párvulos; y, en 1947, la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Sin embargo, es hasta 1979 cuando la SEP dispuso ofrecer la educación preescolar a niños menores de 5 años; para 1981, se reformó el plan y programas de estudio bajo la perspectiva de las "etapas evolutivas del niño"; y, en 1987, por el Acuerdo 129, se incorpora la educación preescolar particular al sistema educativo nacional.<sup>12</sup>

La formación de profesores normalistas, para la atención a personas con problemas físicos y mentales, inició hacia 1917 en la Escuela Normal de Guadalajara; pero fue hasta 1943 cuando se creó la Escuela Normal de Especialización que formaba profesores -con el grado de licenciatura- para atender a "anormales mentales y menores infractores", donde entre 1945 a 1972, se establecieron las especializaciones para atención a personas ciegas, con trastornos de audición y lenguaje, lisiados y con problemas de aprendizaje.

La formación de profesores de educación física tiene sus orígenes en la Escuela Magistral de Gimnasia y Esgrima, creada en 1907, pasando a la Escuela Elemental de Educación Física que se creó en 1922; y, hasta 1976, se establece la Escuela Superior de Educación Física en sustitución de la Escuela Nacional de Educación Física.

En cambio, la educación rural tuvo un impulso inusitado en el contexto de la reforma agraria, que no sólo buscaba transformar las estructuras agrarias, sino ampliar el mercado interno, pues desde 1926, se establecen las Escuelas Normales Rurales para las que, hacia 1932, los directores de las mismas y jefes de las Misiones Culturales, solicitaron al Secretario de Educación Pública, como requisito para ingresar a las Normales Rurales y Urbanas el bachillerato tecnológico agropecuario e industrial, puesto que se integraron las Escuelas Centrales Agrícolas. El resultado fue sólo la fusión de las Escuelas Normales Rurales con las Escuelas Centrales Agrícolas, las Misiones Culturales y los Institutos de Investigación para formar las Escuelas Regionales Campesinas, en 1932. Estas Escuelas Regionales Campesinas se disolvieron en 1941 y se dividieron en Escuelas Prácticas de Agricultura y

---

<sup>12</sup> Cfr. Consejo Nacional Técnico de la Educación. XVI Asamblea Nacional Plenaria. Memoria, pp. 59-60; Decreto que crea la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. México, D.O.F., 31 de diciembre de 1947.

en Escuelas Normales Rurales y, al año (1942) se unificaron las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Normales Urbanas con un mismo plan de estudios, aunque las primeras conservaron algunos cursos sobre actividades agrícolas. La época del maestro misionero, del impulsor de los cambios en el campo tocaba a su fin y anunciaba el declive de la reforma agraria para abrir paso a una fase de mayor industrialización del país.

A partir de ese momento son otros grupos sociales y áreas de la educación las que se privilegian. Asimismo la capacitación de los profesores, y la regularización de su situación académica, adquiere relevancia.

La educación artística tiene su ingreso dentro de la formación de los maestros, así como su impartición, a partir de 1937, al declararse "obligatoria y gratuita la enseñanza de la música por medio del canto coral, en la educación infantil, primaria, secundaria y normal"<sup>13</sup>, empero no se tiene ninguna escuela formadora de maestros para este tipo de educación.

Entre 1942 y 1959 destacan tres acciones gubernamentales, fundamentalmente: una hacia la capacitación del magisterio en servicio; otra a tratar de abatir el analfabetismo para lo cual se expide, en 1944, una Ley que establece una campaña contra el analfabetismo y, en 1948, se crea la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar. La otra acción se dirige a "resolver el problema de la educación primaria", para ello se instala, en 1958, una Comisión para formular un plan nacional destinado a tal fin y cuyo resultado es el *Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México*, de 1959, mejor conocido como *Plan de Once Años*.<sup>14</sup>

Los vientos de la industrialización tocan ya, en 1959, a la educación normal, pues en la Escuela Normal Superior de México se inician, efímeramente, las carreras de maestro en dibujo técnico y precisión, así como de maestro en taller. En 1962 se crearía el *Centro Nacional de Capacitación para la Enseñanza Tecnológica* y, en 1963, el *Consejo Nacional de Fomento de los Recursos Humanos para la Industria*, ello requirió de la formación de

<sup>13</sup> Decreto que declara obligatoria la enseñanza de la música por medio del canto coral, en la educación infantil, primaria, secundaria y normal, que imparten la Federación, los Estados o los Municipios. México, D.O.F., 16 de junio de 1937.

<sup>14</sup> Ley que establece la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. México, D.O.F., 23 agosto de 1944; Decreto por el cual se dispuso la prolongación de la campaña nacional contra el analfabetismo. México, D.O.F., 26 de febrero de 1947; Decreto que crea la Dirección General de Alfabetización y de Educación Extraescolar. México, D.O.F., 14 de abril de 1948; Decreto que establece la Comisión para formular un plan nacional destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país. México, D.O.F., 31 de diciembre de 1958.

profesores dedicados a esa labor, es así como se emprende la educación normal para profesores de centros de capacitación para el trabajo industrial y se especifica la institución que los formaría: la Escuela Nacional de Maestros.<sup>15</sup>

La atención a grupos Indígenas, distinta en sus propósitos a la rural que pretendía incorporar al campo técnicas modernas de producción y no sólo alfabetizar, comienza a mostrarse incipiente hacia 1952 con la creación de los Centros Coordinadores Indigenistas, siendo el primero el de la Región Tarahumara, al cual siguió el de las Mixtecas, en 1954, en Oaxaca; prosiguiendo en 1960, con el Centro Cora-Huichol. La educación de los indígenas, en un primer momento, recibe el carácter de "extraescolar", por esa razón se decidió formar *promotores culturales* y *maestros bilingües*, hacia los años de 1970, capacitados por la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena.<sup>16</sup>

A partir de 1975, la educación de adultos abre un nuevo ámbito para la formación de los docentes, al emitirse la *Ley Nacional de Educación de Adultos* y, en 1981, crearse el *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. Asimismo, en 1978, comienza la "educación a grupos marginados", al crearse un Consejo Nacional para tal efecto.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Cfr. Consejo Nacional Técnico de la Educación, XVI Asamblea Nacional Plenaria. Memoria. p. 98; Decreto que establece el Consejo Nacional de Fomento de los Recursos Humanos para la Industria. México, D.O.F., 5 de diciembre de 1963; Ley que establece la educación normal para profesores de Centros de Capacitación para el Trabajo. México, D.O.F., 20 de diciembre de 1963; Acuerdo que ordena que desde febrero de 1964, se establecerán dentro de la Escuela Nacional de Maestros los estudios correspondientes al tipo de educación normal para profesores de capacitación para el trabajo. México, D.O.F., 27 de diciembre de 1963; Decreto que modifica el de fecha 15 de mayo de 1962, que creó el Centro Nacional de Capacitación para la Enseñanza Tecnológica. México, D.O.F., 9 de mayo de 1964.

<sup>16</sup> Acuerdo que crea el Centro Coordinador Indigenista de la Región Tarahumara. México, D.O.F., 18 de agosto de 1952; Acuerdo que crea el organismo denominado Centro Coordinador Indigenista de la Mixtecas, en el Estado de Oaxaca. México, D.O.F., 21 de mayo de 1954; Acuerdo que crea una dependencia del Instituto Nacional Indigenista, con el nombre de Centro Coordinador indigenista Cora-Huichol, para que dirija y coordine las actividades de las diversas dependencias del Ejecutivo Federal. México, D.O.F., 1 de diciembre de 1960; Acuerdo que autoriza a la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio indígena, para adoptar como estructura básica a cursos de capacitación de promotores culturales y maestros bilingües, a partir del presente año escolar al nuevo plan de educación secundaria. México, D.O.F., 20 de febrero de 1975.

<sup>17</sup> Ley Nacional de Educación para Adultos. México, D.O.F., 31 de diciembre de 1975; Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México, D.O.F., 31 de agosto de 1981; Acuerdo que crea el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados. México, D.O.F., 30 de marzo de 1978.

Como se observa, en el período de 1930 a 1980, los sujetos a educar se describen de modos diversos, pues entre 1930 a 1940 se concentra en la población rural a la cual se quiere incorporar en un proceso de modernización de la agricultura; entre 1940 a 1960 se les define dicotómicamente entre alfabetos y analfabetos y, éstos últimos como niños y adultos que tendrían que concluir su primaria e indígenas que había que castellanizar, sujetos que constituirían un obstáculo para la unificación nacional; a partir de 1960 los sujetos pierden su definición en términos generacionales y étnicos, para considerarse desde el ángulo de la formación de recursos humanos para la industria; empero, a mediados de los setentas, con el cuestionamiento a las consecuencias del proceso de industrialización, los sujetos se especifican como adultos no escolarizados y grupos marginados del proceso de desarrollo económico. La delimitación de tales sujetos, en momentos históricos concretos, muestra las variaciones que ocurren en las necesidades de legitimación del orden económico y político, a la vez, pueden ayudar a explicar los cambios en la educación y en la manera en que se modifica la formación y actividad de los maestros, junto con el papel que se les asigna -a éstos últimos- en los procesos de transformación social.

También a partir de 1978 se procede a una reorganización de la administración de la educación, y se reforma la *Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado*, como preludio de las maneras en que el gobierno busca reorganizar su actividad educativa y el trabajo del magisterio. La reestructuración de las formas de organización y administración de las instituciones de educación -que afecta las competencias entre la Federación y las Entidades Federativas- son la ocasión para establecer medidas que tienden al control y vigilancia de la formación y el trabajo de los profesores, así es perceptible cuando a partir de la expedición de la *Ley de Coordinación de la Educación Superior*, se crea el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal como:

...órgano de consulta de la Secretaría de Educación Pública, de las entidades federativas cuando éstas lo soliciten y de las instituciones de educación normal para coordinar sus actividades, orientar la celebración de convenios... y contribuir a vincular dicha educación con la política educativa nacional (además de coordinar esfuerzos... a fin de satisfacer las necesidades estatales, regionales y nacionales de maestros y otros especialistas en materia educativa...<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Reglamento del Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal. México, D.O.F., 10 de enero de 1979.

A dicho Consejo se le adjudicaron funciones para "auxiliar en la planeación de la expansión y desarrollo de la educación normal", en el establecimiento de "mecanismos de evaluación"; en la "formulación de los contenidos, planes y programas de estudio, métodos educativos y normas técnico-pedagógicas de la educación normal"; en programas de capacitación y mejoramiento del personal, entre otras.

De hecho, el proceso de racionalización que afecta las formas de organización y administración de las instituciones normalistas, adquiere una dimensión más profunda, no se deja espacio a la iniciativa de los profesores en lo referente a su formación ni a las formas en que organizan su trabajo, llegando a tocar los modos en que lo ejecutan, por la vía de esa administración de las instituciones de formación del magisterio.

De tal manera que, a inicios de los ochentas, comienza una fase diferente del proceso racionalizador, con la desconcentración de servicios educativos que culminan con la descentralización de la educación básica y normal hacia las Entidades Federativas. Finalmente, hacia 1992, se firma el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* y se fijan las bases para la elaboración de los convenios respectivos con los Estados.

#### **4.2. Los ejes de la racionalización**

Ciertamente la actualización del profesorado había sido ya una petición de la *Asamblea Nacional de Educación*, en 1930, indicando que era obligatoria para los maestros, directores y supervisores; asimismo la exigencia del bachillerato, como antecedente para cursar los estudios de normal, se había formulado al integrar las Escuelas Centrales Agrícolas, la cual es reiterada en las conclusiones del Primer Congreso Nacional de Educación Normal, celebrado en Saltillo Coahuila, en 1944, en demanda de "una auténtica profesionalización docente" indicando que:

La educación normal debe conceptuarse de tipo profesional, apartándola del carácter de institución de segunda enseñanza...

Que en tanto es posible establecer el bachillerato como antecedente de la profesión, para atender a las actuales exigencias del currículum, es indispensable que la carrera se curse en cuatro años, para lo cual debe aumentarse uno a los tres que actualmente comprende.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> "Conclusiones oficiales del Primer Congreso Nacional de Educación Normal sobre Profesionalización del Magisterio. Saltillo, Coahuila, 1944", en SEP. *La profesionalización de la educación normal en México, 1944-1984*, México, SEP, 1985, p. 13.

Como se observa la idea era profesionalizar la docencia dotando a la carrera de profesor normalista de los atributos formales de una profesión, pero sólo se llegó a separarla de la secundaria, cursándose en 4 años posteriores.

Fue más importante la creación del *Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*, a fines de 1944, el cual fue sustituido por la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, en 1971. Al fundar el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio se destacó que: los esfuerzos por capacitar al magisterio no titulado no han sido suficientes, por lo cual se establece:

...la enseñanza por correspondencia... complementada con cursos orales y exámenes realizados periódicamente, mediante la concentración, el efecto, de los profesores-alumnos en los centros poblados más cercanos a los lugares en donde profesen y en lapsos que no interfieren con su labor docente...

Los beneficios que se esperaban eran arraigar en las comunidades a los profesores con "la ventaja de unificar no sólo la aplicación de los planes y programas, sino la de los métodos y doctrinas educativas, pues, simultáneamente, los profesores que los realicen (los estudios) podrán transmitir a sus alumnos los conocimientos que vayan adquiriendo, y lograrán, de esa manera la elevación del nivel cultural del país".<sup>20</sup>

El proceso de racionalización, en este caso se introduce bajo la idea de lograr la regularización del magisterio no titulado, lo cual sirve para vertebrar un proyecto de unificación de los planes y programas de estudios, así como "de los métodos y doctrinas educativas" que los profesores transmiten a sus alumnos.

Con el mismo sentido que el anterior Instituto, en 1948, se crea el *Instituto Federal de Capacitación del Magisterio de Educación Física*. En 1950 se establece el Centro Psicopedagógico de Orientación; para 1960 se establece el servicio social para los estudiantes de las escuelas normales federales y las obligaciones de los becarios normalistas.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Ley que establece el Instituto de Capacitación del Magisterio. México, D.O.F., 30 de diciembre de 1944.

<sup>21</sup> Decreto que crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio de Educación Física. México, D.O.F., 20 de marzo de 1948; Decreto que crea el Centro Psicopedagógico de Orientación con las características de organismo descentralizado. México, D.O.F., 19 de agosto de 1950; Decreto que fija la regulación del servicio social de los estudiantes de las

Las medidas para actualizar y capacitar al magisterio se amplían de preescolar, primaria y educación física a la educación media y superior, pues para 1974 se encomienda a la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar "el mejoramiento profesional de los maestros de educación media y superior".<sup>22</sup>

Para 1975 la capacitación se extiende a los promotores culturales y maestros bilingües, adjudicando la tarea a la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena.<sup>23</sup> En el mismo año (1975) la Dirección General de Educación Normal organiza e imparte cursos de licenciatura en educación preescolar y primaria a maestros en servicio que dependen de la SEP, aún antes de que se confiera el grado de licenciatura a la educación normal, situación que se ratifica en 1976 mediante un acuerdo que dispone otorgar certificado de bachiller y título de profesor de educación preescolar o primaria a los normalistas que concluyeron la normal con el plan de estudios de 1972, situación que se hace extensiva a los estudios de educación normal en las especialidades de tipo medio; el mismo beneficio reciben, en 1980, los profesores de la Escuela Superior de Educación Física y los maestros en servicio que cubrieron el curso de licenciatura.<sup>24</sup>

---

escuelas normales federales y las obligaciones de los becarios de dichas escuelas. México, D.O.F., 9 de enero de 1980.

<sup>22</sup> Acuerdo número 13559, que autoriza a la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio para que organice, dirija, administre, desarrolle y vigile el mejoramiento profesional de los maestros de educación media y superior. México, D.O.F., 6 de diciembre de 1974. Es necesario recordar que la educación normal se inscribe dentro del tipo superior ya en la *Ley Federal de Educación* de 1973.

<sup>23</sup> Acuerdo que autoriza a la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, para adoptar como estructura básica en cursos de capacitación de promotores culturales y maestros bilingües, a partir del presente año escolar al nuevo plan de educación secundaria. México, D.O.F., 20 de febrero de 1975.

<sup>24</sup> Acuerdo número 11297 que comunica que la Dirección General de Educación Normal organizará y impartirá cursos de licenciatura en educación preescolar y primaria a los maestros de este tipo educativo, en servicio, de la Secretaría de Educación Pública. México, D.O.F., 8 de septiembre de 1975; Acuerdo número 2877 que dispone se expida certificado de bachiller y título de profesor de educación preescolar o de primaria, a quien haya concluido la educación normal conforme al plan de estudios 1972. México, D.O.F., 17 de marzo de 1976; Acuerdo número 15019 por el que se autorizan para ser aplicados por los establecimientos escolares que forman parte del sistema educativo nacional, los planes de estudio de educación normal a nivel licenciatura, en las especialidades de tipo medio. México, D.O.F., 25 de noviembre de 1976; Acuerdo por el que se expedirá título profesional de licenciado en educación física a los profesores de la Escuela Superior de Educación Física y a los maestros en servicio que hayan cumplido el curso de licenciatura conforme a los estudios de licenciatura. México, D.O.F., 8 de diciembre de 1980.

Este oleaje de transformación de los cursos de actualización y capacitación del magisterio en cursos de licenciatura, haciendo equivalente la educación normal con el bachillerato, culmina hacia 1984, al conferírsele el grado académico de licenciatura a todos los tipos y modalidades de educación normal.<sup>25</sup>

La actualización y capacitación de los maestros tomará otro cause, bajo el influjo de la llamada modernización educativa, pues se vinculará a los procesos de adjudicación de estímulos económicos; pero, también, son los años en que se despliegan con mayor intensidad las acciones de desconcentración y descentralización de los servicios de educación básica y normal.

Si bien los programas de actualización y capacitación del magisterio constituyen un mecanismo de reorganización del trabajo docente, no tienen el mismo carácter las medidas que le acompañan para titular al magisterio, a pesar de que se le atribuya un efecto similar en la situación de la educación. La titulación ha estado ligada a la actualización y capacitación, y éstas últimas a las recompensas económicas de modo indisoluble desde la expedición del Reglamento de Capacitación Magisterial y la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, aunque en 1944 la actualización y capacitación se pensaban como preparación profesional en conocimientos pedagógicos, económicos y sociales que redundaran en una retribución "decorosa y adecuada" para que "los maestros puedan hallarse en condiciones de realizar eficazmente sus labores y sentirse estimulados para ello por el incentivo de una justa compensación."<sup>26</sup>

Empero, la manera en que se trata de resolver el problema de la titulación de los maestros en servicio dista mucho de ser un mecanismo de actualización y capacitación que mejore la calidad profesional del magisterio y de la educación, pues tales medidas únicamente tienden a afianzar la implantación de una racionalidad técnico instrumental, en un contexto de intereses constituidos; lo cual es patente cuando, en 1959, se emite un Acuerdo autorizando a la SEP para expedir títulos profesionales a todos los maestros federales de educación primaria, dispensándolos del requisito de la presentación del examen recepcional, situación que se repite, en 1974, para

<sup>25</sup> Acuerdo que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá en grado académico de licenciatura. México, D. O. F., 23 de marzo de 1984.

<sup>26</sup> Ley que establece el Instituto de Capacitación del Magisterio, op. cit.

los maestros en servicio egresados de la Escuela Nacional de Educación Física. En 1961, la medida se extiende a las maestras de educación preescolar. Para 1963 se establece un plazo de seis meses para que los maestros presenten su solicitud de examen recepcional. Sin embargo, a pesar de dichas medidas la titulación no fue la esperada, razón por la cual, en 1972, se establece una política de titulación masiva de profesores de educación primaria y de maestras de jardines de niños; bajo esa política, en 1973, se trata de regularizar la situación de los profesores que, estando en servicio, no habían concluido sus estudios y deseaban titularse. Las medidas se hicieron extensivas a los maestros de secundaria en servicio, mediante un acuerdo entre la SEP y el SNTE; para 1977 la medida se extendió a los profesores de educación media que prestaran sus servicios en instituciones dependientes de la Federación o en las Entidades Federativas. Esta política de titulación se prolonga hasta 1993.<sup>27</sup>

Las distintas disposiciones relativas a la titulación del magisterio, al formar parte de un discurso que pretende vincular obtención del grado académico con eficacia y calidad del profesorado, constituyen un elemento del proyecto de racionalización de la docencia, en la medida en que supone un aprendizaje de una racionalidad técnico instrumental, desde el momento en que la posesión de un grado académico se convierte, no sólo en requisito para el ejercicio profesional, sino sobre todo para la obtención de una mayor remuneración, con lo cual los criterios de antigüedad y adscripción sindical

---

<sup>27</sup> Acuerdo que autoriza a la Secretaría de Educación Pública para que expida los títulos profesionales correspondientes con dispensa del requisito de sustentar previamente en examen recepcional respectivo, a todos los maestros federales de educación primaria. México, D.O.F., 30 de noviembre de 1959; Acuerdo a la Secretaría de Educación Pública por el que se le autoriza para que expida títulos de maestras de educación preescolar sin el requisito previo de examen profesional. México, D.O.F., 15 de marzo de 1961; Acuerdo que concede a todos los maestros federales un plazo de seis meses para que presenten su solicitud de examen recepcional y su documentación respectiva. México, D.O.F., 4 de junio de 1963; Acuerdo número 7122 por el que se establecen bases generales para la titulación de profesores de educación primaria y de maestras de jardines de niños. México, D.O.F., 7 de junio de 1972; Acuerdo complementario del diverso número 7122, relativo a la titulación masiva de profesores de educación primaria y maestros de jardines de niños. México, D.O.F., 29 de junio de 1973; Acuerdo número 7262 relativo a la regularización de los profesores que, estando en servicio e irregulares en la terminación de sus estudios, desean titularse. México, D.O.F., 4 de julio de 1973; Acuerdo de la Comisión SEP-SNTE designada para el estudio y resolución del problema planteado por el magisterio de segunda enseñanza y que se refiere a la titulación expedida de los profesores de educación secundaria en servicio. México, D.O.F., 17 de diciembre de 1974; Acuerdo que autoriza a la Secretaría de Educación Pública para expedir títulos profesionales, con dispensa del requisito del examen profesional correspondiente, a los maestros actualmente en servicio, egresados de la Escuela Nacional de Educación Física. México, D.O.F., 4 de noviembre de 1974.

tienden a reemplazarse por los de "preparación académica" y eficacia (productividad) en el trabajo, tanto para la contratación como para la promoción escalafonaria. De esa manera el salario y las prestaciones económicas de los profesores -al igual que en otras categorías de trabajadores- comienzan a desvincularse de las determinaciones gubernamentales como medios políticos de obtención de adhesión y consenso, para fincarse en criterios supuestamente académicos y del desempeño laboral que orientan la actividad de negociación de los trabajadores, con sus empleadores, hacia nuevas formas de contratación, permanencia y promoción en el trabajo.

#### **4.3. La racionalización en la ejecución del trabajo docente**

En la definición y orientación que se imprime a los contenidos con que se forman los profesores, así como los que transmiten en el aula, se apela al artículo 3o. Constitucional, aunque se incorporan expresiones en torno a la necesidad de actualizarlos de acuerdo a los cambios que se dan en el país y el mundo, en la sociedad y en el conocimiento científico y tecnológico.

A grandes rasgos se puede afirmar que el control sobre la formación de los maestros normalistas procede del siglo pasado (XIX), tratándose de la educación primaria, en cambio para los de preescolar y secundaria y las demás especializaciones que han ido surgiendo, se establecen a partir de los años veinte del presente siglo.

Así, el control de la formación de los profesores para educación secundaria, preparatoria y normal se puede ubicar, como ya se indicó, en la creación de la Escuela Normal Superior -en 1924-. Sin embargo, es hasta 1934 cuando se expide un reglamento del Artículo 3o. Constitucional estableciendo las atribuciones del Estado respecto a las escuelas particulares, primarias, secundarias y normales y, para 1935 se reglamentan las atribuciones del Estado en materia de educación secundaria. La actividad de conferir atribuciones al Estado, en materia educativa, se extiende hasta 1936 cuando se faculta al Ejecutivo Federal para expedir las leyes que reglamenten el Artículo 3o. Constitucional.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup>Cfr. Decreto que faculta al Ejecutivo Federal para expedir la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. Constitucional. México, D.O.F., 31 de diciembre de 1934; Reglamento del Artículo 3o. Constitucional, sobre escuelas particulares, primarias, secundarias y normales. México, D.O.F., 10 de enero de 1935; Decreto que Reglamenta las atribuciones del Estado en materia de enseñanza secundaria. México, D.O.F., 14 de marzo de 1935; y Decreto que Faculta al Ejecutivo Federal para

Una forma de controlar la formación de los profesores ha sido la relativa a la incorporación de las escuelas normales a la Secretaría de Educación Pública, como se establece en 1937, mediante un Acuerdo que, entre sus considerandos, sostiene que se trata de dar "un destino específico y definido" a las escuelas normales "para evitar situaciones anárquicas en el sistema educativo", añadiendo que la falta de un sistema único de organización" en dichas escuelas "urbanas federales es motivo de pérdida de energía en el esfuerzo educativo de la Revolución"; así, el recurso retórico de "evitar situaciones anárquicas" permite introducir la idea de la ausencia de "un sistema único de organización". Pero, ¿que es lo que se busca controlar a través de estas medidas? La respuesta la proporciona el mismo Acuerdo cuando asegura que se trata de evitar "...la discrepancia en planes, programas, tiempo de estudios, requisitos de titulación, condiciones de ingreso, etc.", inclusive tales escuelas normales se adscriben al Departamento de Enseñanza Primaria y Normal de la SEP.<sup>29</sup> En los años siguientes la enseñanza y divulgación agrícolas se incorporan a la educación, puesto que la Oficina que existía para ello se adscribe a la Secretaría de Educación Pública, en 1941.<sup>30</sup>

Una acción que tiene un sentido mayor, puesto que trata de incidir en la formación de los profesores en servicio lo constituye la expedición del *Reglamento de capacitación magisterial* y la *Ley que crea el Instituto Federal de Capacitación Magisterial*, hacia fines de 1944. A este Instituto se le confirió franquicia postal para los envíos de los alumnos. En 1948 se crea el Instituto de Capacitación del Magisterio de Educación Física.<sup>31</sup>

El control sobre los contenidos, que incide directamente en el modo en que realizan su trabajo los profesores, comienza -durante el presente siglo- hacia 1935 al crearse el *Instituto de Orientación Socialista* cuya tarea consistía en supervisar la "práctica de la pedagogía socialista", a la vez, se establecen "misiones de orientación socialista para el medio rural" con el

---

expedir las leyes reglamentarias del artículo 3o. Constitucional. México, D.O.F., 31 de diciembre de 1936.

<sup>29</sup> Cfr. Acuerdo por el cual se previene que las escuelas normales urbanas federales de la República, así como las que se vayan estableciendo o federalizando, pasarán a depender de la Secretaría de Educación Pública. México, D.O.F., 28 de enero de 1937.

<sup>30</sup> Acuerdo por el cual se determina que la Oficina de Enseñanza y Divulgación Agrícolas pase a depender de la Secretaría de Educación Pública. México, D.O.F., 18 de enero de 1941.

<sup>31</sup> Reglamento de Capacitación magisterial. México, D.O.F., 18 de octubre de 1944; Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. México, D.O.F., 30 de diciembre de 1944; y Decreto que crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio de Educación Física. México, D.O.F., 20 de marzo de 1948.

mismo fin; en ese año también se editan obras acerca de los procedimientos a emplear en el aula que fueran acordes a la educación socialista.<sup>32</sup>

Sin embargo, las acciones de control sobre los contenidos que imparten los profesores adquieren un grado mayor de racionalización, primero con la expedición de la *Ley Orgánica de Educación Pública* (1942) que fija las atribuciones del Estado (Federación, Entidades Federativas y Municipios) en materia educativa, definiendo -en su artículo 3o.- la educación como "un servicio público" la que él imparte, y de "interés público" -en el artículo 4o.- la que ofrecen los particulares a la cual reglamentará, protegerá, fomentará y perfeccionará. De acuerdo con ello establece como "obligación primordial del Estado", en su artículo 11, "sostener campañas nacionales y permanentes para":

- I.-La alfabetización y cultura elemental de la población adulta iletrada;
- II.-La incorporación a la vida económica y social del país de los núcleos indígenas y campesinos de desarrollo cultural rudimentario, así como la asimilación al medio nacional de los extranjeros residentes en el país; y
- III.-La propagación de la escuela primaria en toda la República.<sup>33</sup>

De este modo llega a plantear, -en el Capítulo XVIII- como necesaria la unificación de la educación nacional, reservando para el Poder Ejecutivo Federal, en el artículo 118, la formulación de los planes y programas de estudio y los métodos de enseñanza para primaria, secundaria, normal, educación de obreros y campesinos, para lo cual determina -en el artículo 119- la necesidad de constituir "un cuerpo consultivo de la Secretaría de Educación Pública y de las Entidades Federativas, adscrito a aquella, que se denominará Consejo Nacional Técnico de la Educación" cuyas tareas consistirían en auxiliar en la proyección o estudio de "planes, programas de estudio y métodos de enseñanza, comunes para toda la República, para la educación primaria, secundaria o normal" así como para la de obreros y campesinos, a la vez que el estudio de:

...la organización y administración de los distintos tipos de enseñanza, los sistemas de estimación de resultados de la labor educativa, el perfeccionamiento técnico profesional del magisterio, los calendarios escolares, los libros de texto,

<sup>32</sup> Cfr. Consejo Nacional Técnico de la Educación, XVI Asamblea Nacional Plenaria. Memoria, p. 75.

<sup>33</sup> *Ley Orgánica de la Educación Pública*, reglamentaria de los artículos 3o.; 31, fracción Y; 73, fracciones X y XXV; y 123, fracción XII, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, D.O.F., 23 de enero de 1942.

las bases para la clasificación y promoción de alumnos y de demás problemas generales, de orden técnico, de la educación...<sup>34</sup>

Cierto que tal Consejo Nacional inició sus actividades hasta 1954, pero lo que destaca es que con su creación a los problemas pedagógicos se les adjudica el carácter de "problemas generales, de orden técnico", con lo cual el ámbito de decisión -de ejecución del trabajo- del profesor comienza a ser minado. Así, la racionalización de la docencia adquiere sus perfiles más nítidos. En esa fecha, también se constituye la *Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta* que, en el artículo 2o. del Decreto que la crea, se le confiere:

...el carácter de Consejo Técnico encargado de hacer el estudio, revisión y dictamen de las obras inéditas o impresas con la finalidad de elaborar el catálogo oficial de libros de texto y de consulta para las escuelas públicas o incorporadas...<sup>35</sup>

En los considerandos de creación de dicha Comisión se fija los libros son para educación primaria, secundaria y normal, con lo cual se permitiría -según el documento-, "sin desentenderse de la tradición pedagógica nacional (incorporar) a nuestro sistema educativo las nuevas ideas pedagógicas cuyos benéficos resultados en el mejoramiento de la enseñanza han sido comprobados en la práctica". Estas medidas que se completan, hacia 1961, con la emisión de "*listas de libros de texto y de consulta*", aprobadas por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, para escuelas que desarrollaban sus actividades de acuerdo al Calendario tipo "B", las citadas listas se siguen expidiendo año con año hasta la fecha.

Estas listas se extendieron, al año siguiente (1962) a la otra modalidad del calendario escolar y, hasta 1968 se consigna -explícitamente- que son para las "escuelas primarias y secundarias del sistema educativo nacional", para 1975 incluye los cuadernos de trabajo. El control sobre los contenidos, a través de los libros de texto, adquiere un perfil mayor al crearse, en 1980, la *Comisión Nacional de Libros Gratuitos* como organismo público descentralizado. Sin embargo, hacia 1986, cuando adquiere carta de naturalización el discurso de la evaluación, la SEP expide la circular No. 04/86 en la que adjudica a la "Dirección General de Evaluación Educativa, dictaminar sobre métodos educativos, libros de Textos y apoyos bibliográficos

<sup>34</sup> Loc. cit.

<sup>35</sup> Decreto que crea la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta. México, D.O.F., 2 de febrero de 1954.

en uso, y los que se propongan, para determinar la conveniencia de su empleo dentro del sistema educativo nacional", con lo cual se vuelven a centralizar -en una dependencia administrativa- las decisiones en materia de métodos educativos y libros de texto.<sup>36</sup>

El sentido que adquieren la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta, la emisión de Listas de libros de texto, consulta y cuadernos de trabajo, hasta llegar a la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, dentro del proceso de racionalización de la docencia, tiene un doble aspecto: por un lado garantiza la homogeneización de los contenidos transmitidos a los alumnos, asegurando con ello su formación ideológica; por otra parte, somete la actividad del profesor a un control y vigilancia más estricto en el cumplimiento de los planes y programas de estudio y el modo en que los desarrolla.

Se observa, entonces, que el control sobre los textos que se emplean en la educación, responden a ese proyecto de racionalización que transita de la organización y administración de la educación -y el control sobre la formación de los maestros- hacia la manera en que los profesores ejecutan su trabajo, de tal forma que se pueden establecer una serie de procedimientos administrativos para vigilar, efectivamente, que se cumple con lo prescrito, convirtiendo al profesor en un técnico que conoce y sabe manejar el plan y programas de estudio del nivel en que labora.

Todavía más, no sólo se establecen medidas para el control sobre los contenidos que transmiten y los textos que emplean los docentes, sino que, a partir de 1964, dicho proceso se acompaña con otras acciones que profundizan el sometimiento de los modos de realización del trabajo en el

---

<sup>36</sup> Decreto que establece la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. México, D.O.F., 13 de febrero de 1959; Lista de los Libros de Texto y de Consulta aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, para las Escuelas cuyas labores deberán ajustarse al calendario tipo "B". México, D.O.F., 1 de septiembre de 1961; Lista de los Libros de Texto aprobada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación y que estará vigente durante el año de 1962. México, D.O.F., 1 de febrero de 1962; Lista de Libros de para las Escuelas Primarias y Secundarias del Sistema Educativo Nacional, en el presente ejercicio escolar. México, D.O.F., 5 de octubre de 1968; Lista de Libros de Texto y Cuadernos de Trabajo para las Escuelas Primarias y Secundarias del Sistema Educativo Nacional, en el presente ejercicio escolar 1975-1976. México, D.O.F., 5 de octubre de 1975; Decreto por el que se crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos como organismo público descentralizado. México, D.O.F., 28 de febrero de 1980; Circular Número 04/86, por la que corresponde a la Dirección General de Evaluación Educativa, dictaminar sobre métodos educativos, libros de textos y apoyos bibliográficos en uso, y los que se propongan, para determinar la conveniencia de su empleo dentro del sistema educativo nacional. México, D.O.F., 21 de julio de 1986.

aula a la racionalidad instrumental, como por ejemplo con la introducción de medios audiovisuales, para tal efecto se establece un "Comité encargado de fomentar los medios audiovisuales en beneficio de la enseñanza"; este fue el preludio del ascenso de la tecnología educativa, pues hacia 1971 se crean el *Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE)* y el *Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)* como organismos públicos descentralizados.<sup>37</sup> Así, la incorporación de las tecnologías educativas sirve a un discurso que legitima el proceso de control sobre los modos de ejecución de la docencia.

Para 1978 el control sobre los contenidos se extiende a los métodos de enseñanza, con el establecimiento del *Consejo de Contenidos y Métodos Educativos*, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que se justifica argumentando "la existencia de dependencias, órganos y entidades de carácter educativo que realizan separadamente actividades relacionadas con la definición de contenidos, planes y programas de estudio, métodos educativos y normas técnico-pedagógicas", esto es, para la SEP se trata unificar -a través de una dependencia- "la orientación, coordinación y evaluación de los contenidos, planes y programas de estudio, los métodos educativos y las normas técnico-pedagógicas de las diversas áreas, tipos y modalidades de la educación, especialmente en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y normal"; las funciones del Consejo de Contenidos y Métodos eran:

Proponer lineamientos para el análisis revisión de contenidos, planes y programas de estudio, métodos educativos y normas técnico-pedagógicas, así como para el diseño de libros de texto y otros materiales y auxiliares didácticos y culturales, de acuerdo con los objetivos de la educación establecidos por las autoridades educativas.<sup>38</sup>

Así, la racionalización del trabajo docente no sólo controla su ejecución en el aula, sino que adquiere la forma de un trabajo que responde a las exigencias de una jerarquía profundizando la escisión entre concepción y ejecución, pues la racionalización burocratiza la docencia en la medida que

<sup>37</sup> Acuerdo por el que se dispone se constituya un Comité encargado de fomentar los medios audiovisuales en beneficio de la enseñanza. México, D.O.F., 18 de enero de 1964; Decreto por el que se crea el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) como organismo descentralizado de interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propio. México, D.O.F., 31 de agosto de 1971; Decreto por el que se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), como un organismo descentralizado de interés público. México, D.O.F., 10 de septiembre de 1971.

<sup>38</sup> Acuerdo No. 20, por el que se establecen las funciones del Consejo de Contenidos y Métodos Educativos. México, D.O.F., 9 de octubre de 1978.

se plantea -de manera indirecta- que los profesores que cumplan con las normas técnico-pedagógicas, con el uso de los materiales y auxiliares didácticos, están cumpliendo con los objetivos definidos por las autoridades educativas.

Se constata, entonces que la racionalización de las formas de realización del trabajo docente no quedan circunscritas al control de los contenidos, de los libros de texto, materiales didácticos y métodos educativos; comprende, también, la creación de motivos de obediencia de los profesores a una jerarquía; aún más, se extiende a la formas de observación, comprensión y atención de los alumnos. Al respecto se identifica que las medidas en tal sentido comienzan a insinuarse hacia 1936, cuando se crea el *Instituto Nacional de Psicopedagogía*, en sustitución del "servicio de investigación Psicométrica y Antropométrica" -que dependía del Departamento de Psicopedagogía e Higiene- a dicho Instituto se le encomienda estudiar y determinar "los procedimientos científicos aprovechables en la consecución de la reforma técnica y educativa" y realizar "las investigaciones en puntos de Psicofisiología, Psicometría, Paldografía, Paldotecnia, Orientación Profesional, Higiene Mental y Clínica de la Conducta"<sup>39</sup>; pero más importante resulta el tipo de trabajos que se le asignan, pues entre ellos estaban:

...los trabajos de investigación, experimentación y aplicación, (de los cuales) se distinguen los relativos a las características biológicas del escolar proletario; la coordinación de grupos mediante servicios directos del personal en la aplicación de pruebas psicométricas; publicaciones y conferencias, para lograr el mejoramiento técnico; introducción, en el medio escolar mexicano, de la 'unidad del trabajo', como técnica de la enseñanza; equipos de pruebas psicométricas y de fichas de registro médico psicopedagógico; atención, en forma sistemática, de grupos de alumnos débiles mentales, débiles físicos (desnutridos) y lisiados; estudio de algunos casos de niños-problema, a fin de trazar orientaciones y normas concretas de higiene mental; crítica de los programas de educación; elaboración del nuevo plan en el cual se adopta la técnica biotipológica; y el establecimiento de secciones de psicopedagogía en los Estados de Veracruz, Sonora, México, Yucatán, San Luis Potosí y Guanajuato.<sup>40</sup>

El sentido del Instituto resulta claro, se presenta como la creación de una institución que aporte "conocimientos científicos" sobre el escolar, no en general, sino sobre el proletario, con lo cual se devela el modo en que la

<sup>39</sup> Departamento del Plan Sexenal de la Secretaría de Gobernación. *Seis Años de Gobierno al Servicio de México, 1934-1940*. México, Secretaría de Gobernación, 1940, pp. 264-265.

<sup>40</sup> *Ibid.* p. 265.

escuela, la educación que ella imparte, sirve para conformar al educando respecto al trabajo, a la vez que el "conocer al alumno" se torna un medio de control sobre el conocimiento y las formas concretas de trabajo del profesor. En esta misma línea, aunque abandonando la idea del conocimiento del escolar proletario, hacia 1950, se crea el *Centro Psicopedagógico de Orientación*, cuya vida se prolongó durante una década, pues fue disuelto y liquidado en 1960.

Si con las medidas que afectan los contenidos, los materiales a emplear por el profesor y los alumnos, así como los métodos de enseñanza, con la creación del Centro Psicopedagógico el estudio del alumno ya no se refiere directamente al "proletario", sino a los estudiantes como motivo de conflictos a causa de su "incapacidad de adaptación", pues en su fundación se declara que existen estudiantes en primaria, secundaria y normal que presentan:

...problemas de conducta o que demuestran incapacidad para adaptarse al ritmo de enseñanza dentro de los programas vigentes... motivándose con ello conflictos tanto para sus compañeros de estudio, como para los profesores, y perturbaciones en la marcha regular de los planteles a que asisten.<sup>41</sup>

Como se advierte se trataba de ejercer control sobre los alumnos en la medida que constitulan un problema en la estabilidad de las escuelas al no adaptarse al "ritmo de enseñanza", aunque ello se manifiesta como el propósito de "lograr la rehabilitación de dichos estudiantes" estudiándolos y observándolos individualmente "para dictaminar las causas y los procedimientos que los corrijan...". Tal medida contiene la idea de que todo sujeto que provoca "perturbaciones" es un *desadaptado social*, por lo cual se puede interpretar como un mecanismo que arrebató a los profesores las decisiones respecto a las formas de atender a los educandos que presentan algún tipo de problema, pues impone una forma específica de comprensión.

La devastación del espacio propio del profesor, en el sentido de controlar los modos de realización de su trabajo, por la vía de fijar previamente la relación con los alumnos, se cierra aún más dentro de una racionalidad instrumental cuando la administración se arroga la tarea de establecer normas de evaluación del aprendizaje comprendidas bajo la

<sup>41</sup> Decreto que crea el Centro Psicopedagógico de Orientación con las características de organismo descentralizado. México, D.O.F., 19 de agosto de 1950; Decreto que deroga el del 6 de julio de 1950 que creó como organismo público descentralizado el Centro Psicopedagógico de Orientación dependiente de la Secretaría de Educación Pública y se ordena su disolución y liquidación. México, D.O.F., 6 de octubre de 1960.

denominación de "sistemas de estimación de resultados de la labor educativa".

Tal actividad se hacía recaer en el Consejo Nacional Técnico de la Educación, -desde la expedición de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942-, al mismo tiempo se declaraba que continuaba como una actividad propia de los profesores. Sin embargo, la evaluación del aprendizaje comienza a someterse a una progresiva racionalización al concebirse -desde la tecnología educativa- como un proceso puramente instrumental, lo cual concurre con las preocupaciones estatales de ajustar la educación escolar a los imperativos del aparato productivo, ello aparece como la urgencia de formar a los profesores normalistas de los Centros de Capacitación para el Trabajo (1963) dentro de la Escuela Nacional de Maestros, al mismo tiempo se crea el *Consejo Nacional de Fomento de los Recursos Humanos para la Industria*.<sup>42</sup>

La evaluación del aprendizaje aparece bajo la expresión de "estimación del aprovechamiento" en el capítulo XII del Reglamento Interior de Trabajo de las Escuelas de Segunda Enseñanza, cuando señala:

ARTICULO 89.- Como medio eficaz para coordinar y sistematizar la enseñanza, para conocer los progresos obtenidos con los métodos y procedimientos empleados, para estimular a los alumnos en el estudio, y para estimar, en lo posible, conocimientos y habilidades, los maestros estarán obligados a estimar periódicamente el aprovechamiento de sus discípulos.<sup>43</sup>

En este caso la estimación del aprovechamiento está ligada a los métodos y procedimientos utilizados por el profesor, y constituye, en los hechos un mecanismo correctivo para estimular a los alumnos; pero esto en el artículo siguiente es sometido a un control rígido al prescribir los medios para tal estimación, entre los que figuran:

- a) Pruebas diarias, mensuales y de fin de asunto.
- b) Reconocimientos trimestrales ordinarios.
- c) Reconocimientos trimestrales extraordinarios.

---

<sup>42</sup> Ley que establece la educación normal para profesores de Centros de Capacitación para el Trabajo. México, D.O.F., 20 de diciembre de 1963; Acuerdo que ordena que desde febrero de 1964, se establecerán dentro de la Escuela Nacional de Maestros los estudios correspondientes al tipo de educación normal para profesores de capacitación para el trabajo. México D.O.F., 27 de diciembre de 1963; Decreto que establece el Consejo Nacional de Fomento de los Recursos Humanos para la Industria. México, D.O.F., 5 de diciembre de 1963.

<sup>43</sup> Reglamento Interior de Trabajo de las Escuelas de Segunda Enseñanza. México, D.O.F., 14 de septiembre de 1946.

- d) Exámenes extraordinarios.
- e) Exámenes a título de suficiencia

El Reglamento establecía que sólo las pruebas diarias, mensuales y de fin de asunto serían calificadas y su promedio expresaría la calificación correspondiente.

En cuanto al énfasis para formar recursos para la industria adquiere un matiz diferente hacia 1975, cuando se expide la *Ley del Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica*,<sup>44</sup> pues ahora la preocupación es la formación de técnicos.

Así, en 1976, se emite un acuerdo que autoriza la aplicación, en todo el país, de "los procedimientos de evaluación del aprendizaje, formulados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación", el argumento que se emplea es el de "unificar y coordinar la educación en toda la República", pues afirma que las disposiciones existentes -de 1957 y 1958- sólo se referían a la educación secundaria, de ese modo los procedimientos de evaluación del aprendizaje se declaran obligatorios:

...para ser aplicados, en toda la República, en la educación primaria, secundaria, normal y de cualquier tipo o grado destinada a obreros o campesinos, así como en estudios distintos a los anteriores que se impartan en los establecimientos de enseñanza de la Secretaría de Educación Pública o que gocen de reconocimiento de validez oficial otorgado por la propia Dependencia...<sup>45</sup>

De hecho, con este tipo de medidas el Estado asegura un cierto control ideológico sobre determinados grupos sociales, en especial sobre los obreros y campesinos y los mismos profesores, lo cual se puede considerar como expresión de las formas de gestión de la fuerza de trabajo; pero lo que aquí conviene destacar es que estas medidas tienden a garantizar el control sobre el modo en que los profesores realizan sus actividades -por la vía de la uniformidad de procedimientos-, específicamente los relacionados con la evaluación del aprendizaje, puesto que ésta se concibe como "una actividad sistemática y permanente que permite comprobar el nivel en que se logran los objetivos propuestos", con ello la evaluación deja de ser una parte del método de enseñanza del propio maestro y se convierte en una actividad susceptible de control y vigilancia a través de la determinación de "los objetivos, los

<sup>44</sup> *Ley del Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica*. México, D.O.F., 25 de noviembre de 1975.

<sup>45</sup> Acuerdo número 3810 por el que autorizan para su aplicación en toda la República, los procedimientos de evaluación del aprendizaje formulados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, D.O.F., 30 de marzo de 1976.

recursos y materiales didácticos, la organización de la acción escolar, las actividades profesionales del maestro, la eficacia de los programas y del plan de estudios...", aún más, al concebirse la evaluación del aprendizaje como determinación del "nivel en que cada alumno logra los objetivos de los programas de un grado escolar" pone el acento en la medición del aprendizaje que se traduce en observación del comportamiento, por supuesto que se trata de "disfrazar" tal cuantificación con una traducción de las expresiones numéricas de la calificación con literales que "valoran" el aprendizaje de Excelente, Muy Bien, Bien, Regular a No Acreditado.

Las reacciones que produjeron los procedimientos de evaluación del aprendizaje, de 1976, les dio una escasa vigencia, pues hacia 1978, se emite otro acuerdo que fija "las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública."<sup>46</sup>

Sólo hasta 1992, en el marco de la llamada "*modernización educativa*" es que se emite otro Acuerdo -que deroga al de 1978- sobre la "evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal" en el que la preocupación parece clara: "conocer con oportunidad el aprovechamiento de los alumnos" para tener certeza "sobre la frecuencia con que deban formularse las calificaciones", pero sobre todo se trata de "facilitar a directores y demás autoridades educativas la revisión de los registros respectivos", **sobre todo** porque es así como se puede establecer un mayor control sobre la actividad de los profesores, aunque se atenúe indicando que la "evaluación facilita la selección de métodos educativos adecuados, aporta mayores elementos para decidir sobre la promoción de los educandos, coadyuva al diseño y actualización de planes y programas y, en general, permite una mejor planeación del sistema educativo nacional"; una de las novedades que introduce este Acuerdo es que para la evaluación del aprendizaje modera el discurso del control del comportamiento del educando, pues define como aprendizaje "la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, así como la formación de actitudes", asimismo retorna a la escala de calificaciones numéricas del 0.0 al 10.0 permitiendo el uso de fracciones decimales.<sup>47</sup>

<sup>46</sup> Acuerdo número 17 que establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública. México, D.O.F., 28 de agosto de 1978.

<sup>47</sup> Acuerdo número 165, por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal. México, D.O.F., 24 de agosto de 1992.

Ese proceso de racionalización, de las actividades del maestro en el aula, se expande hacia otras actividades de inculcación ideológica, tales como la conmemoración de las festividades cívicas que adquieren un perfil nítido cuando se hace obligatorio rendir honores a la bandera los días lunes de cada semana en las escuelas primarias y secundarias, en 1981.<sup>48</sup>

#### **4.4. La regulación de las condiciones de trabajo y el reconocimiento de la actividad de los maestros**

La otra faz de la racionalización de la actividad docente lo constituye la reglamentación de las condiciones de trabajo y de las prestaciones de los profesores. Estas son siempre el resultado de una negociación, pues supone un contexto de intereses constituidos, y han comprendido la discusión de su estatuto como trabajadores o funcionarios públicos. Esta polémica se registra, en 1931, en el Proyecto de Ley Federal del Trabajo, implícitamente, al definir cuándo el Estado tiene el carácter de patrón, el cual se resigna exclusivamente para las "actividades de orden económico en que participa en la producción y que no constituyen ejercicio del poder público ni medios indispensables para ese ejercicio", aunque admite la posibilidad de "reclutar a algunos de sus servidores, por medio de un acto jurídico en el que aparecen determinados por elementos formales y materiales de todo contrato y en el que se aplica estrictamente la ley de las partes", así como la posibilidad de que dichos empleados ejerzan el derecho de huelga.<sup>49</sup>

##### **4.4.1. Los reconocimientos a la labor de los profesores**

La imposición de las condiciones de trabajo, y su consecuente control y vigilancia por el Estado, fue manejado como una serie de reconocimientos a la labor de los profesores, -sin mencionar el papel que desempeñaría el Sindicato de Maestros-, de tal modo que, incluso las prestaciones que reciben los profesores aparecen más como concesiones gubernamentales que como conquistas de los propios maestros. Respecto al modo en que se "da un reconocimiento" a la labor de los profesores se encuentran, por ejemplo: el

---

<sup>48</sup> Decreto que ordena se rindan honores a la bandera los días lunes de cada semana en los planteles educativos de enseñanza primaria y secundaria. México, D.O.F., 19 de enero de 1981.

<sup>49</sup> Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo. Proyecto de Ley Federal del Trabajo. Formulada por la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo, y aprobado por el C. presidente de la República, en acuerdo colectivo. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931, pp. XII-XIII.

establecimiento del *día del maestro con suspensión de labores*, en 1917,<sup>50</sup> en 1940 la creación de la *Orden Mexicana y Condecoración "Maestro Altamirano"*<sup>51</sup>, así como a partir de 1971, se dispone que se les otorguen descuentos en el autotransporte de pasajeros de jurisdicción federal en período de vacaciones, práctica que se mantiene hasta la fecha.<sup>52</sup> En 1973 se establece la *Medalla "Maestro Rafael Ramírez"* para otorgarse -anualmente- a los profesores que hayan cumplido 30 años de servicio en la SEP.<sup>53</sup>

#### **4.4.2. Prestaciones, organización y administración del trabajo**

En el caso de las prestaciones que reciben los profesores conviene tener presente que, aunque no constituyen una forma de racionalización de la actividad y la formación de los docentes, puesto que son el resultado de luchas y conflictos, lo cual supone abrir el espacio a una acción comunicativa que se establece por acuerdos racionales entre los sujetos, pero eso mismo hace que exista un conflicto entre la racionalidad instrumental que se pretende implantar y la racionalidad respecto a valores en que se fundan los acuerdos; a pesar de ello las prestaciones pueden ser consideradas como una forma indirecta de implantación de la racionalidad instrumental, en cuanto se convierten en un medio para regular determinadas formas de negociación de las condiciones de trabajo, así como para establecer ciertas medidas que garantizan el control sobre la masa de trabajadores de la educación.

Entre las primeras prestaciones que gozan los maestros de la Federación se encuentran las jubilaciones, o pensiones de retiro establecidas en 1916. Para 1920 se dispuso que el gobierno del Distrito Federal cubriera las jubilaciones de los profesores de instrucción pública de dicho territorio<sup>54</sup>, ello se realizaba mediante decreto, expedido por la Secretaría de Hacienda,

<sup>50</sup> Decreto que declara día del maestro el día 15 de mayo, debiendo suspenderse las labores escolares. México, D.O.F., 3 de diciembre de 1917.

<sup>51</sup> Decreto que crea la Orden Mexicana y Condecoración "Maestro Altamirano". México, D.O.F., 16 de marzo de 1940.

<sup>52</sup> Oficio Circular 801 girado a Ferrocarriles de Servicio Público y a los Concesionarios y Permisarios de Servicios Públicos de Autotransporte de Pasajeros de Jurisdicción Federal, para otorgar descuento en tarifas a maestros en vacaciones de fin de curso del presente año escolar. México, D.O.F., 10 de julio de 1971.

<sup>53</sup> Acuerdo por el que se instituye la Medalla Maestro Rafael Ramírez, que se otorgará anualmente como reconocimiento a la labor que, en forma perseverante y distinguida, hayan prestado treinta años de servicios a la Secretaría de Educación Pública. México, D.O.F., 28 de noviembre de 1973.

<sup>54</sup> Decreto disponiendo que las jubilaciones a profesores de instrucción pública en el Distrito Federal, sean pagadas por el gobierno del Distrito. México, D.O.F., 24 de abril de 1920.

donde se consignaban las pensiones asignadas, o en su caso los aumentos recibidos; el último de estos decretos se encontró en 1945.

En 1924 se emitió un decreto que concede y reglamenta las pensiones de retiro de los profesores federales, indicando que en las disposiciones anteriores no se habían reglamentado, por lo cual el Reglamento trataba de "resolver... las diversas dificultades que para aprobar las jubilaciones tenían la Secretaría de Educación Pública y el Departamento de la Contraloría", para ello se establecía que quienes podían obtener las pensiones de retiro eran:

...los maestros de Escuelas de Párvulos, Primarias y subprimarias oficiales; maestros de Escuelas oficiales Normales, Secundarias, Preparatorias, Especiales, Técnicas y Universitarias, así como los Profesores de Ramos Especiales en las Escuelas Primarias, siempre que predominantemente hayan consagrado su tiempo a la enseñanza.<sup>55</sup>

Dentro de dicho ordenamiento jurídico se comprendía a los maestros empleados en la SEP y en la Universidad Nacional y sus dependencias, así como a aquellas personas que tuvieran una comisión docente por encargo del gobierno.

En 1934 se expidió el *Reglamento de Retiro de las Maestras Encinta*, por el cual se les concedían tres meses -dos antes del parto y uno posterior- con goce de sueldo, no pudiendo ampliarse o reducirse si el parto no coincidía, el requisito que se establecía era declarar el embarazo hasta el quinto mes como plazo máximo, de lo contrario no percibirían sueldo alguno.<sup>56</sup>

En 1928 se formó una Sociedad Mutualista con el nombre de "El Seguro del Maestro" cuya "finalidad única (era) el auxilio pecuniario a los deudos y familiares de los maestros" en caso de fallecimiento, se le declaraba con carácter de obligatoria y se justificaba indicando "que las cantidades de que el Presupuesto dispone como <<pagas de defunción>> son insuficientes", de allí que se planteara que "la necesidad de agremiarse... se justifica, con el hecho de que los maestros individualmente no aportarán lo

<sup>55</sup> Decreto Reglamentando la concesión de pensiones de retiro al profesorado de las Escuelas Federales, de educación. México, D.O.F., 6 de agosto de 1924.; Decreto reformando los artículos 2o., 3o., 5o., y 14 del de 8 de julio de 1924 por el que se concede y reglamentó las pensiones de retiro al profesorado de las escuelas federales de educación. México, 28 de noviembre de 1924; Decreto previniendo que las reformas introducidas al que reglamentó la concesión de pensiones al profesorado de las escuelas de educación, no serán aplicables a las pensiones concedidas con anterioridad a dicho ordenamiento. México, D.O.F., 16 enero de 1925.

<sup>56</sup> Reglamento de retiro de las maestras encinta. México, D.O.F., 18 de enero de 1934.

bastante para formar un fondo de reserva que pudiera responder a futuras y apremiantes circunstancias"; esta sociedad se fue modificando hasta que, en 1936, se reformó para ampliarse a los profesores de escuelas técnicas y de enseñanza industrial, secundarias y de las escuelas dependientes de la Dirección General de Educación Primaria y Rural en los Estados y Territorios, así como a las de enseñanza agrícola y normal, a la vez, el seguro se amplió con una sección denominada "Básico de Beneficencia" cuyo objeto era brindar ayuda a los profesores enfermos que estuvieran al corriente de sus cuotas, ya sea con una pensión o con un préstamo hasta por \$200.00.<sup>57</sup> Sólo hasta 1959 se dispuso el estudio de la creación de un servicio médico para los trabajadores de educación pública, el cual se consideraba necesario por la cantidad de trabajadores que dependían de la SEP, pero se dificultaba por su dispersión y lo costoso que resultaría si se establecía de modo aislado y sin coordinación con los otros servicios ya existentes.<sup>58</sup>

La reglamentación de la permanencia y promoción de los profesores comienza hasta 1930, cuando se expide la *Ley de Inamovilidad del Profesorado dependiente de la Secretaría de Educación Pública*, y la *Ley de Escalafón del Magisterio de las escuelas primarias y de los jardines de niños, dependientes de la Secretaría de Educación Pública*; de allí se prosigue con los maestros de secundaria, en 1932, al publicar un decreto que faculta al Ejecutivo federal para expedir las leyes de inamovilidad y escalafón de profesores de escuelas post-primarias concediéndole un plazo entre el 23 y el 31 de agosto, emitiendo la *Ley de Inamovilidad del Profesorado de Escuelas Secundarias*, así como un decreto que adicionaba la Ley de Escalafón del Magisterio en lo referente a la selección de profesores.<sup>59</sup>

Estas disposiciones que se presentan como medidas que procuran garantizar la estabilidad laboral de los profesores se constituyen en un medio de implantación de una racionalidad con arreglo a fines, aunque en muchos

---

<sup>57</sup> Decreto por el cual se constituye una sociedad mutualista, que llevará el nombre de "El Seguro del Maestro". México, D.O.F., 12 diciembre de 1928; Decreto que reforma el de 13 de noviembre de 1928, relativo a la constitución de la sociedad mutualista "El Seguro del Maestro". México, D.O.F., 2 de mayo de 1933; Decreto que reforma el relativo a la constitución del seguro del maestro. México, D.O.F., 15 de septiembre de 1938.

<sup>58</sup> Acuerdo que dispone la creación de un servicio médico adecuado a la República para los trabajadores de educación pública. México, D.O.F., 20 de febrero de 1959.

<sup>59</sup> Ley de escalafón de del magisterio de las escuelas primarias y de los jardines de niños, dependientes de la Secretaría de Educación Pública. México, D.O.F., 31 de enero de 1930; Decreto que faculta al Ejecutivo de la Unión para expedir las leyes sobre inamovilidad y escalafón del profesorado de las escuelas post-primarias. México, D.O.F., 29 de agosto de 1932.

casos se cruza con una racionalidad con arreglo a valores, que, en su conjunción se instauran como espacios de aprendizaje de la racionalidad instrumental.

Así, en la *Ley de Inamovilidad del Profesorado*, de 1924, se apelaba a:

Que los servicios especiales que presta el profesorado en general, merecen protección y garantías definidas de estabilidad para asegurar la eficacia en el servicio mediante la tranquilidad de que gocen los maestros y el estímulo que tengan para procurar su mejoramiento profesional, (añadía) que el Estado, si bien tiene la obligación de proteger a sus servidores, la tiene también de cerciorarse de que el servicio que éstos desempeñan es satisfactorio..<sup>60</sup>

De ese modo la Ley se presentaba como un conjunto de derechos - como la definitividad del nombramiento después de doce meses-, pero, al mismo tiempo, prescribía los modos y motivos por los cuales un profesor podía ser cesado, descendido de categoría o suspendido, entre las causas de cese destaca la de "enseñar, atacar o hacer propaganda de cualquier credo religioso"; entre los motivos de descenso el "no cumplir con los requisitos de mejoramiento profesional" que se fijaran para su grupo o categoría laboral; y entre las razones de suspensión "no cumplimentar las disposiciones superiores, sin causa plenamente justificada" y la "falta notable de espíritu de cooperación."<sup>61</sup>

En el caso de los profesores de educación secundaria la Ley de Inamovilidad respectiva (1932) establecía el tipo de estudios que se requerían para impartir las cátedras, así como a los egresados de determinadas escuelas que se admitirían; asimismo fijaba que era necesario dedicarse exclusivamente al magisterio, para ser nombrado profesor de planta.<sup>62</sup>

Un ejemplo que ilustra la conjugación de la implantación de una racionalidad instrumental con una racionalidad con arreglo a valores la proporciona el *Decreto que adiciona las bases provisionales de la Ley de Escalafón del magisterio, en lo relativo a la selección de profesores*, de 1932, pues en momentos en que establecían criterios de tipo cognoscitivo para la selección, permanencia y promoción de los profesores se emite una disposición que privilegia determinados valores, pues plantea que en la

<sup>60</sup> Ley de la Inamovilidad del Profesorado dependiente de la Secretaría de Educación Pública, México, D.O.F., 3 de febrero de 1930.

<sup>61</sup> Loc. cit.

<sup>62</sup> Ley de inamovilidad del profesorado de las escuelas secundarias, México, D.O.F., 31 de agosto de 1932.

selección de profesores se trata de "contrarrestar" el creciente número de maestras frente a los "profesores graduados en la Escuela Nacional de Maestros", lo cual los pone en "inferioridad numérica...con respecto a los del sexo femenino" de tal modo que "los primeros tienen un reducido número de probabilidades para ingresar al magisterio, pues resulta que mientras ingresan varias profesoras, sólo toca su turno a un profesor", situación que se considera grave puesto que:

... el hecho indicado da lugar a que poco a poco vayan quedando los diversos grupos escolares a cargo de profesoras, lo cual es conveniente contrarrestar, en virtud de que es imperiosamente necesario utilizar maestros varones para los grupos superiores de la escuela primaria, a fin de que la formación del carácter del niño se realice de manera adecuada.<sup>63</sup>

Como se advierte, no se trata de una cuestión de equidad, o igualdad, en la selección de profesores, sino de *cómo dirigir* la formación de los educandos hacia la *constitución del carácter*, el cual se considera es templado por los hombres; ello sugiere que, en el proceso de formación del alumno, visto como un proceso de trabajo este se divide sexualmente de acuerdo a la edad de los educandos, siendo que la atención a los niños de los primeros grados se considera propio de mujeres, en tanto, que con niños de "grados superiores" de la primaria se adjudica a los hombres sólo en consideración de la formación del carácter. A pesar de ello se presenta como una cuestión de fijar una proporción de 1 profesor por 2 profesoras seleccionados, según los puntos obtenidos por los estudios realizados.

En 1933, se confiere al Ejecutivo de la Unión la facultad de reformar la Ley de Escalafón del Magisterio de las Escuelas Primarias y Jardines de Niños. Al lado de esta reglamentación sobre la permanencia y escalafón de los profesores, se atribuyen al Ejecutivo Federal facultades para reglamentar el Artículo 3o. Constitucional, en 1934, de tal manera que, para 1935, se reglamentan las escuelas particulares, primarias, secundarias y normales, y se fijan las atribuciones del Estado en materia de educación secundaria.<sup>64</sup>

<sup>63</sup> Decreto que adiciona las bases provisionales de la Ley de Escalafón del magisterio, en lo relativo a la selección de profesores. México, D.O.F., 9 de diciembre de 1932.

<sup>64</sup> Decreto que faculta al Ejecutivo de la Unión para reformar la Ley de Escalafón del magisterio de las escuelas primarias y jardines de niños. México, D.O.F., 23 de enero de 1933; Decreto que faculta al Ejecutivo Federal para expedir la ley reglamentaria del artículo 3o. constitucional. México, D.O.F., 31 de diciembre de 1934; Reglamento del artículo 3o. constitucional sobre escuelas particulares, primarias, secundarias y normales. México, D.O.F. 10 de enero de 1935; Decreto que reglamenta las atribuciones del Estado en materia de enseñanza secundaria. México, D.O.F., 14 de marzo de 1935; Decreto que adiciona el Reglamento de las escuelas particulares primarias, secundarias y normales. México, D.O.F.,

Para 1938 se reglamenta la inamovilidad y el escalafón de los "docentes de escuelas de segunda enseñanza y de estudios especiales y superiores técnicas" para ello se apela a "la Imperiosa necesidad que el país tiene de personal técnico competente para el desarrollo y fomento de su economía" y como la formación de tal personal se realizaba en las escuelas técnicas era preciso "que los profesores, maestros y en general el personal docente... posea amplios conocimientos, en diversas ramas de especialidades técnicas" de allí que se considerara necesario especializar al profesorado y crearle condiciones de estabilidad laboral, como se pone de manifiesto cuando se declaraba "indispensable que no esté expuesto, como ha sucedido hasta la fecha, a los vaivenes de la política o a otra influencia extraña, que motive la inestabilidad de los puestos que ocupa..."<sup>65</sup>

Este Reglamento de Inamovilidad y Escalafón de los maestros de segunda enseñanza, de escuelas técnicas, industriales y comerciales utilizando el recurso discursivo de "tener personal competente" para tales escuelas, garantizando sus derechos de permanencia y promoción, se constituye -al igual que las demás disposiciones jurídicas similares- en un medio de racionalización sobre las formas de ingreso, permanencia y organización del trabajo de los docentes, pues como declara en su Artículo Primero -fracciones II a V-, pretende:

II.-Consagrar el mérito como factor preeminente de estímulo en la labor del Maestro y como el más legítimo derecho de éste para obtener su mejoramiento económico.

III.-Condicionar el ingreso de los elementos nuevos.

IV.-Establecer sanciones para las faltas en que incurra el personal docente protegido por este Reglamento.

V.-Garantizar, en consecuencia de lo anterior, un servicio más eficaz de las Escuelas Técnicas, con tendencias a la superación constante de las Instituciones docentes.

---

27 de octubre de 1937; Reglamento de Escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública. México, D.O.F., 27 de enero de 1948; Acuerdo por el que se abroga el Reglamento de Escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el "Diario Oficial" el 27 de enero de 1948. México, D.O.F., 22 de enero de 1974.

<sup>65</sup> Reglamento de inamovilidad y escalafón del personal docente de las escuelas de segunda enseñanza y de las de estudios especiales y superiores técnicas. México, D.O.F., 8 de diciembre de 1938.

Para 1948 las disposiciones sobre el escalafón comprende a todos los "trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública", reglamentación que estuvo vigente hasta 1974.<sup>66</sup>

Ciertamente, el establecimiento de una reglamentación sobre la inamovilidad y el escalafón sirvió al Estado para fijar medidas respecto a la selección de profesores y determinar su calidad de "empleados federales", como en el caso de los maestros de las escuelas tipo Artículo 123 Constitucional -en 1936- calidad que consistía en conferirles "todos los derechos y obligaciones legales" como empleados federales, aunque la obligación de "fundar y sostener (dichas escuelas correspondía a) los propietarios de toda clase de negociación agrícola, industrial, minera o cualquiera otra clase de trabajo."<sup>67</sup>

Los procedimientos de selección para determinado tipo de instituciones se afinan, pues hacia 1947, se reglamenta el ser "aspirante" y la designación como "catedrático en escuelas normales urbanas del Distrito Federal", entre los requisitos que se establecían, en el artículo 2o. estaban:

- I. Tener título de maestro debidamente registrado en el Dirección General de Profesiones y expedido por alguno de los siguientes centros docentes:
  - a) Escuela Normal Superior
  - b) Facultad de Filosofía y Letras
  - c) Otras instituciones similares oficiales u oficialmente reconocidas.
- II... los maestros normalistas de enseñanza primaria con título de alguna carrera universitaria o politécnica.
- III... el que posea título de Maestro Normalista de Enseñanza Primaria, si además cuenta por lo menos con 10 años de práctica en el Magisterio.
- IV... los pasantes de la Escuela Normal Superior y los de la Facultad de Filosofía y Letras serán preferidos.<sup>68</sup>

Dicho Reglamento también fijaba como requisito, para ser considerado y ser nombrado catedrático -en el artículo 3o.-, demostrar "conocimiento de la materia a impartir y dominio de la técnica y método de enseñanza"

<sup>66</sup> Reglamento de Escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública. México, D.O.F., 27 de enero de 1948; Acuerdo por el que se abroga el Reglamento de Escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial el 27 de enero de 1948. México, D.O.F., 22 de enero de 1974.

<sup>67</sup> Decreto por el cual se consideran como empleados federales a los maestros de las Escuelas tipo Artículo 123. México, D.O.F., 23 de abril de 1936.

<sup>68</sup> Reglamento para ser considerado como aspirante y ser nombrado catedrático en las escuelas normales urbanas del Distrito Federal. México, D.O.F., 5 de agosto de 1947.

sometiéndose a un concurso teórico y práctico. Este modo de implantación de una racionalidad técnica instrumental, que privilegia la preparación académica y los aspectos cognoscitivos llega hasta la reglamentación de "la organización y funcionamiento de la Comisión Académica Dictaminadora de la Universidad Pedagógica Nacional", en 1979. En otros casos se procedió a regular las condiciones internas de trabajo como ocurrió con las secundarias, para las que, en 1946, se expidió el *Reglamento Interior de Trabajo de las Escuelas de Segunda Enseñanza* que estuvo vigente hasta 1982, fecha en que se abrogó.<sup>69</sup>

La presión del proceso de racionalización de la docencia, en este caso, se presenta como determinación de la calidad de trabajador que se tiene como "empleado público", para el cual se fijan criterios de selección para ser nombrado como tal, a la vez, se manifiesta como una determinación de los modos en que se organiza el trabajo al interior de los planteles educativos, pero este sólo es un elemento de racionalización que envuelve el modo en que se realiza la actividad docente. De esa manera la adjudicación de prestaciones sirvió para regir las relaciones laborales y conferirle al Ejecutivo la facultad de expedir la reglamentación pertinente constituyendo, con ello, un marco normativo impuesto a la actividad docente..

Una vertiente más por la que se implanta una racionalidad con arreglo a fines consiste en organizar la administración de las instituciones educativas, situación que si bien inicia con la creación de la SEP, adquiere una mayor concreción con las atribuciones que se confieren al Estado en materia educativa, así como en el modo en que se reglamenta la incorporación de escuelas normales particulares, en 1933, la manera en que se establece que las normales urbanas federales existentes -y las que se creen- dependerían de la SEP, en 1937, argumentando se trataba de dar "un destino específico y definido" a las escuelas normales "para evitar situaciones anárquicas en el sistema educativo, añadiendo "que la falta de un sistema único de organización en las escuelas normales urbanas federales es motivo de pérdida de energía en el esfuerzo educativo de la Revolución"; el recurso discursivo es "falta de un sistema único de organización" para justificar el modo en que se someten a un control uniforme a las escuelas normales, con

---

<sup>69</sup> Acuerdo número 31, que reglamenta la organización y funcionamiento de la Comisión Académica Dictaminadora de la Universidad Pedagógica Nacional, México, D.O.F., 3 de julio de 1979; Reglamento Interior de Trabajo de las Escuelas de Segunda Enseñanza, México, D.O.F., 14 de septiembre de 1946; Decreto por el que se abroga el Reglamento Interior de Trabajo de las Escuelas de Segunda Enseñanza, México, D.O.F., 22 de noviembre de 1982.

ello el acento se pone en la administración de las instituciones que forman a los profesores.

Esta estrategia de política gubernamental para racionalizar los ámbitos educativos mediante sus formas de organización y administración, adquirió mayor fisonomía durante los años cuarenta, con las políticas de unidad nacional, pero se extienden hasta la reestructuración de la educación primaria, en 1960; se sigue manteniendo, con un sentido diferente, al emprender las medidas de descentralización educativa (1974) de las que surgen las *Unidades de Servicios Educativos Descentralizados*, e incluso se instituye una Dirección -dentro de la SEP- para la coordinación educativa; estas acciones culminan con la emisión de la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, en 1978, que sirve de marco para que, hacia 1982, se establezcan acuerdos de coordinación en materia de educación normal entre los Estados y la Federación y, a partir de 1983, dichos acuerdos se inscriben dentro de los Convenios Unicos de Desarrollo, que se transformarían, a partir de 1984, en acuerdos y convenios de descentralización de los servicios federales de educación básica y normal.<sup>70</sup>

Aunque este tipo de disposiciones se han examinado desde la óptica del impacto que tienen en las formas de organización sindical del magisterio, así como en el contexto de la crisis financiera del Estado, supone, también, un redimensionamiento del ámbito laboral de los profesores, pues implica formas diferentes de organización y administración del trabajo de los educadores, desde ese punto de vista se inscribe dentro de la lógica del proyecto actual de racionalización de la docencia, en la medida que imponen

<sup>70</sup> Reglamento de incorporación de escuelas normales particulares. México, D.O.F., 6 de mayo de 1933; Acuerdo por el cual se previene que las escuelas normales urbanas federales de la República, así como las que se vayan estableciendo o federalizando, pasarán a depender de la Secretaría de Educación Pública. México, D.O.F., 26 de enero de 1937; Acuerdo que ordena que a partir del día 1 de diciembre de 1960, el sistema federal de enseñanza primaria quedará reestructurado en la forma que se especifica. México, D.O.F., 26 de octubre de 1960; Oficio por el que se comunica el funcionamiento de Unidades de Servicios Descentralizados de la Secretaría de Educación Pública y las funciones que vienen cumpliendo. México, D.O.F., 25 de enero de 1974; Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de la Dirección General de Coordinación Educativa de la Secretaría de Educación Pública. México, D.O.F., 14 de diciembre de 1978; Ley para la Coordinación de la Educación Superior. México, D.O.F., 29 diciembre de 1978; Decreto por el que el Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, propondrá a los gobiernos estatales la celebración de acuerdos de coordinación en el marco de los Convenios Unicos de Desarrollo, establecer un Comité Consultivo. México, D.O.F., 8 de agosto de 1983; Decreto que establece los lineamientos a que se sujetarán las acciones de descentralización de los servicios federales de educación básica y normal. México, D.O.F., 20 de marzo de 1984.

a los profesores formas diferentes de negociación de sus condiciones de trabajo y de salario.

## CONCLUSIONES

Más que ofrecer un conjunto de conclusiones, lo cual cerraría la presente tesis, se intenta recapitular y realizar una serie de reflexiones -que sean punto de discusión-, en torno a los tres aspectos que se han expuesto: la profesión y profesionalización del magisterio, las políticas educativas y la profesionalización de los profesores, y las formas que asume la racionalización de la práctica profesional de los maestros por la vía de su reglamentación.

Como se ha visto a lo largo del trabajo, las formas que asume la transformación de la práctica profesional del magisterio se concentra en los procesos de formación, tanto inicial como posterior, así como en las medidas que se han tomado para organizar y administrar el conjunto de Instituciones educativas en que laboran y se forman los maestros, ello ha constituido un lento y prolongado proceso de sometimiento de la práctica profesional de los profesores a los imperativos de un control y vigilancia más estrictos, por parte del Estado, para que la manera de ejecutar las tareas docentes responda a los requerimientos de las modificaciones en los procesos de acumulación de capital, y a su consecuente reestructuración de las formas de dominio, ante la emergencia de nuevos sujetos sociales.

Se advierte, que como personal que se dedica a la organización del consenso y la legitimidad del dominio político, requiere ser sometido a mecanismos de control en su práctica profesional. Ello se pone de manifiesto en las políticas de profesionalización que insisten en la formación y en la organización y administración de las Instituciones educativas.

Se ha constatado que, en la definición de la profesión magisterial se intenta equiparla con los modelos de las profesiones liberales, o de acuerdo a determinados rasgos formales que se consideran indispensables para que una ocupación sea considerada como profesión, de allí que la profesionalización del magisterio se haya entendido como un procedimiento que trata de fijar determinados requisitos de carácter cognoscitivo, de duración del periodo de formación, de los deberes que entraña respecto a una utilidad pública o como instrumento que posibilita el acceso a una remuneración estable.

Sin embargo, tal forma de abordaje de la profesión y profesionalización del magisterio, deja de lado las maneras en que se constituye y desarrolla

ligada a los requerimientos de transformación de la población en fuerza de trabajo apta para su incorporación a los procesos productivos y sus transformaciones, así como en la necesidad de legitimar las tareas que cumple el Estado en la reproducción capitalista, así como en la integración de los sujetos sociales emergentes al modo de producción capitalista.

Ciertamente que como profesión, su surgimiento y evolución se puede examinar como un proceso que va delimitando sus ámbitos de conocimiento, es decir, se produce por una especificación, en el sentido de que la preparación de los profesores se establece a partir de una definición de niveles educativos en que trabajarán; a la vez, se puede estudiar como especialización en cuanto la delimitación de un espacio de trabajo propio, que requiere de conocimientos y técnicas de aplicación específicas para poder cumplir con las tareas que implica la inserción laboral, o las tareas de reproducción ideológica. Sin embargo, este modo de explicar el surgimiento y evolución de la profesión magisterial es limitado, pues no da cuenta de las formas en que es sometida a un proceso de racionalización la organización, la administración del trabajo docente y sus modos de ejecución, considerando su vinculación con los procesos de transformación de la población en fuerza de trabajo, de los imperativos de integrar a diversos sujetos sociales al orden político, en suma, a los procesos de legitimación de la reproducción capitalista y de las tareas que cumple el Estado en dicha reproducción.

Se ha tratado de mostrar que, el proceso de racionalización de la práctica profesional del magisterio, no se restringe a una reorganización de las instituciones educativas en que trabaja y se forma, así como de las dependencias que regulan su formación y trabajo, pues ello sólo corresponde a un momento de la racionalización que supone su implantación. La racionalización tampoco se restringe a una delimitación del ámbito de conocimiento y a la adjudicación de los atributos formales de una profesión a los estudios de normal, pues estos aspectos se convierten en medios para reorganizar el trabajo de los profesores.

Así pues, se ha tratado de poner al descubierto que la racionalización de la práctica profesional de los maestros comprende un desancieje motivacional que afecta las imágenes sociales de la profesión, las cuales se justifican por una doble vía: por una parte definiendo a los sujetos sociales que tiene que educar en relación a un proyecto económico político, por otra delimitando su situación como empleados al servicio del Estado que deben poseer un tipo de conocimiento específico que los habilita para el trabajo

docente y les sirve de medio para mejorar sus condiciones económicas. Estos aspectos se hacen evidentes en la formulación de las políticas educativas como elementos discursivos que justifican la acción educadora estatal respecto a determinados sujetos sociales y hacia los mismos profesores.

Asimismo se ha tratado de mostrar que la racionalización, en sus formas concretas, vistas a partir del conjunto de reglamentaciones que se establecen en torno a la formación y el trabajo docente, adquieren una connotación de medidas que aseguran la implantación y el aprendizaje de una racionalidad instrumental, en el sentido de que tienden a fijar mecanismos y criterios de control sobre el trabajo de los maestros.

De este modo, la revisión realizada de las políticas educativas, así como de la reglamentación en que se concretan, permite identificar, -en el presente siglo- al menos tres momentos en la formación de los maestros: el primero se ubica con la fundación de la Escuela Nacional de Maestros que estuvo adscrita a la Universidad Nacional de México hasta mediados de la década de 1930, en este período las formas de racionalización de la práctica profesional del magisterio se dirigen a organizar y administrar las instituciones educativas de cara a integrar al conjunto de la población rural a los procesos de industrialización.

El segundo momento parte del Primer Congreso Nacional de Educación Normal de 1944, donde se pide "profesionalizar" los estudios mediante la inclusión de la secundaria y la preparatoria como antecedentes para cursar la educación normal, este segundo momento culmina en 1984 con la adjudicación del rango de licenciatura a los estudios de normal. En este período, bajo las ideas de unificación nacional de la educación se procede a uniformar los estudios normalistas y a fijar determinadas condiciones de trabajo, regulando el acceso a la docencia y negociando prestaciones. Es el período en que se definen a otros sujetos sociales, distintos a las masas rurales que tenían que ser redimidas culturalmente, pues han hecho su aparición los procesos de urbanización y transformación de la estructura ocupacional, perceptible en la incorporación de las mujeres al trabajo y un predominio de las actividades económicas de los servicios, dando como resultado la emergencia de sujetos sociales que quedan al margen de los procesos de producción directa de plusvalor, lo cual obliga a modificar las formas de legitimación e integración social, esto explica la manera en que el trabajo docente comienza a ser controlado, de manera más intensa en sus modos de realización en el interior de las aulas.

El tercer momento se entrecruza con el anterior, pues su inicio se puede ubicar con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, en 1978, donde se fijan directrices para las especializaciones y posgrados de la educación normal. Quizá, parte de lo que explicaría la insistencia en la calidad profesional del magisterio se encuentra en la necesidad de reducir los costos de la educación, así como en el surgimiento de otros medios de control y conversión de la población en fuerza de trabajo -diferentes de la escuela-, que conlleva a una estandarización de los métodos y técnicas de enseñanza y de las formas de evaluación del aprendizaje y de los profesores, así como de modos distintos de legitimación que desplazan -o al menos atenúan- el papel del profesor en los procedimientos de legitimación e integración al orden capitalista.

Es en ese contexto que se puede entender el propósito declarado de la última reforma a la educación normal, que consiste -discursivamente- en "elevar la calidad de la educación nacional", mediante el "mejoramiento en la preparación de los futuros docentes... con una más desarrollada cultura científica y general y con una aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia y un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa."

Tales medidas se han acompañado de la determinación de estímulos a la formación y actualización del magisterio, concretados en la carrera magisterial -para profesores de educación básica- y la carrera docente<sup>1</sup> para profesores de educación media superior y superior que, aunque éstas últimas son el resultado de la negociación entre maestros y Estado, suponen formas específicas de imponer ciertas condiciones de aprendizaje de la racionalidad instrumental, al establecer criterios, cada vez, más académicos, de tipo cognoscitivo, para la permanencia y promoción en el trabajo. Ciertamente que ello se erige en un elemento que provoca un conflicto entre la racionalidad instrumental que se pretende implantar y la racionalidad con arreglo a valores en que se fundan los acuerdos respecto a las condiciones de trabajo.

El posgrado, así como las recientes licenciaturas normalistas, se han inscrito, entonces, dentro de un proyecto de racionalización de la práctica profesional que se presenta como profesionalización del magisterio, donde para justificar las medidas de control a que se somete el trabajo docente se argumenta que el profesor constituye la piedra angular para impulsar la

---

<sup>1</sup> La carrera docente se implantó en el Estado de México en 1995.

reforma a la educación básica. Sin embargo, se puede reconocer que, para el caso de las licenciaturas se prescriben determinados contenidos disciplinarios (como la psicología educativa), mientras que para los posgrados estos quedan liberados de esa determinación, lo cual posibilita orientarlos bajo la idea de la formación para la investigación educativa.

Se tiene que reconocer que la formación del magisterio, como práctica social, se realiza al interior de una institución escolar que es controlada, desde la concepción de sus planes de estudios, y sus formas de trabajo por el Estado. Es decir, se halla inscrita en un ámbito social específico configurado por ciertas condiciones materiales en las que se entretajan relaciones e intereses, que en realidad son relaciones de ejercicio de poder, el cual se organiza de una manera burocrática, es decir, en la delegación de la autoridad legitimada por un tipo de "saber" investido de una serie de rituales, significaciones, usos sociales, elementos culturales -como saber hablar, escribir bien, saber hacer- que lo distinguen del trabajo manual; pero que también tienen un peso específico las valoraciones ideológicas que forman parte de la formación, pues consideran a la educación normal como la piedra de toque de la educación nacional.

Las políticas educativas reducen los problemas a los que se enfrentan los maestros a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos determinados en los planes de estudio de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria); de esa manera la formación ignora aspectos tales como: las diferencias entre grupos sociales y regiones, las condiciones en que se realiza la educación, aspectos objetivados en los procesos desarrollados en el aula, que constituyen materia importante para la comprensión de los procesos educativos. Esa reducción que se presenta como adecuación entre formación inicial y posterior de los profesores en relación a los niveles educativos en que se desempeñan, en realidad opera como un elemento discursivo que permite enmascarar el verdadero problema de la educación escolar, que consiste en cómo transformar, y adaptar, a enormes contingentes heterogéneos de población a los requerimientos productivos y de aceptación del orden político.

De allí que los valores que se han asumido, para emprender la llamada profesionalización del magisterio, constituyen una ideología que concibe la profesionalización como una revaloración del prestigio social y mental del magisterio, que permite acceder a mejores condiciones salariales, cuando en realidad posibilita someter a los profesores al proyecto político dominante.

Sin embargo, la implantación de las políticas educativas de formación del magisterio, también han sido la respuesta gubernamental a las condiciones laborales, salariales y de organización sindical, en torno a las cuales se han estructurado las demandas de los trabajadores de la educación; a la vez, una solución a las exigencias impuestas por la transformación de los procesos de acumulación capitalista; aunque en su formalidad han adquirido el carácter de un dimensionamiento de los ámbitos laborales del magisterio y de adecuación de la formación a las reformas a la educación básica; donde se privilegian -de manera discursiva- los aspectos "académicos", tales como: la profesionalización del magisterio, la calidad de la educación, eficiencia y racionalización de recursos, vinculación de la educación con el aparato productivo, excelencia académica, entre otros tópicos, que enfatizan, por un lado el papel del maestro como protagonista de la situación en que se halla la educación y, por otro, disuelve las demandas de los educadores en un discurso que privilegia la racionalización.

En años anteriores la educación se había pensado como un elemento que permite la modernización del país, en el sentido de avanzar de una sociedad tradicional hacia una sociedad moderna. Posteriormente se le piensa como un insumo que influye en la economía, así como en el proceso de transformación de la estructura social, bajo la idea de que el país se encaminaba del subdesarrollo hacia el desarrollo; finalmente se le concibe como un elemento que permite la independencia científica y tecnológica bajo una concepción del desarrollo económico dependiente.

Sin embargo, la política de racionalización de la práctica profesional del magisterio no es exclusiva para los profesores de educación básica y normal, se ha constituido, en la década de los ochenta, en una amplia política de formación de profesores que tiene como propósito la profesionalización de la docencia, en el sentido de cómo establecer controles más eficaces sobre la labor de los profesores dentro de las aulas con todo y que se declare que la profesionalización implica:

1. Dedicarse exclusivamente a la docencia.
2. Contar con conocimientos y habilidades específicos de un área o disciplina en sus aspectos científicos y técnicos que exige la docencia.
3. Vincular investigación y docencia, es decir, enseñar lo que se investiga y, a la vez investigar lo que se enseña.

4. Realizar tareas académicas, en el aula, elaborando materiales didácticos y planes y programas de estudio.

5. Ser consciente de la función de la universidad para satisfacer necesidades de la comunidad, lo que supone, tener consciencia de las implicaciones de la docencia.

Ahora bien, en cuanto a la forma en que se ha concretado el proceso de racionalización de la práctica profesional del magisterio, que en la presente tesis se ha examinado a partir de la manera en que se han establecido un conjunto de instituciones y reglamentaciones para regular y controlar la organización y administración de los establecimientos escolares donde se forman y trabajan los docentes, a partir de lo cual se ha tendido a reglamentar las condiciones de trabajo, las prestaciones y los reconocimientos a la actividad magisterial, lo cual ha servido para imponer medidas de control sobre los contenidos, los materiales y recursos didácticos, así como en las formas de evaluación del aprendizaje que se han constituido en medios para implantar una racionalidad instrumental en las formas mismas de ejecución del trabajo docente, es decir, se han traducido en mecanismos que garantizan el control sobre el proceso de trabajo docente, con sus implicaciones de una mayor brecha entre los procesos de concepción y realización de la actividad de los profesores, lo cual se ha traducido en una organización jerarquizada, burocratizada, del trabajo de los maestros, donde se trata de cumplir con los propósitos que fija una autoridad que se encuentra por "encima" -y fuera- de las actividades desarrolladas en las escuelas y en el aula.

Así, la concreción de la racionalización de la práctica profesional del magisterio a dado lugar a una "juridificación" de las relaciones entre el profesorado y el Estado, lo cual ha supuesto el establecimiento de normas jurídicas que regulan el acceso a la formación, actualización y capacitación, así como las condiciones de trabajo, las prestaciones y el salario de los maestros.

De ese modo, el proceso de racionalización de la práctica profesional del magisterio se ha concentrado en un vasto proyecto de unificación de planes y programas de estudio; de los métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje; de los materiales y recursos didácticos que emplean para realizar su trabajo cotidiano en el aula; de las formas de evaluación del aprendizaje de los alumnos; y en una reorganización de la administración de

las instituciones educativas en que se forman y trabajan estableciendo, de ese modo, nuevas condiciones de realización de la actividad docente bajo un control más estricto de las maneras en que se transmiten los contenidos que son prescritos para cada nivel educativo y para sujetos sociales determinados. La profesionalización, examinada así, se manifiesta como un proyecto de racionalización que se estrecha hacia las formas de organización y administración del trabajo docente con la mira de someterlo a un control mayor, ya no sólo en sus modos de concepción, sino en las mismas formas de realización.

En tal perspectiva adquieren un sentido específico las propuestas de formación inicial y posterior del magisterio, que se presentan con carácter de medidas para mejorar la eficacia de la educación escolarizada, o la calidad profesional de los maestros para mejorar la calidad de la educación, o bien, de mejorar la eficiencia del sistema reduciendo costos, al incorporar nuevos métodos y sistemas de enseñanza. Lo que está en juego es la eficacia de los maestros para que cumplan con las funciones de reproducción ideológica, de inculcación de motivos de obediencia al orden político y de adaptación de la población a las transformaciones que se han producido en los procesos de acumulación capitalista y que han modificado la estructura ocupacional dando lugar a la emergencia de nuevos sujetos sociales que se tienen que integrar y someter, no sólo a imperativos productivos, sino a las formas de dominio. Por ello es que se ha hecho necesaria la racionalización de la profesión docente, en ese sentido estrecho de control sobre las formas de realización del trabajo.

Así, la profesionalización del magisterio, termina por ser un proceso de racionalización de su práctica profesional que afecta los contenidos de su formación en cuanto se redefine el tipo de conocimiento que debe poseer; las formas en que ejecuta su trabajo, es decir, el uso de las técnicas de aplicación del conocimiento que posee; y se transforma el significado social que ha tenido la profesión -y los intereses constituidos en que se funda-, modificando la imagen social que se tenía de la profesión, para que los profesores cumplan, de manera más eficaz, su función de transmisión de una ideología dominante, en el sentido de transformar a enormes contingentes de la población en fuerza de trabajo, de proveerles de motivos de obediencia para que reconozcan como legítimo el sistema de dominio existente.

Proceso estrecho de racionalización en cuanto tiende a la implantación de una racionalidad con arreglo a fines reducida a un puro control sobre el modo de ejecución de la actividad de los maestros, sometiéndolos a normas

estandarizadas que se extienden a la manera en que se negocian las condiciones de trabajo y el salario. En tal sentido se torna un *proyecto de racionalización* que se dirige a construir de una determinada manera a los sujetos sociales a los que se pretende educar y a quienes los educan, para que respondan a los nuevos imperativos del sistema capitalista de producción y dominio.

**ANEXO 1**  
**CUADROS ESTADISTICOS**

**CUADRO 1  
MAESTROS POR NIVEL EDUCATIVO, 1921-1995**

AÑO	TOTAL		PREESCOLAR		PRIMARIA		SECUNDARIA		CAPACITACION PARA EL TRABAJO		PROFESIONAL MEDIO		BACHILLERATO		NORMAL		SUPERIOR	
	-100%	ABS.	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%
1921	22939	N.D.	N.D.		22939	100.0%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1925	N.D.	N.D.	N.D.		N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1930	N.D.	N.D.	N.D.		N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1935	N.D.	N.D.	N.D.		N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1940	N.D.	N.D.	N.D.		N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1945	56275	2139	3.8%		54136	96.2%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1950	80809	2892	3.6%		66577	82.4%	8702	10.8%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1955	105900	4459	4.2%		84854	80.1%	9752	9.2%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1960	145377	6675	4.6%		106822	73.5%	19984	13.7%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1965	230707	9236	4.0%		149986	65.0%	41358	17.9%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1970	332548	10524	3.2%		194001	58.3%	67738	20.4%	7392	2.2%	4145	1.2%	18562	5.6%	5130	1.5%	25056	7.5%
1975	489322	14073	2.9%		255939	52.3%	110921	22.7%	12686	2.6%	6969	1.4%	32809	6.7%	8396	1.7%	47529	9.7%
1980	752538	32363	4.3%		375215	49.9%	168588	22.4%	18324	2.4%	10411	1.4%	60840	8.1%	12988	1.7%	73789	9.8%
1985	1019065	80529	7.9%		449760	44.1%	224732	22.1%	19899	2.0%	30925	3.0%	96727	9.5%	8491	0.8%	108002	10.6%
1990	1113495	104972	9.4%		471625	42.4%	234293	21.0%	22799	2.0%	35382	3.2%	110000	9.9%	12194	1.1%	122230	11.0%
1995	1238282	129576	10.5%		507669	41.0%	256831	20.7%	24655	2.0%	37570	3.0%	129351	10.4%	12881	1.0%	139749	11.3%
CRECIMIENTO 1970-1995	372.4	1231.2			261.7		379.2		333.5		906.4		696.9		251.1		557.7	

NOTA: Los datos de 1995 se refieren al total de profesores al inicio del ciclo escolar.  
N.D. Significa que no se encontraron datos.  
FUENTES: INEGI. Estadísticas históricas de México, t. I. México, INEGI-SPP, 1995.  
INEGI. Cuaderno Número 1 de estadísticas de educación, México, INEGI, 1994. INEGI. Cuaderno Número 2 de estadísticas de educación, México, INEGI, 1995.

**CUADRO 2**  
**ALUMNOS POR NIVEL EDUCATIVO, 1921-1995**

AÑO	TOTAL	PREESCOLAR		PRIMARIA		SECUNDARIA		CAPACITACION PARA EL TRABAJO		PROFESIONAL MEDIO		BACHILLERATO		NORMAL		SUPERIOR	
		100%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.
1921	668,040	N.D.	N.D.	668040	100.0%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1925	1,130,892	11623	1.0%	1090616	96.4%	12435	1.1%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1930	1,358,430	17426	1.3%	1299899	95.7%	17392	1.3%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1935	1,571,179	21174	1.3%	1509386	96.1%	25358	1.6%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1940	1,994,603	33848	1.7%	1960755	98.3%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1945	2,686,251	61410	2.3%	2624841	97.7%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1950	3,249,200	115378	3.6%	2997054	92.2%	69547	2.1%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1955	4,268,267	156641	3.7%	3892735	91.2%	105348	2.5%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1960	5,941,536	230164	3.9%	5342092	89.9%	234980	4.0%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1965	8,351,717	325405	3.9%	7182956	86.0%	532557	6.4%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1970	11,538,871	400138	3.5%	9248190	80.1%	1102217	9.6%	147752	1.3%	33861	0.3%	275495	2.4%	55943	0.5%	271275	2.4%
1975	15,480,589	537090	3.5%	11461415	74.0%	1898053	12.3%	243074	1.6%	78382	0.5%	607961	3.9%	111502	0.7%	543112	3.5%
1980	21,464,927	1,071,619	5.0%	14666257	68.3%	3033856	14.1%	369274	1.7%	122391	0.6%	1057744	4.9%	207997	1.0%	935789	4.4%
1985	25,253,797	2381412	9.4%	15124160	59.9%	4179466	16.5%	407703	1.6%	359130	1.4%	1536106	6.1%	54700	0.3%	1199120	4.7%
1990	25,091,966	2734054	10.9%	14401588	57.4%	4190190	16.7%	413587	1.6%	378894	1.5%	1721626	6.9%	108987	0.4%	1143040	4.6%
1995	26,352,116	3092834	11.7%	14574202	55.3%	4493173	17.1%	427969	1.6%	407079	1.5%	1936358	7.3%	137253	0.5%	1283208	4.9%
CRECIMIENTO 1970-1995	228.4	772.9		157.6		407.6		289.7		1202.2		692.8		245.3		473.0	

NOTA: Los datos de 1995 se refieren al total de alumnos al inicio del ciclo escolar.

N.D. Significa que no se encontraron datos.

FUENTES: INEGI. Estadísticas históricas de México, I. México. INEGI-SPP, 1985. INEGI. Cuaderno Número 1 de estadísticas de educación, México. INEGI, 1994. INEGI. Cuaderno Número 2 de estadísticas de educación, México. INEGI, 1995.

**CUADRO 3  
ESCUELAS POR NIVEL EDUCATIVO, 1921-1995**

AÑO	TOTAL	PREESCOLAR		PRIMARIA		SECUNDARIA		CAPACITACION PARA EL TRABAJO		PROFESIONAL MEDIO		BACHILLERATO		NORMAL		SUPERIOR	
		-100%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.
1900	9464	N.D.	N.O.	9363	98.9%	41	0.4%	N.D.	N.D.	N.O.	N.D.	N.O.	N.D.	N.O.	N.O.	N.D.	N.D.
1905	9639	76	0.8%	9461	98.2%	34	0.4%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.O.
1921	11041	N.D.	N.D.	11041	100.0%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.O.	N.O.
1925	13430	74	0.6%	13187	98.2%	50	0.4%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.O.	N.O.
1930	11732	125	1.1%	11379	97.0%	81	0.7%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1935	18718	322	1.7%	18118	96.8%	164	0.9%	N.O.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.O.	N.D.
1940	22208	334	1.5%	21874	98.5%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.O.	N.D.
1945	21621	655	3.0%	20966	97.0%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.O.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1950	25413	835	3.3%	23818	93.7%	411	1.6%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.O.	N.D.
1955	29812	1294	4.3%	27520	92.3%	611	2.0%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.O.
1960	36018	1852	5.1%	32533	90.3%	1140	3.2%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1965	42358	2469	5.8%	37288	88.0%	1858	4.4%	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.O.
1970	54954	3077	5.6%	45074	82.0%	4249	7.7%	1069	1.9%	224	0.4%	645	1.2%	231	0.4%	385	0.7%
1975	70873	4156	5.9%	55618	78.5%	6798	9.6%	1980	2.8%	349	0.5%	1145	1.6%	296	0.4%	531	0.7%
1980	104828	13043	12.4%	76214	72.7%	9082	8.7%	2553	2.4%	620	0.6%	1938	1.8%	484	0.5%	894	0.9%
1985	137982	35649	25.8%	76690	55.6%	15657	11.3%	2828	2.0%	1495	1.1%	3458	2.5%	488	0.4%	1717	1.2%
1990	159968	46736	29.2%	82280	51.4%	19228	12.0%	19251	12.0%	1816	1.1%	4406	2.8%	461	0.3%	1662	1.0%
1995	187185	58868	31.4%	91857	49.1%	22255	11.9%	3864	2.1%	2021	1.1%	5612	3.0%	508	0.3%	2200	1.2%
CRECIMIENTO 1970-1995	340.6	1913.2		203.8		523.6		361.5		502.2		870.1		219.9		571.4	

N.D. Significa que no se encontraron datos.  
FUENTES: INEGI. Estadísticas Históricas de México, L.I. México. INEGI-SPP, 1985.  
INEGI. Cuaderno Número 1 de estadísticas de educación, México, INEGI, 1954. INEGI. Cuaderno Número 2 de estadísticas de educación, México, INEGI, 1996.

**CUADRO 4**  
**POBLACION OCUPADA POR SECTOR ECONOMICO, 1921-1990**

AÑOS	TOTAL (100%)	SECTOR PRIMARIO		SECTOR SECUNDARIO		SECTOR TERCIARIO		NO ESPECIFICADO	
		ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%
1921	4883561	3488102	71.4%	61318	1.3%	454293	9.3%	379848	7.8%
1930	5165803	3626278	70.2%	743407	14.4%	586930	11.4%	209188	4.0%
1940	5858116	3830871	65.4%	746313	12.7%	1117274	19.1%	163658	2.8%
1950	8272093	4823901	58.3%	1319163	15.9%	1774063	21.4%	354966	4.3%
1960	11332016	6143540	54.2%	2147343	18.9%	2959342	26.1%	81791	0.7%
1970	12955057	5103519	39.4%	2973540	23.0%	4130473	31.9%	747525	5.8%
1980	21941693	5699971	26.0%	4464410	20.3%	5225275	23.8%	6552037	29.9%
1990	23403413	5300114	22.6%	6503224	27.8%	10796203	46.1%	803872	3.4%

FUENTE: INEGI. *Estadísticas Históricas de México*, tomo I. México, 1994.

**CUADRO No. 5**  
**POBLACION ECONOMICAMENTE ACTIVA POR SEXO,**  
**1921-1990**

AÑOS	TOTAL (100%)	HOMBRES		MUJERES	
		ABS.	%	ABS.	%
1921	4883561	4554178	93.3%	329383	6.7%
1930	5165803	4926228	95.4%	239575	4.6%
1940	5858116	5426659	92.6%	432457	7.4%
1950	8272093	7144872	86.4%	1127221	13.6%
1960	11263297	9236022	82.1%	2018275	17.9%
1970	12955057	10458800	80.7%	2466257	19.0%
1980	22066084	15924806	72.2%	6141278	27.8%
1990	55913847	27084182	48.4%	28829665	51.6%

FUENTE: INEGI. *Estadísticas Históricas de México*, tomo I. México, 1994

**ANEXO 2**

**DISPOSICIONES JURIDICAS FEDERALES RELATIVAS A LA EDUCACION  
NORMAL Y EL MAGISTERIO, PUBLICADAS EN EL DIARIO OFICIAL DE LA  
FEDERACION**

DISPOSICIONES JURIDICAS FEDERALES RELATIVAS A LA EDUCACION NORMAL Y AL MAGISTERIO		
AÑOS	CONTENIDO	DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION
1917	DECRETO QUE DECLARA DIA DEL MAESTRO EL DIA 15 DE MAYO, DEBIENDO SUSPENDERSE LAS LABORES ESCOLARES	3/dici/17
1918	INICIATIVA DEL EJECUTIVO AL II CONGRESO DE LA UNION, PARA REFORMAR EL ARTICULO 3° CONSTITUCIONAL	21/mar/18
1919	ORDEN DE LA SECRETARIA DE GOBERNACION SOBRE LA LLAMADA HUELGA DE PROFESORES DE INSTRUCCION PRIMARIA EN EL DISTRITO FEDERAL, A LOS CC. GOBERNADORES DE LOS ESTADOS, DEL DISTRITO FEDERAL, TERRITORIOS Y A LOS HABITANTES DEL PAIS	19/may/19
1920	DECRETO DISPONIENDO QUE LAS JUBILACIONES A PROFESORES DE INSTRUCCION PUBLICA EN EL DISTRITO FEDERAL, SERAN PAGADAS POR EL GOBIERNO DEL DISTRITO	24/abr/20
1921	DECRETO ALIMENTANDO LA PENSION QUE TIENE ASIGNADA LA SEÑORITA PROFESORA CONCEPCION NORIEGA	1/ago/21
1921	DECRETO ESTABLECIENDO UNA SECRETARIA DE ESTADO QUE SE DENOMINARA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	3/oct/21
1921	DECRETO CONCEDIENDO JUBILACION AL SEÑOR PROFESOR JOSE DONACIANO MORALES	30/mar/21
1921	DECRETO AUMENTANDO A LA SRITA. PROFESORA IGNACIA PALACIOS, LA PENSION QUE TIENE ASIGNADA	5/ago/21
1924	DECRETO CONCEDIENDO PENSION DE (\$ 500) CINCO PESOS, DIARIOS, A LA SEÑORA PROFESORA MARIA DE JESUS VELASCO VIUDA DE GOMEZ	13/ago/24
1924	DECRETO CONSTITUYENDO LAS FACULTADES DE CIENCIAS, GRADUADOS, ESCUELA NORMAL SUPERIOR Y FILOSOFIA Y LETRAS	13/oct/24
1924	DECRETO CONCEDIENDO PENSION DE (\$ 600) CINCO PESOS OCHO CENTAVOS, DIARIOS, A LA SEÑORITA PROFESORA ESTHER HUINDOBRO DE AZUA	1/ago/24
1924	DECRETO REFORMANDO LOS ARTICULOS 2o., 3o., 5o. Y 14 DEL DE 8 DE JULIO DE 1924, POR EL QUE SE CONCEDE Y REGLAMENTA LAS PENSIONES DE RETIRO AL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS FEDERALES DE EDUCACION	28/nov/24
1924	DECRETO CONCEDIENDO PENSION DE (\$ 500) CINCO PESOS, DIARIOS, AL CIUDADANO PROFESOR HIGINIO ESPINOZA	5/nov/24
1924	DECRETO REGLAMENTANDO LA CONCESION DE PENSIONES DE RETIRO AL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS FEDERALES, DE EDUCACION	0/ago/24
1925	DECRETO POR EL CUAL SE INSTITUYE EL CONSEJO DE EDUCACION PRIMARIA DEL DISTRITO FEDERAL	29/nov/25
1925	DECRETO PREVIENDO QUE LAS REFORMAS INTRODUCIDAS AL QUE REGLAMENTO LA CONCESION DE PENSIONES AL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACION, NO SERAN APLICABLES A LAS PENSIONES CONCEDIDAS CON ANTERIORIDAD	16/ene/25
1925	A DICHO ORDENAMIENTO	16/ene/25
1925	DECRETO PREVIENDO QUE LAS REFORMAS INTRODUCIDAS AL QUE REGLAMENTO LA CONCESION DE PENSIONES AL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACION, NO SERAN APLICABLES A LAS PENSIONES CONCEDIDAS CON ANTERIORIDAD	16/ene/25
1925	A DICHO ORDENAMIENTO	16/ene/25
1925	DECRETO SUSPENDIENDO POR TODO EL AÑO DE 1925, LA ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD DE GRADUADOS, ESCUELA NORMAL SUPERIOR Y FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS	16/ene/25
1928	DECRETO DETERMINANDO QUE CONTRIBUYAN AL SOSTENIMIENTO DE SUS PLANTILES, LOS ALUMNOS QUE RECIBAN ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS	7/abr/28
1927	DECRETO POR EL CUAL SE PREVIENE QUE EN LA REVISION DE PENSIONES OTORROADAS A PROFESORES FEDERALES NO SE TOMARA EN CUENTA LA INTERRUPCION DE SUS SERVICIOS QUE SUFRIERON EL AJO DE 1919	31/ago/27
1928	DECRETO POR EL CUAL SE CONSTITUYE UNA SOCIEDAD MUTUALISTA, QUE LLEVARA EL NOMBRE "EL SEÑORO DEL MAESTRO"	12/dic/28
1928	DECRETO POR EL CUAL SE ORESTINA AL SERVICIO DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, PARA QUE ESTABLEZCA UNA ESCUELA EXPERIMENTAL DE MAESTROS, LA CASA CURAL DE PARACUARU, ESTADO DE MICHOACAN	15/ago/28
1928	DECRETO POR EL CUAL SE ESTABLECEN LAS BASES PARA LA ORGANIZACION DEL CONSEJO TECNICO DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS	22/nov/28
1928	DECRETO POR EL CUAL SE ESTABLECEN LAS BASES PARA LA ORGANIZACION DEL CONSEJO TECNICO DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS	22/nov/28
1928	DECRETO POR EL CUAL SE PREVIENE QUE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS Y LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR QUEDAN DESLIGADAS	28/feb/28
1930	LEY DE LA INAMOVILIDAD DEL PROFESORADO DEPENDIENTE DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	3/feb/30
1930	LEY DE ESCALAFON DEL MAGISTERIO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y DE LOS JARDINES DE NIÑOS, DEPENDIENTES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	31/mar/30

DISPOSICIONES JURIDICAS FEDERALES RELATIVAS A LA EDUCACION NORMAL Y AL MAGISTERIO		
AÑOS	CONTENIDO	DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION
1932	LEY DE INAMOVILIDAD DEL PROFESORADO DE ESCUELAS SECUNDARIAS	31/ago/32
1932	DECRETO QUE ADICIONA LAS BASES PROVISIONALES DE LA LEY DE ESCALAFON DEL MAGISTERIO, EN LO RELATIVO A LA SELECCION DE PROFESORES	9/dic/32
1933	DECRETO POR EL CUAL SE ADICIONA EL DE 12 DE SEPTIEMBRE DE 1933, QUE ESTABLECIO LOS DERECHOS QUE SE CAUSAN POR SERVICIOS DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS	12/dic/33
1933	DECRETO QUE ESTABLECE LA TARIFA PARA LOS SERVICIOS DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS	14/feb/33
1933	REGLAMENTO DEL DECRETO QUE ESTABLECE LA TARIFA PARA LOS SERVICIOS DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS	14/feb/33
1933	ACIARACION DE LA PUBLICACION DEL DECRETO POR EL CUAL SE ADICIONA EL DE 12 DE SEPTIEMBRE DE 1933, QUE ESTABLECIO LOS DERECHOS QUE SE CAUSAN POR SERVICIOS DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS	16/dic/33
1933	DECRETO QUE REFORMA EL DE 13 DE NOVIEMBRE DE 1920, RELATIVO A LA CONSTITUCION DE LA SOCIEDAD MUTUALISTA "EL SEGURO DEL MAESTRO"	2/may/33
1933	DECRETO POR EL CUAL SE FIJAN LOS DERECHOS QUE CAUSARA LA REVALIDACION DE ESTUDIOS PARCIALES Y CERTIFICADOS SOBRE ENSEÑANZA SECUNDARIA	21/jul/33
1933	DECRETO QUE FACULTA AL EJECUTIVO DE LA UNION PARA REFORMAR LA LEY DE ESCALAFON DEL MAGISTERIO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y JARDINES DE NIÑOS	23/mar/33
1933	REGLAMENTO PARA LA ELECCION DE REPRESENTANTES DE LOS MAESTROS EN EL CONSEJO DE EDUCACION PRIMARIA DEL DISTRITO FEDERAL	23/feb/33
1933	REGLAMENTO DE INCORPORACION DE ESCUELAS NORMALES PARTICULARES	6/may/33
1934	DECRETO QUE CONCEDE PENSION VITALICIA AL SEÑOR PROFESOR MAURO LOPEZ SOSA	12/feb/34
1934	DECRETO QUE REFORMA EL ARTICULO 35 Y LA FRACCION XXV DEL 73 CONSTITUCIONALES	13/dic/34
1934	DECRETO POR EL CUAL SE PREVIENE QUE EN LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS SE IMPARTIRAN ENSEÑANZAS ESPECIALES PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO	15/jun/34
1934	REGLAMENTO DE RETIRO DE LAS MAESTRAS ENCINTA	18/ene/34
1934	DECRETO QUE FACULTA AL EJECUTIVO FEDERAL PARA EXPEDIR LA LEY REGLAMENTARIA DEL ARTICULO 30 CONSTITUCIONAL	31/dic/34
1935	REGLAMENTO DEL ARTICULO 30 CONSTITUCIONAL, SOBRE ESCUELAS PARTICULARES, PRIMARIAS, SECUNDARIAS Y NORMALES	10/ene/35
1935	DECRETO QUE REGLAMENTA LAS ATRIBUCIONES DEL ESTADO EN MATERIA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	14/mar/35
1936	DECRETO QUE REFORMA EL RELATIVO A LA CONSTITUCION DEL SEGURO DEL MAESTRO	15/sep/36
1936	DECRETO POR EL CUAL SE CONSIDERAN COMO EMPLEADOS FEDERALES A LOS MAESTROS DE LAS ESCUELAS TIPO ARTICULO 123	23/abr/36
1936	CIRCULAR NUMERO 504-G-197 POR LA CUAL SE PREVIENE QUE LAS OFICINAS PAGADORAS DEBERAN EXIGIR CERTIFICADOS DE PERMANENCIA EN EL LUGAR DONDE PRESTEN SUS SERVICIOS, A LOS MAESTROS FEDERALES	3/ago/36
1936	DECRETO QUE FACULTA AL EJECUTIVO FEDERAL PARA EXPEDIR LAS LEYES REGLAMENTARIAS DEL ARTICULO 30 CONSTITUCIONAL	31/dic/36
1936	DECRETO QUE CONCEDE AL FRENTE UNICO DE MAESTROS REVOLUCIONARIOS, EL USO DEL EX-TEMPLO DE SANTA MARIA DE GRACIA, EN GUADALUPE, JAL.	7/abr/36
1937	DECRETO QUE DECLARA OBLIGATORIA Y GRATUITA LA ENSEÑANZA DE LA MUSICA POR MEDIO DEL CANTO COORAL, EN LA EDUCACION INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y NORMAL, QUE IMPARTEN LA FEDERACION, LOS ESTADOS O LOS MUNICIPIOS	16/abr/37
1937	DECRETO QUE REFORMA EL DE 13 DE ABRIL DE 1936, POR EL CUAL SE CONSIDERAN COMO EMPLEADOS FEDERALES A LOS MAESTROS DE LAS ESCUELAS TIPO ARTICULO 123	16/nov/37
1937	ACUERDO POR EL CUAL SE PREVIENE QUE LAS ESCUELAS NORMALES URBANAS FEDERALES DE LA REPUBLICA, ASI COMO LAS QUE SE VAYAN ESTABLECIENDO O FEDERALIZANDO, PASARAN A DEPENDER DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	26/ene/37
1937	DECRETO QUE ADICIONA EL REGLAMENTO DE LAS ESCUELAS PARTICULARES PRIMARIAS, SECUNDARIAS Y NORMALES CIRCULAR NUM. 401-11-105 RELATIVA A LOS SUELDOS QUE DEBERAN PAGAR LOS PROPIETARIOS DE FINCAS RUSTICAS A LOS MAESTROS DE ESCUELAS ARTICULO 123	27/oct/37
1938	MAESTROS DE ESCUELAS ARTICULO 123	26/ago/38

DISPOSICIONES JURIDICAS FEDERALES RELATIVAS A LA EDUCACION NDRMAL Y AL MAGISTERIO		
AÑOS	CONTENIDO	DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION
1938	REGLAMENTO DE INMOVILIDAD Y ESCALAFON DEL PERSONAL DOCENTE DE LAS ESCUELAS DE SEGUNDA ENSEÑANZA Y DE LAS DE ESTUDIOS ESPECIALES Y SUPERIORES TECNICAS	8/dic/38
1939	DECRETO QUE CONCEDE PENSION A LA SEÑORA PROFESORA MARIA LUISA DE LA TORRE OTERO	29/mar/39
1940	DECRETO QUE CREA LA ORDEN MEXICANA Y CONDECORACION "MAESTRO ALTAMIRANO"	16/mar/40
1940	DECRETO QUE REGLAMENTA LOS DE 27 DE SEPTIEMBRE Y 30 DE DICIEMBRE DE 1938, EN RELACION CON EL ARTICULO 41 DEL ESTATUTO JURIDICO DE LOS TRABAJADORES AL SERVICIO DEL ESTADO	27/ene/40
1941	ACUERDO POR EL CUAL SE DETERMINA QUE LA OFICINA DE ENSEÑANZA Y DIVULGACION AGRICOLAS PASE A DEPENDER DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	18/ene/41
1942	LEY ORGANICA DE LA EDUCACION PUBLICA, REGLAMENTARIA DE LOS ARTICULOS 30; 31, FRACCION I, 73, FRACCIONES X y XXV, Y 123, FRACCION XII, DE LA CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS	23 ene-42 18-oct-44
1944	REGLAMENTO DE CAPACITACION MAGISTERIAL	
1944	ACUERDO QUE CARRIELA LA AUTORIZACION QUE PARA FUNCIONAR FUE OTORGADA A LA SOCIEDAD COOPERATIVA DE CONSUMO, COLONIZACION Y CONSUMO DE LOS TRABAJADORES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, S. C. L	18/dic/44
1944	LEY QUE ESTABLECE LA CAMPAÑA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO	23/ago/44
1944	LEY QUE ESTABLECE EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACION DEL MAGISTERIO	30/dic/44
1945	DECRETO QUE CONCEDE PENSION DE \$10.00 DIARIOS AL CIUDADANO PROFESOR ROSENDO ARNAIZ HERRERA	23/mar/45
1945	ACUERDO QUE CONCEDE FRANQUICIA POSTAL PARA TODO ENVIO DIRIGIDO AL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACION DEL MAGISTERIO POR LOS ALUMNOS DEL MISMO	24/mar/45
1945	DECRETO QUE ESTABLECE NORMAS A QUE SE SUJETARA EL AHORRO ESCOLAR	7/sep/45
1946	REGLAMENTO INTERIOR DE TRABAJO DE LAS ESCUELAS DE SEGUNDA ENSEÑANZA	14/sep/46
1946	DECRETO QUE REFORMA EL ARTICULO 30, DE LA CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS	30/dic/46
1946	ACUERDO QUE RATIFICA EL DE 5 DE OCTUBRE DE 1944, QUE CONCEDE FRANQUICIA POSTAL PARA TODO ENVIO DIRIGIDO AL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACION DEL MAGISTERIO, POR SUS ALUMNOS	6/abr/46
1947	DECRETO POR EL CUAL SE DISPUSO LA PRDLONGACION DE LA CAMPAÑA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO HASTA QUE ENTRE EN VIGOR LA LEY DE MEDIDAS PERMANENTES CONTRA EL ANALFABETISMO	26/feb/47
1947	DECRETO QUE CREA LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTROS DE JARDINES DE NIÑOS	31/dic/47
1947	REGLAMENTO PARA SER CONSIDERADO COMO ASPIRANTE Y SER NOMBRADO CATEDRÁTICO EN ESCUELAS NORMALES URBANAS DEL DISTRITO FEDERAL	5/ago/47
1948	DECRETO QUE CREA LA DIRECCION GENERAL DE ALFABETIZACION Y DE EDUCACION EXTRA-ESCOLAR	14/abr/48
1949	DECRETO QUE CREA LA DIRECCION GENERAL DE ALFABETIZACION Y DE EDUCACION EXTRA-ESCOLAR	14/abr/49
1949	DECRETO QUE CREA EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACION DEL MAGISTERIO DE EDUCACION FISICA	20/mar/48
1948	REGLAMENTO DE ESCALAFON DE LOS TRABAJADORES AL SERVICIO DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	27/ene/48
1950	DECRETO QUE CREA EL CENTRO PSICOPEAGOGICO DE ORIENTACION CON LAS CARACTERISTICAS DE ORGANISMO PÚBLICO DESCENTRALIZADO	19-ago-50
1950	DECRETO QUE PRORROGA POR OTROS SEIS AÑOS LOS EFECTOS DE LA LEY DE 26 DE DICIEMBRE DE 1944 QUE ESTABLECIO EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACION DEL MAGISTERIO	30/dic/50
1951	REFORMA A LA LEY DE 26 DE DICIEMBRE DE 1944, QUE ESTABLECIO EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACION DEL MAGISTERIO	26/dic/51
1954	DECRETO QUE CREA LA COMISION REVISORA DE LIBROS DE TEXTO Y DE CONSULTA	2-feb-54
1954	ACUERDO QUE CREA EL CENTRO COORDINADOR INDIGENISTA DE LA REGION TARAHUMARA	16/ago/52
1954	ACUERDO QUE CREA EL ORGANISMO DENOMINADO CENTRO COORDINADOR INDIGENISTA DE LAS MIXTECAS, EN EL ESTADO DE OAXACA	21/may/54
1954	ACUERDO QUE REVOKA LA AUTORIZACION QUE PARA FUNCIONAR SE OTORGO A LA SOCIEDAD COOPERATIVA DE CONSUMO EL MAESTRO RURAL, S. C. L	31/dic/54
1957	REGLAMENTO DEL CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION	26-jun-57

DISPOSICIONES JURIDICAS FEDERALES RELATIVAS A LA EDUCACION NORMAL Y AL MAGISTERIO		
AÑOS	CONTENIDO	DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION
1958	DECRETO QUE ESTABLECE LA COMISION PARA FORMULAR UN PLAN NACIONAL DESTINADO A RESOLVER EL PROBLEMA DE LA EDUCACION PRIMARIA EN EL PAIS	31/dic/58
1959	DECRETO QUE CREA LA COMISION NACIONAL DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS	13/feb/59
1959	ACUERDO QUE DISPONE LA CREACION DE UN SERVICIO MEDICO ADECUADO A LA REPUBLICA PARA LOS TRABAJADORES DE EDUCACION PUBLICA	20/feb/59
1959	ACUERDO QUE AUTORIZA A LA SRIA. DE EDUCACION PUBLICA PARA QUE EXPIDA LOS TITULOS PROFESIONALES CORRESPONDIENTES CON DISPENSA DEL REQUISITO DE SUSTENTAR PREVIAMENTE EL EXAMEN RECEPCIONAL RESPECTIVO, A TODOS LOS MAESTROS FEDERALES DE EDUCACION PRIMARIA	30/nov/59
1960	ACUERDO QUE CREA UNA DEPENDENCIA DEL INSTITUTO NACIONAL INGENIERISTA, CON EL NOMBRE DE CENTRO COORDINADOR INGENIERISTA CORA-INGENID, PARA QUE DIRIJA Y COORDINE LAS ACTIVIDADES DE LAS DIVERSAS DEPENDENCIAS DEL EJECUTIVO FEDERAL	1/dic/60
1960	REGLAMENTO DEL CONSEJO TECNICO CONSULTIVO DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS	19/abr/60
1960	ACUERDO QUE ORDENA QUE A PARTIR DEL DIA 1 DE DICIEMBRE DE 1960, EL SISTEMA FEDERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA QUEDARA REESTRUCTURADO EN LA FORMA QUE SE ESPECIFICA	20/oct/60
1960	DECRETO QUE FIJA LA REGULACION DEL SERVICIO SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS NORMALES FEDERALES Y LAS OBLIGACIONES DE LOS BECARIOS DE DICHAS ESCUELAS F.E. 80.03.03.12	09/nov/60
1960	DECRETO QUE DEROGA EL DEL 8 DE JULIO DE 1950 QUE CREO COMO ORGANISMO PUBLICO DESCENTRALIZADO EL CENTRO PSICOPEDAGOGICO DE ORIENTACION DEPENDIENTE DE LA SRIA DE EDUCACION PUBLICA Y SE ORDENA SU DISOLUCION Y LIQUIDACION	6- oct-60
1961	LISTA DE LOS LIBROS DE TEXTO Y DE CONSULTA APROBADOS POR EL CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION, PARA LAS ESCUELAS CUYAS LABORES DEBERAN AJUSTARSE AL CALENDARIO TIPO "B"	1/sep/61
1961	ACUERDO A LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA POR EL QUE SE LE AUTORIZA PARA QUE EXPIDA TITULOS DE MAESTRAS DE EDUCACION PREESCOLAR SIN EL REQUISITO PREVIO DE EXAMEN PROFESIONAL	15/mar/61
1962	LISTA DE LOS LIBROS DE LOS TEXTOS APROBADA POR EL CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION Y QUE ESTARA VIGENTE DURANTE EL AÑO DE 1962	1/feb/62
1963	LEY QUE ESTABLECE LA EDUCACION NORMAL PARA PROFESORES DE CENTROS DE CAPACITACION PARA EL TRABAJO	20/dic/63
1963	ACUERDO QUE ORDENA QUE DESDE FEBRERO DE 1964, SE ESTABLECERAN DENTRO DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS LOS ESTUDIOS CORRESPONDIENTES AL TIPO DE EDUCACION NORMAL PARA PROFESORES DE CAPACITACION PARA EL TRABAJO (LEY FEDERAL DE LOS TRABAJADORES AL SERVICIO DEL ESTADO, REGLAMENTARIO DEL APARTADO B) DEL ARTICULO 123 CONSTITUCIONAL	27/dic/63
1963	ACUERDO QUE CONCEDE A TODOS LOS MAESTROS FEDERALES UN PLAZO DE SEIS MESES PARA QUE PRESENTEN SUS SOLICITUD DE EXAMEN RECEPCIONAL Y SU DOCUMENTACION RESPECTIVA	28/dic/63
1963	DECRETO QUE ESTABLECE EL CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO DE LOS RECURSOS HUMANOS PARA LA INDUSTRIA	4/jun/63
1964	ACUERDO POR EL QUE SE DISPONE SE CONSTITUYA UN COMITE ENCARGADO DE FOMENTAR LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN BENEFICIO DE LA ENSEÑANZA	5/dic/63
1964	DECRETO POR EL QUE SE MODIFICA EL DE FECHA 15 MAYO DE 1962, QUE CREO EL CENTRO NACIONAL DE CAPACITACION PARA LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA	10/ene/64
1964	DECRETO POR EL QUE SE MODIFICA EL DE FECHA 15 MAYO DE 1962, QUE CREO EL CENTRO NACIONAL DE CAPACITACION PARA LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA	0/may/64
1964	DECRETO POR EL QUE SE MODIFICA EL DE FECHA 15 MAYO DE 1962, QUE CREO EL CENTRO NACIONAL DE CAPACITACION PARA LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA	5/may/64
1967	DECRETO POR EL QUE SE CREA LA COMISION NACIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS PARA LA UNESCO	09/jun/67
1968	LISTA DE LIBROS PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, EN EL PRESENTE CICLO ESCOLAR	6/oct/68
1969	LEY PARA EL CONTROL, POR PARTE DEL GOBIERNO FEDERAL, DE LOS ORGANISMOS DESCENTRALIZADOS Y EMPRESAS DE PARTICIPACION ESTATAL	25/sep/69
1970	DECRETO QUE REFORMA LOS ARTICULOS 7º, 10, 16, 17 Y 18 DEL DECRETO QUE CREO EL CENTRO NACIONAL DE ENSEÑANZA TECNICA INDUSTRIAL DE FECHA 15 DE MAYO DE 1962	3-dic-70
1971	ACUERDO POR EL QUE SE MODIFICA LA ESTRUCTURA ORGANICA DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	26/dic/70
1971	ACUERDO PARA PROMOVER LA MEJOR CAPACITACION ADMINISTRATIVA Y PROFESIONAL DE LOS TRABAJADORES AL SERVICIO DEL ESTADO	18-abr-71
1971	ACUERDO QUE ESTABLECE LA ORGANIZACION Y COMPETENCIAS DE LAS SUBSECRETARIAS Y DISTRIBUYE LAS FUNCIONES QUE CORRESPONDEN A CADA UNA DE LAS DEPENDENCIAS DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	26-jun-71
1971		20-ago-71

DISPOSICIONES JURIDICAS FEDERALES RELATIVAS A LA EDUCACION NORMAL Y AL MAGISTERIO		
AÑOS	CONTENIDO	DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION
1971	DECRETO POR EL QUE SE CREA EL CENTRO PARA EL ESTUDIO DE MEDIOS Y PROCEDIMIENTOS AVANZADOS DE LA EDUCACION (CEMPAE) COMO ORGANISMO DESCENTRALIZADO DE INTERES PUBLICO CON PERSONALIDAD JURIDICA Y PATRIMONIO PROPIO	31-ago-71
1971	DECRETO POR EL QUE SE CREA EL CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO (CONAFE) COMO UN ORGANISMO DESCENTRALIZADO DE INTERES PUBLICO	10-sep-71
1971	OF. CIRCULAR 801 GIRADO A FFCC DE SERVICIO PUBLICO Y A CONCESIONARIOS Y PERMISIOHARIOS DE SERVS. PUB. DE AUTOTRANSP. DE PASAJ DE JURISDICCION FEDERAL, PARA OTORGAR DE DESC. EN TARIFAS A MAESTROS EN VACACIONES DE FIN DE CURSO DEL PRESENTE AÑO ESCOLAR	10jul71
1971	LISTA DE LIBROS PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, DURANTE EL AÑO LECTIVO 1971-1972	13oct71
1972	DECRETO DE REFORMA Y ADICIONA A LOS ARTICULOS 38 Y 43 DE LA LEY FEDERAL DE LOS TRABAJADORES AL SERVICIO DEL ESTADO, REGLAMENTARIA DEL APARTADO B) DEL ARTICULO 123 CONSTITUCIONAL	28dic72
1972	LISTA DE LIBROS PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, EN EL AÑO LECTIVO 1972-1973	29sep72
1972	ACUERDO NUMERO 7122 POR EL QUE SE ESTABLECEN BASES GENERALES PARA LA TITULACION DE PROFESORES DE EDUCACION PRIMARIA Y DE MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS	7jun72
1973	ACUERDO 1100 POR EL QUE SE ESTABLECE QUE LA EDUCACION SECUNDARIA QUE IMPARTE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA POR TELEVISION, FORMA PARTE DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	31-ago-73
1973	DECRETO QUE REQUIRA LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO NACIONAL DE ENSEÑANZA TECNICA INDUSTRIAL	14dic73
1973	REGLAMENTO DE ESCALAFON DE LOS TRABAJADORES AL SERVICIO DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA F.E. 73 12.17.14	14dic73
1973	DECRETO QUE CREA UNA COMISION INTERSECRETARIAL PARA COORDINAR ACTIVIDADES QUE REALIZAN DIVERSAS SECRETARIAS Y DEPARTAMENTOS DE ESTADO, PARA EL MEJORAMIENTO SOCIAL, ECONOMICO, EDUCATIVO Y CULTURAL DE LAS COMUNIDADES RURALES E INDIENAS DEL PAIS	28nov73
1973	ACUERDO QUE INSTITUYE LA MEDALLA MAESTRO RAFAEL RAMIREZ, QUE SE OTORGARA ANUALMENTE COMO RECONOCIMIENTO A LA LABOR DE LOS MAESTROS QUE, EN FORMA PERSEVERANTE Y DISTINGUIDA, HAYAN PRESTADO TREINTA AÑOS DE SERVICIOS A LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	28nov73
1973	ACUERDO COMPLEMENTARIO DEL DIVERSO NUMERO 7122, RELATIVO A LA TITULACION MASNA DE PROFESORES DE EDUCACION PRIMARIA Y MAESTROS DE JARDINES DE NIÑOS	29jun73
1973	ACUERDO NUMERO 7282 RELATIVO A LA REGULACION DE LOS PROFESORES QUE, ESTANDO EN SERVICIO E IRREGULARES EN LA TERMINACION DE SUS ESTUDIOS, DEBEAN TITULARSE	4jun73
1974	ACUERDO NUMERO 18363 POR EL QUE SE AUTORIZA PARA SER APLICADO EN TODO EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION MEDIA BASICA O EDUCACION SECUNDARIA	11-sep-74
1974	ACUERDO NUMERO 18362 POR EL QUE SE AUTORIZA LOS PROGRAMAS GENERALES DE ESTUDIO PARA EDUCACION MEDIA BASICA O EDUCACION SECUNDARIA	11sep74
1974	ACUERDO NUMERO 13558 QUE ESTABLECE QUE LOS OFICIOS DE VIGENCIA DE AUTORIZACION PAR IMPARTIR EDUCACION PRIMARIA O NORMAL, DEBERAN SER GIRADOS POR LAS DIRECCIONES GENERALES DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS FEDERALES Y DE EDUCACION NORMAL	13ago74
1974	ACUERDO DE LA COMISION SEP-SNTE DESIGNADA PARA EL ESTUDIO Y RESOLUCION DEL PROBLEMA PLANTEADO POR EL MAGISTERIO DE SEGUNDA ENSEÑANZA Y QUE SE REFIERE A LA TITULACION EXPENDIDA DE LOS PROFESORES DE EDUCACION SECUNDARIA EN SERVICIO	17dic74
1974	ACUERDO POR EL QUE SE ABROGA EL REGLAMENTO DE LOS TRABAJADORES AL SERVICIO DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, PUBLICADO EN EL "DIARIO OFICIAL" EL 27 DE ENERO DE 1949	22ene74
1974	LISTA DE LIBROS PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL EN EL EJERCICIO ESCOLAR 1974-1975	23ago74
1974	ACUERDO QUE AUTORIZA A LA SRIA DE EDUCACION PUBLICA PARA EXPEDIR TITULOS PROFESIONALES, CON DISPENSA DEL REQUISITO DEL EXAMEN PROFESIONAL CORRESPONDIENTE, A LOS MAESTROS ACTUALMENTE EN SERVICIO, EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACION FISICA	4nov74
1974	ACUERDO NUMERO 13559, QUE AUTORIZA A LA DIRECCION GENERAL DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO PARA QUE ORGANICE, DIRIJA, ADMINISTRE, DESARROLLE Y VIGILE EL MEJORAMIENTO PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACION MEDIA Y SUPERIOR	6dic74
1974	OF. POR EL QUE SE COMUNICA EL FUNCIONAMIENTO DE UNIDADES DE SERVICIOS DESCENTRALIZADOS DE LA SRIA DE EDUCACION PUBLICA Y LAS FUNCIONES QUE VIENEN CUMPLIENDO	25-on-74
1975	DECRETO POR EL QUE SE CREA EL CONSEJO NACIONAL PARA PROMOVER LA CULTURA Y RECREACION DE LOS TRABAJADORES	10-jul-75

DISPOSICIONES JURIDICAS FEDERALES RELATIVAS A LA EDUCACION NORMAL Y AL MAGISTERIO		
AÑOS	CONTENIDO	DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION
1975	ACUERDO NUMERO 10195 AUTORIZANDO A LA DIRECCION GENERAL DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO A ADOPTAR EL CORRESPONDIENTE PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL.	15/ago/75
1975	ACUERDO QUE AUTORIZA A LA DIR GRAL DE EDUC EXTRAESCOLAR EN EL MEDIO INDIGENA, PARA ADOPTAR COMO ESTRUCTURA BASICA EN CURSOS DE CAPACITACION DE PROMOTORES CULTURALES Y MAESTROS BILINGUES. A PARTIR DEL PRESENTE AÑO ESCOLAR AL NUEVO PLAN DE EDUC. SEC.	20/feb/75
1975	LEY DEL CONSEJO DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACION TECNICA	25/nov/75
1975	LISTA DE LIBROS DE TEXTO Y CUADERNOS DE TRABAJO PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, EN EL PRESENTE EJERCICIO ESCOLAR 1975-1976	3/sep/75
1975	LEY NACIONAL DE EDUCACION PARA ADULTOS	31/dic/75
1975	ACUERDO NUMERO 11287 QUE COMUNICA QUE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL ORGANIZARA E IMPARTIRA CURSOS DE LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR Y PRIMARIA A LOS MAESTROS DE ESTE TIPO EDUCATIVO. EN SERVICIO, DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	8/sep/75
1975	ACUERDO NUMERO 11288 RELATIVO A LA ELABORACION DE UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL PARA TODA LA REPUBLICA.	8/sep/75
1976	ACUERDO POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS BASES PARA LA PRESTACION DEL SERVICIO SOCIAL EDUCATIVO POR LOS ALUMNOS DE TIPO MEDIO SUPERIOR Y DE TIPO SUPERIOR	30/ene/76
1976	DECRETO POR EL QUE REFORMA LA FRACCION III DEL ARTICULO 3º DEL DECRETO QUE CREO LA COMISION NACIONAL DE LIBROS DE TEXTO GRATUITOS	23/mar/76
1976	COMPLEMENTO DEL CONVENIO QUE CELEBRA LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, EL COMITÉ EJECUTIVO NACIONAL DEL SINDICATO DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACION LA COMISION NACIONAL DE MAESTROS COORDINADORES DE TELESECUNDARIA	11/ago/76
1976	ACUERDO POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION EXTRAESCOLAR EN EL MEDIO RURAL DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	14/dic/76
1976	ACUERDO POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO DE LA DIRECCION GENERAL DE COORDINACION EDUCATIVA DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	14/dic/76
1976	ACUERDO NUMERO 2877 QUE DISPONE SE EXPIDA CERTIFICADO DE BACHILLER Y TITULO DE PROFESOR DE EDUCACION PREESCOLAR O DE PRIMARIA, A QUIEN HAYA CONCLUIDO LA EDUCACION NORMAL CONFORME AL PLAN DE ESTUDIOS 1972	17/mar/76
1976	ACUERDO NUMERO 15019 POR EL QUE SE AUTORIZAN PARA SER APLICADOS POR LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES QUE FORMAN PARTE DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL. LOS PLANES DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL A NIVEL DE LICENCIATURA EN LAS ESPECIALIDADES DE TIPO MEDIO	25/nov/76
1976	LISTA DE LIBRO DE TEXTO Y CUADERNOS DE TRABAJO PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL EN EL PRESENTE EJERCICIO ESCOLAR	26/ago/76
1976	ACUERDO NUMERO 3810 POR EL QUE SE AUTORIZAN PARA SU APLICACION EN TODA LA REPUBLICA, LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE, FORMULADOS POR EL CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION	30/mar/76
1976	ACUERDO NUMERO 13335 MEDIANTE EL CUAL LOS PROFESORES DE EDUCACION MEDIA QUE ACTUALMENTE SE ENCUENTRAN PRESENTANDO SUS SERVICIOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEPENDIENTES DE LA FEDERACION Y LAS ENTIDADES FEDERATIVAS, PODRAN OBTENER SU TITULO PROFESIONAL	29/ago/77
1977	LISTA DE LIBROS DE TEXTO Y CUADERNOS DE TRABAJO PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, EN EL PRESENTE EJERCICIO ESCOLAR. (SEPTIEMBRE 1977 A JUNIO DE 1978)	29/ago/77
1978	ACUERDO NUMERO 17 QUE ESTABLECE LAS NORMAS A QUE DEBERAN SUJETARSE LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN LOS DISTINTOS TIPOS Y MODALIDADES DE LA EDUCACION BAJO EL CONTROL DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	28/nov/78
1978	ACUERDO NUMERO 23 MEDIANTE EL CUAL SE DISPONE QUE LA ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACION DEL DISTRITO FEDERAL QUEOJA ADSCRITA A LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL	15/dic/78
1978	OFICIO CIRCULAR No. 801-12 QUE COMUNICA A LAS EMPRESAS DE SERVICIO PUBLICO DE FFCC Y A LOS CONCESIONARIOS DE AUTO TRANSPORTE DE PASAJEROS DE JURISDICCION FEDERAL, QUE DEBERAN EXPOIR TARIFAS REDUCIDAS EN UN 25% PARA MAESTROS EN PERIODO DE VACACIONES	18/dic/78
1978	DECRETO POR EL QUE SE REFORMA A LA LEY FEDERAL DE LOS TRABAJADORES, AL SERVICIO DEL ESTADO, REGLAMENTARIA DEL APARTADO "B" DEL ARTICULO 123 CONSTITUCIONAL	23/oct/78
1978	ACUERDO NUMERO 1 POR EL QUE AUTORIZAN AJUSTES A LOS PLANES DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL PRIMARIA	24/feb/78
1978	ACUERDO NUMERO 2 POR EL QUE AUTORIZAN AJUSTES A LOS PLANES DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL PREESCOLAR	24/feb/78
1978	ACUERDO NUM. 14, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO COORDINADOR DE SISTEMAS ADIERTOS	28/jun/78
1978	DECRETO QUE CREA LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. F. E. 78 09 07 17	29/ago/78

DISPOSICIONES JURIDICAS FEDERALES RELATIVAS A LA EDUCACION NORMAL Y AL MAGISTERIO		
AÑOS	CONTENIDO	DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION
1976	LEY PARA LA COORDINACION DE LA EDUCACION SUPERIOR	29/dic/76
1976	ACUERDO POR EL SE CREA EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION A GRUPOS MARGINADOS	30/mar/76
1976	ACUERDO No. 19 QUE DISPONE QUE LOS EGRESADOS DE LAS ESCUELAS QUE SE MENCIONAN EN EL PRESENTE ORDENAMIENTO, A LA FECHA SE ENCUENTRE PRESTANDO SERVICIOS DOCENTES EN INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA MEDIA BASICA, PODRAN OBTENER TITULO PROFESIONAL	6/sap/76
1976	ACUERDO No. 20 POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS FUNCIONES DEL CONSEJO DE CONTENIDOS Y METODOS EDUCATIVOS	9/oct/76
1976	ACUERDO NUMERO 36 POR EL QUE SE CAMBIA DE DENOMINACION A LA ESCUELA NACIONAL DE EDUCACION FISICA PARA QUE EN LO SUCESIVO SE LLAME ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACION FISICA	31 oct-79
1979	REGLAMENTO DEL CONSEJO NACIONAL CONSULTIVO DE EDUCACION NORMAL	10/ene/79
1979	ACUERDO No. 38, POR EL QUE SE ADSCRIBEN LOS CENTROS DE ACCION EDUCATIVA Y LOS CENTROS DE ENSEÑANZA OCCUPACIONAL A LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION SECUNDARIA TECNICA	23/nov/79
1979	REGLAMENTO DEL CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION F.E. 79.06.14.06	27/abr/78
1979	ACUERDO NUM. 31, QUE REGLAMENTA LA ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO DE LA COMISION ACADEMICA DICTAMINADORA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	3/jul/79
1979	ACUERDO No. 28, POR EL QUE SE EXPEDIRA TITULO PROFESIONAL A LOS EGRESADOS DE LA ESC. NORMAL SUPERIOR Y ESCUELAS DEL MISMO NIVEL QUE FUNCIONEN CON AUTORIZACION DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y OTRAS	30/mar/79
1979	DECRETO QUE REFORMA A LA LEY FEDERAL DE LOS TRABAJADORES AL SERVICIO DEL ESTADO, REGLAMENTARIA DEL DECRETOS QUE REFORMA A LA LEY FEDERAL DE LOS TRABAJADORES AL SERVICIO DEL ESTADO, REGLAMENTARIA DEL APARTADO B DEL ARTICULO 123 CONSTITUCIONAL	31/dic/76
1979	DECRETO DE REFORMAS A LA LEY FEDERAL DE LOS TRABAJADORES AL SERVICIO DEL ESTADO, REGLAMENTARIA DEL APARTADO "B" DEL ARTICULO 123 CONSTITUCIONAL	15/ene/80
1980	ACUERDO QUE ESTABLECE EN LA SRJA. DE EDUCACION PUBLICA, LA UNIDAD DE COOPERATIVAS ESCOLARES DE CONSUMO, LA UNIDAD DE COOPERATIVAS ESCOLARES DE PRODUCCION, LA UNIDAD DE COOPERATIVAS ESCOLARES DE LOS PLANTELES DE LA EDUCACION NORMAL	19/nov/80
1980	OFICIO POR EL QUE SE DA A CONOCER LA POSIBILIDAD DE QUE LOS PATRONES Y TRABAJADORES INCLUYAN EN LOS PLANES DE CAPACITACION Y ADIESTRAMIENTO LOS NIVELES EDUCATIVOS CONOCIDOS COMO ALFABETIZACION, PRIMERA INTENSIVA PARA ADULTOS Y SECUNDARIA ABIERTA	22/ago/80
1980	DECRETO POR EL QUE SE ORDENA QUE EL CENTRO NACIONAL DE ENSEÑANZA TECNICA INDUSTRIAL, TENDRA POR OBJETO LA FORMACION DE PROFESORES DE ENSEÑANZA TECNICA INDUSTRIAL, ASI COMO LA REALIZACION DE INVESTIGACION BASICA Y APLICADA DE CARACTER CIENTIFICO, TECNICO	24/oct/80
1980	DECRETO POR EL QUE SE CREA LA COMISION NACIONAL DE LIBROS DE TEXTO GRATUITOS COMO ORGANISMO PUBLICO DESCENTRALIZADO	28/feb/80
1980	ACUERDO POR EL QUE SE EXPEDIRA TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACION FISICA A LOS PROFESORES DE LA ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACION FISICA Y A LOS MAESTROS EN SERVICIO QUE HAN CUMPLIDO EL CURSO DE LICENCIATURA	8/dic/80
1980	CONFORME A LOS ESTUDIOS DE LICENCIATURA	
1980	DECRETO POR EL QUE SE ADICIONA CON UNA FRACCION VIII EL ARTICULO 35 DE LA CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS Y CAMBIA EL NUMERO DE LA ULTIMA FRACCION DEL MISMO ARTICULO	9/feb/80
1981	REGLAMENTO DE EDUCACION COMUNITARIA	21-ago-79
1981	DECRETO QUE ORDENA SE RINDAN HONORES A LA BANDERA LOS DIAS LUNES DE CADA SEMANA EN LOS PLANTELES EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA	19/ene/81
1981	LISTA DE OBRAS DE TEXTO (LIBROS Y CUADERNOS DE TRABAJO) PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, EN EL EJERCICIO NACIONAL EN SEPTIEMBRE DE 1981 A JUNIO DE 1982	21/ago/81
1981	DECRETO POR EL QUE SE CREA EL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACION DE LOS ADULTOS	31/ago/81
1981	ACUERDO POR EL QUE SE MODIFICA EL DIVERSO QUE AUTORIZA LA EXPEDICION DE TITULO PROFESIONAL A LOS EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR Y ESCUELAS DEL MISMO NIVEL QUE FUNCIONEN CON AUTORIZACION DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	8/ene/81
1982	ACUERDO POR EL QUE SE AUTORIZA AL CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO A OPERAR, EN FORMA EXPERIMENTAL, EL PROGRAMA DE EDUCACION BASICA INTENSIVA URBANA Y RURAL	18/nov/82
1982	CONVENIO DE COORDINACION QUE EN MATERIA DE EDUCACION NORMAL CELEBRAN LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE COAHUILA	22/feb/82
1982	DECRETO POR EL QUE SE ABROGA EL REGLAMENTO INTERIOR DE TRABAJO DE LAS ESCUELAS DE SEGUNDA ENSEÑANZA	22/nov/82
1982	ACUERDO NUMERO 69 QUE ESTABLECE LA ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO COORDINADOR DE SISTEMAS ABIERTOS DE EDUCACION SUPERIOR	27/may/82
1983	ACUERDO POR EL QUE SE ESTABLECE LA COMISION QUE SE ENCARGA DE LA ELABORACION DEL PROYECTO DE REESTRUCTURACION ACADEMICA Y ADMINISTRATIVA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MEXICO	1/feb/83

DISPOSICIONES JURIDICAS FEDERALES RELATIVAS A LA EDUCACION NORMAL Y AL MAGISTERIO		
AÑOS	CONTENIDO	DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION
1983	ACUERDO POR EL QUE SE DESCONCENTRAN LOS CURSOS INTENSIVOS PARA PROFESORES FORANEOS QUE HA VENIDO PARTIENDO LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MEXICO, UBICADA EN EL DISTRITO FEDERAL. SE MODIFICA Y ADICIONA EL ACUERDO No. 76 DEL 23 DE JULIO DE 1982	11/abr/83
1983	DECRETO POR EL QUE SE REFORMAN LOS ARTICULOS 5o, 6o, 20 Y 32 DE LA LEY FEDERAL DE LOS TRABAJADORES AL SERVICIO DEL ESTADO, REGLAMENTARIA DEL APARTADO "B" DEL ARTICULO 123 CONSTITUCIONAL	21/feb/83
1983	DECRETO POR EL QUE EL EJECUTIVO FEDERAL, POR CONDUCTO DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, PROPONDRA A LOS GOBIERNOS ESTATALES LA CELEBRACION DE ACUERDOS DE COORDINACION EN EL MARCO DE LOS CONVENIOS UNICOS DE DESARROLLO, ESTABLECER UN COMITE CONSULTIVO	8/ago/83
1984	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE NAYARIT	15/nov/84
1984	CONVENIO DE COORDINACION EN MATERIA DE EDUCACION NORMAL QUE CELEBRAN LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO	17/nbr/84
1984	CONVENIO DE COORDINACION EN MATERIA DE EDUCACION NORMAL QUE CELEBRAN LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE TAMAULIPAS	17/abr/84
1984	CONVENIO DE COORDINACION EN MATERIA DE EDUCACION NORMAL QUE CELEBRAN LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE COAHUILA	18/nbr/84
1984	CONVENIO DE COORDINACION EN MATERIA DE EDUCACION NORMAL QUE CELEBRAN LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES	18/abr/84
1984	ESTATUTO ORGANICO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MEXICO	20/ene/84
1984	DECRETO QUE ESTABLECE LOS LINEAMIENTOS A QUE SE SUJETARAN LAS ACCIONES DE DESCENTRALIZACION DE LOS SERVICIOS FEDERALES DE EDUCACION BASICA Y NORMAL	20/mar/84
1984	DECRETO QUE ESTABLECE LOS LINEAMIENTOS A QUE SE SUJETARAN LAS ACCIONES DE DESCENTRALIZACION DE LOS SERVICIOS FEDERALES DE EDUCACION BASICA Y NORMAL	20/mar/84
1984	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE MICHOACAN	21/sep/84
1984	ACUERDO QUE ESTABLECE QUE LA EDUCACION NORMAL EN SU NIVEL INICIAL Y EN CUALQUIERA DE SUS TIPOS Y ESPECIALIDADES TIENE EL GRADO ACADEMICO DE LICENCIATURA	23/mar/84
1984	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN, POR UNA PARTE, EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y POR LA OTRA EL GOBIERNO DEL ESTADO DE TLAXCALA	24/feb/84
1984	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, EL ESTADO DE SONORA	25/sep/84
1984	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE TLAXCALA	26/abr/84
1984	ACUERDO POR EL QUE SE ESTABLECEN EL SISTEMA NACIONAL DE ORIENTACION EDUCATIVA	30/sep/84
1984	CONVENIO DE COORDINACION EN MATERIA DE EDUCACION NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO DEL ESTADO DE TLAXCALA Y LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	4/feb/84
1984	CONVENIO DE COORDINACION EN MATERIA DE EDUCACION NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO DEL ESTADO DE ZACATECAS Y LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	4/feb/84
1984	CONVENIO DE COORDINACION EN MATERIA DE EDUCACION NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO Y LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	6/feb/84
1984	CONVENIO DE COORDINACION EN MATERIA DE EDUCACION NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO DEL ESTADO DE NAYARIT Y LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	6/feb/84
1984	CONVENIO DE COORDINACION EN MATERIA DE EDUCACION NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO DEL ESTADO DE NUEVO LEON Y LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	8/feb/84
1984	CONVENIO DE COORDINACION EN MATERIA DE EDUCACION NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO DEL ESTADO DE QUERETARO Y LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	8/feb/84
1984	CONVENIO DE COORDINACION EN MATERIA DE EDUCACION NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO DEL ESTADO DE CAMPECHE Y LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	8/feb/84
1984	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA SUR	8/may/84
1984	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE NAYARIT	8/may/84
1984	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA	8/may/84
1984	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y EL GOBIERNO DE AGUASCALIENTES PARA LA PRESTACION DE SERVICIOS FEDERALES Y ESTATALES DE EDUCACION BASICA Y NORMAL	9/nov/84
1985	LISTA DE LIBROS DE TEXTO Y CUADERNOS DE TRABAJO PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, EN EL EJERCICIO DE SEPTIEMBRE DE 1985 A JUNIO DE 1986	11/ago/85

DISPOSICIONES JURIDICAS FEDERALES RELATIVAS A LA EDUCACION NORMAL Y AL MAGISTERIO		
AÑOS	CONTENIDO	DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION
1985	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL, QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO	12jul/85
1985	ACUERDO QUE DISPONE QUE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS DE CAPACITACION PARA EL TRABAJO INDUSTRIAL, SE TRANSFORME EN CENTRO DE ACTUALIZACION PERMANENTE PARA EL PERSONAL DOCENTE, QUE TENDRA POR OBJETO ACTUALIZAR AL PERSONAL AL SERVICIO DE LA DIR. GENERAL	14feb/85
1985	ACUERDO DE COORDINACION QUE SE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE TABASCO	15ene/85
1985	ACUERDO DE COORDINACION QUE SE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE CAMPECHE	15ene/85
1985	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE QUINTANA ROO. F. E. 85 03 07.07 F. E. 85 03 08.07	16ene/85
1985	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATAN	16ene/85
1985	OFICIO CIRCULAR POR EL QUE SE EXPIDEN TARIFAS REDUCIDAS PARA MAESTROS Y ESTUDIANTES, EN PERIODO DE VACACIONES	16dic/85
1985	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE TAMAULIPAS	2jul/85
1985	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE MORELOS	25ene/85
1985	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE ZACATECAS	26feb/85
1985	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA SUR	31ene/85
1985	DECRETO QUE ESTABLECE NUEVOS MECANISMOS DE PARTICIPACION DE LAS COMUNIDADES INDIGENAS EN LA ELABORACION, APLICACION Y EVALUACION DE LA POLITICA INDIGENISTA QUE EL GOBIERNO FEDERAL LLEVA A CABO A TRAVES DEL INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA	18jun/86
1986	ACUERDO NUMERO 125 POR EL QUE SE EXPEDIRA TITULO PROFESIONAL AL PERSONAL DOCENTE QUE EN EL MISMO SE DETERMINA	19dic/86
1986	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL QUE CELEBRAN POR UNA PARTE, EL GOBIERNO FEDERAL, Y POR LA OTRA, EL GOBIERNO DEL ESTADO DE QUERETARO	20ene/86
1986	ACUERDO NUMERO 122, POR EL QUE SE DISPONE LA REALIZACION DE ACCIONES EN MATERIA DE COORDINACION SECTORIAL CIRCULAR NUMERO 0406, POR LA QUE CORRESPONDE A LA DIRECCION GENERAL DE EVALUACION EDUCATIVA, DICTAMINAR SOBRE METODOS EDUCATIVOS, LIBROS DE TEXTOS Y APOYOS BIBLIOGRAFICOS EN USO, Y LOS QUE SE PROPONGAN, PARA DETERMINAR LA CONVENIENCIA DE SU EMPLEO DENTRO	21jul/86
1986	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL QUE CELEBRAN, POR UNA PARTE, EL GOBIERNO FEDERAL Y POR LA OTRA, EL GOBIERNO DEL ESTADO DE GUERRERO	23may/86
1986	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL, QUE CELEBRAN POR UNA PARTE, EL GOBIERNO FEDERAL, Y POR OTRA, EL GOBIERNO DEL ESTADO DE COLIMA	28feb/86
1986	ACUERDO NUMERO 124, POR EL QUE SE DISPONE LA OPERACION, CON CARACTER EXPERIMENTAL, DE ESCUELAS SECUNDARIAS TECNICAS BILINGUES BICULTURALES EN ZONAS INDIGENAS	7loc/86
1986	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL QUE CELEBRAN, POR UNA PARTE, EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y POR LA OTRA, EL GOBIERNO DEL ESTADO DE PUEBLA	9may/86
1987	ACUERDO DE COORDINACION QUE PARA ESTABLECER LA COMISION ESTATAL DE ORIENTACION EDUCATIVA, CELEBRAN LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSI	12ago/87
1987	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL CELEBRADO ENTRE EL EJECUTIVO FEDERAL Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE NUEVO LEON	13may/87
1987	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES	14sep/87
1987	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y EL GOBIERNO DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE SAN LUIS POTOSI	22jul/87
1987	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE COAHUILA	24abr/87
1987	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO	24abr/87
1987	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE VERACRUZ	24abr/87

DISPOSICIONES JURIDICAS FEDERALES RELATIVAS A LA EDUCACION NORMAL Y AL MAGISTERIO		
AÑOS	CONTENIDO	DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION
1987	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE QUANAJUATO	27/abr/87
1987	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE NAGALDO	27/abr/87
1987	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE OAXACA	27/abr/87
1987	ACUERDO DE COORDINACION QUE PARA ESTABLECER LA COMISION FEDERAL ESTATAL DE ORIENTACION EDUCATIVA CELEBRAN LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE OAXACA	28/oct/87
1987	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA	30/abr/87
1987	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO	30/abr/87
1987	ACUERDO DE COORDINACION PARA LA DESCENTRALIZACION DE LA EDUCACION BASICA Y NORMAL QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE SINALOA	30/abr/87
1987	ACUERDO DE COORDINACION QUE PARA ESTABLECER LA COMISION ESTATAL DE ORIENTACION EDUCATIVA, CELEBRAN LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO	4/ago/87
1988	ACUERDO NUMERO 136, POR EL QUE SE ESTABLECE QUE LOS ESTUDIOS DE PROFESOR DE EDUCACION FISICA CURSADOS POR LOS PROFESORES DE EDUCACION FISICA EN SERVICIO SERAN ANTECEDENTE PROPEDEUTICO PARA CONTINUAR ESTUDIOS DE LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA EN SU MODA	10/jun/88
1988	ACUERDO NUMERO 150, POR EL QUE SE AUTORIZA LOS PLANES DE ESTUDIO PARA LA FORMACION DE DOCENTES EN EDUCACION ESPECIAL, A NIVEL LICENCIATURA	14/dic/88
1988	ACUERDO POR EL QUE SE MODIFICA EL DIVERSO NUMERO 15019, SOBRE AUTORIZACION DE PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACION NORMAL A NIVEL LICENCIATURA, PUBLICADO EL 25 DE NOVIEMBRE DE 1978	17/ago/88
1988	ACUERDO NUMERO 141 POR EL QUE SE APRUEBAN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EDUCACION FISICA PARA LOS NIVELES DE LACTANTES Y MATERNALES, PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA	5/sep/88
1989	ACUERDO DE COORDINACION QUE CELEBRAN EL GOBIERNO FEDERAL, A TRAVES DE LA SECRETARIA EDUCATIVA PUBLICA Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA, MEDIANTE EL CUAL SE ESTABLECEN LAS BASES PARA LA COORDINACION DE ACCIONES EN MATERIA DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR	6/dic/88
1989	ACUERDO DE COORDINACION QUE PARA ESTABLECER LA COMISION ESTATAL DE ORIENTACION EDUCATIVA, CELEBRAN EL EJECUTIVO FEDERAL POR CONDUCTO DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA	5/dic/88
1992	ACUERDO NUMERO 170 POR EL QUE SE EXPEDIRA TITULO PROFESIONAL A QUIENES HAYAN CURSADO LOS ESTUDIOS QUE EN EL MISMO SE PRECISAN, PUBLICADO EL 4 DE DICIEMBRE DE 1992, E. 02.12.04.10	18 de mes inicio de 1992
1992	ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA	19/may/92
1992	DECRETO PARA LA CELEBRACION DE CONVENIOS EN EL MARCO DEL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA	19/may/92
1992	ACUERDO NUMERO 165, POR EL QUE SE ESTABLECEN NORMAS DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN EDUCACION PRIMARIA, SECUNDARIA Y NORMAL	24/ago/92
1992	ACUERDO NUMERO 165, POR EL QUE SE ESTABLECEN NORMAS DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN EDUCACION PRIMARIA, SECUNDARIA Y NORMAL	24/ago/92
1992	DECRETO POR EL QUE SE REFORMAN LOS ARTICULOS 30, 50, 24, 27, 130 Y SE ADICIONAN AL ARTICULO DECIMOSEPTIMO TRANSITORIO DE LA CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (CULTO Y RELIGION)	28/ene/92
1992	ACUERDO NUMERO 170 POR EL QUE SE EXPEDIRA TITULO PROFESIONAL A QUIENES HAYAN CURSADO LOS ESTUDIOS QUE EN EL MISMO SE PRECISAN, AC. 02.12.18.10	4/dic/92
1993	ACUERDO 175, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CALENDARIO ESCOLAR PARA EL CICLO LECTIVO 1993-1994, APLICABLE EN LA TODA REPUBLICA, PARA LA EDUCACION PRIMARIA, SECUNDARIA, NORMAL Y DEMAS PARA LA FORMACION DE MAESTROS DE EDUCACION BASICA	18/jul/93
1993	ACUERDO NUMERO 181, POR EL QUE SE ESTABLECEN EL PLAN Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LA EDUCACION PRIMARIA	27/ago/93
1993	ACUERDO NUMERO 102 POR EL QUE SE ESTABLECE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LA EDUCACION SECUNDARIA	3/sep/93
1993	ACUERDO NUMERO 175, POR EL QUE SE EXPEDIRA TITULO PROFESIONAL A LOS EGRESADOS DE LAS ESCUELAS QUE SE INDICAN	30/ago/93
1993	ACUERDO NUMERO 177 POR EL QUE SE ESTABLECE UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO PARA LA EDUCACION SECUNDARIA	4/jun/93

## BIBLIOGRAFIA

Adorno, Theodor. **Consignas**. (Trad. Ramón Bilbao). Argentina, Amorrortu, 1993, pp. 64-79.

Alvater, Elmar. "¿Reestructuración o desmantelamiento del Estado de social?", en **Estudios Políticos**, [México], Nos. 3-4, Centro de Estudio Políticos/UNAM, julio-diciembre de 1986.

Anda, María Luisa de y Beatriz Rendón. "Marco de referencia de la educación normal", en **Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación**. [México]. CONALTE, vol. VII, Núm. 37, julio-septiembre de 1981, pp. 153-160.

Anda, María Luisa de y otros. "Educación normal básica. Evaluación y alternativas", en **Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación**. [México]. CONALTE, vol. VII, Núm. 37, julio-septiembre de 1981, pp. 163-197.

Apple, Michael. **Ideología y currículo**. (Trad. Rafael Lassaleta). Madrid, Akal, 1986.

Apple, Michel W. **Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación**. (Trad. Marco Aurelio Galmarini). Barcelona, 1989.

Apple, Michael. **Política, economía y poder en educación**. (Trad. María Eugenia Luna Elizarrarás y otros). México, Universidad Autónoma de Hidalgo, 1990.

Arce Gurza, Francisco, et. al. **Historia de las profesiones en México**. México, El Colegio de México, 1982.

Aristi R. Patricia N. y Alfredo Furland Malamud. "Razón técnica y currículum", en **Revista Foro Universitario**. [México], STUNAM, No 25, diciembre de 1982, pp. 62-66.

Avila Carrillo, Enrique y Humberto Martínez Brizuela. **Historia del movimiento magisterial, 1910-1989. Democracia y salario**. México, Quinto Sol, 1990.

Barrón Tirado, Concepción, et. al. **La formación y el desempeño del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación 1989-90**. México, Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, 1991.

Barquín Ruiz, Javier. "Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo" en **Investigación en la Escuela**. [España], No. 22, 1994, pp. 25-34.

Berruezo Castillo, Jesús. "Desde donde analizar la práctica docente", en **Foro Universitario**, [México], STUNAM, No. 77, abril de 1987, pp. 49-58.

Böhm, Winfried. "La imagen del maestro en el correr de la historia", en **La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**. [Washington]. OEA, Año XXXV, Nos. 108-110, 1991, pp. 179-194.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. (Trad. E. L. y Revisión por J. Melendres y M. Subirats). Barcelona, LAIA, 1981.

Braverman, Harry. **Trabajo y capital monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX**. (Trad. Gerardo Dávila). México, Nuestro Tiempo, 1978.

Brunner, José Joaquín y Angel Flisfisch. **Los intelectuales y las instituciones de la cultura. T. I**. México, UAM-A, 1989.

Cabrera Montoya, Blas y Marta Jiménez Jaén. "Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado" en **Investigación en la Escuela**. [España], No. 22, 1994, pp. 35-46.

Calderón, José María. "La reforma del Estado", en **Topodrilo**. [México]. UAM, marzo-abril de 1991, pp. 20-24.

Calvo, Beatriz y Laura Donnadieu. **La formación profesional de los maestros indígenas del Estado de México: un caso de capacitación diferencial**. México, SEP/INI/CIESAS, 1982.

Calvo Pontón, Beatriz. **Educación normal y control político**. México, CIESAS, 1989.

Cárdenas, Sebastián, Raúl Durand Arias y Alicia González Urrutia. "Educación normal Superior. Evaluación y alternativas", en **Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación**. [México]. CONALTE, vol. VII, Núm. 37, julio-septiembre de 1981, pp. 201-220.

Carrizales Retamoza, Cesar. "Modernidad y modernización en la formación de profesores", en **Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional**. [México], UPN, vol. 8, No. 1, febrero-abril de 1992, pp. 34-41.

Cerese, Franco Paolo y Fiammetta Mignella Calvosa. **La nueva pequeña burguesía. (Teoría e investigación sobre una clase en transición)**. (Trad. Silvia Tabachnik). México, Nueva Imagen, 1980.

Cerdá Michel, Alma Dea. "El perfil profesional en la elaboración del currículum", en **El campo del currículum. Antología, vol. II**. México, CESU/UNAM, 1991, pp. 316-328.

Cleaves, Peter S. **Las profesiones y el Estado: el caso de México**. México, El Colegio de México, 1985.

Curiel Méndez, Martha Eugenia. "XIII. La educación normal", en **Historia de la educación pública en México, tomo II**. (Coord. Fernando

Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez). México, FCE/SEP, 1982, (Col. SEP/80, No. 15), pp. 426-462.

De la Garza Toledo, Enrique. "El Tratado de Libre Comercio y sus consecuencias en la contratación colectiva", en **El Cotidiano. Revista de la Realidad mexicana actual**. [México]. UAM, No. 45, enero-febrero de 1992, pp. 3-12.

Díaz Barriga, Angel. **Ensayos sobre la problemática curricular**. México, Trillas, 1990.

Díaz Barriga, Angel. **Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial**. México, Nueva Imagen/UNAM, 1993.

Díaz Barriga, Angel y Teresa Pacheco Méndez (Coords.) **Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones**. México, CESU-UNAM, 1990, (Cuadernos del CESU/21).

Didou Aupetit, Sylvie. **Los profesionistas egresados de la UAEM y su zona de primer empleo**. Toluca, Méx. UAEM, 1992.

Ducoing Watty, Patricia y Azucena Rodríguez Ousset (Comp.) **Formación de profesionales de la educación**. México, UNAM/UNESCO/ANUIES, 1990.

Durkheim, Emile. **Lecciones de sociología. Física de las costumbres y del derecho**. (Trad. David Maldavsky). Buenos Aires, Schapire, 1974.

Eggleston, John. **Sociología del currículo escolar**. (Trad. Eddy A. Montaldo). Buenos Aires, Troquel, 1980.

Elliot, Philip y Ross Courtney. **Sociología de las profesiones**. (Trad. Esther Selvane Vázquez). Madrid, Tecnos, 1975.

Escalante, Hernán. **Neoconductismo y evaluación**. México, Ediciones de Cultura Popular, 1980.

Esquivel, Juan Eduardo y Lourdes Chehaibar Nader. **Profesionalización de la docencia. (Perfil y determinaciones de una demanda universitaria)**. México, CESU/UNAM, 1991.

Ezpeleta, Justa. **La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción**. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1986.

Fierro, Cecilia, Lesvia Rosas y Bertha Fortoul. **Más allá del salón de clases. La investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente**. México, CEE, 1989.

Follarí A. Roberto. "El currículum como práctica social", en **Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular**. [México], ENEP Aragón/UNAM, 1982, pp. 41-64.

Ghilardi, Franco. **Crisis y perspectivas de la profesión docente**. (Trad. Alcira Bixio). Barcelona, Gedisa, 1993.

Giroux, Henry A. **La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de una época moderna.** (Trad. Martín Mur Ubasart). México, Siglo XXI, 1993.

Giroux, Henry A. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** (Trad. Isidro Arias). España, Paidós, 1990.

Giroux, Henry A. **Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.** (Trad. Ada Teresita Méndez). México, Siglo XXI, 1992.

Giroux, Henry. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", (Trad. Raquel Serur), en **Cuadernos Políticos**. México, Nueva Era, No 44, 1985, pp. 36-65.

Glasman, Raquel y María de Ibarrola. **Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular.** México, Nueva Imagen, 1987.

Gómez Campos, Víctor Manuel. "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional. (Análisis comparativo de diversos estudios en México)", en Rafael Campos Enríquez. **Antología de Planeación de la Educación Superior, tomo II**, Toluca, Méx., UAEM, 1991, pp. 297-340.

Gras, Alain. **Sociología de la educación. Textos fundamentales.** (Trad. Jaime Vargas) Madrid, Narcea, 1985.

Grawitz, Madeleine. **Métodos y técnicas de las ciencias sociales, 2 tomos.** Trad. Enrique Muñoz Latorre. México, Edilita, 1984.

Guevara Niebla, Gilberto. "El diseño curricular", en Martínez A., Dolores y Jorge Galeno (comps.) **Documento para el análisis del proyecto Xochimilco.** México, UAM-Xochimilco, 1987 (Temas Universitarios/8), pp. 35-54.

Habermas, Jürgen. **Ciencia y técnica como ideología.** Madrid, Tecnos, 1984.

Habermas, Jürgen. **Ensayos Políticos,** (Trad. Ramón García Cotarelo). Barcelona, Península, 1988.

Habermas, Jürgen. "La transformación social de la formación académica", en Habermas, Jürgen. **Teoría y praxis. Estudios de filosofía social.** (Trad. Salvador Más Torres y Carlos Moya Espí). México, REI, 1993, pp. 335-350.

Habermas, Jürgen. "Democratización de la enseñanza superior: ¿politización de la ciencia?", en Habermas, Jürgen. **Teoría y praxis. Estudios de filosofía social.** (Trad. Salvador Más Torres y Carlos Moya Espí). México, REI, 1993, pp. 351-359.

Habermas, Jürgen. **La reconstrucción del materialismo histórico.** (Trad. Jaime Nicolás y Ramón García Cotarelo). España, Taurus, 1992.

Habermas, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social.** (Trad. Manuel Jiménez Redondo). Argentina, Taurus, 1989.

Horkheimer, Max. **Teoría crítica.** (Trad. Edgardo Albizu y Carlos Luis). Argentina, Amorrortu, 1990.

Jackson, Philip. **La vida en las aulas.** Madrid, Marova, 1975.

Jiménez González, María Isabel. "La práctica educativa escolar como proceso de trabajo intelectual", en **Revista Mexicana de Sociología.** [México], ISS/UNAM, Núm. 1, enero-marzo de 1984, pp. 205-239.

Jiménez, Isabel. **La Intelectualidad como clase social y la escuela como su matriz.** México, CESU/UNAM, 1989.

Kent Serna, Rollin. "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización" **Crítica.** [México], Universidad Autónoma de Puebla, No. 28, pp. 6-19.

Kovacs, Karen. "La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional (UPN)", en **Estudios sociológicos.** [México], El Colegio de México, vol. 1, No. 2, mayo-agosto de 1993, pp. 263-291.

Lazarsfeld, Paul, William H. Sewell y Harold L. Wilensky. (Comp). **La sociología de las profesiones.** (Trad. Carlos Eduardo Saltzmann). Argentina, Paidós, 1971.

Lechuga, Solís, Graciela. "México: intelectuales y profesionales y el fin del siglo, una propuesta de análisis.", en UAM-X. **Las profesiones en México, No. 1,** México, UAM-X, 1989, pp. 13-21.

López Garzón, Juan José. "Formación profesional. Problemas y soluciones", en **Cuadernos de Pedagogía.** [España]. Fontalba, No. 71, noviembre de 1980, pp. 65-69.

Lucarelli, Elisa. "La capacitación docente y la regionalización", en **La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo.** [Washington]. OEA, Año XXXV, Nos. 108-110, 1991, pp. 133-159.

Luhmann, Niklas y Kari Eberhard Schorr. **El sistema educativo. (Problemas de reflexión).** (Trad. Olivia Reinshagen y Luis Felipe Segura bajo la coordinación de Javier Torres Nafarrete). México, Universidad de Guadalajara/Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993.

Maravall, José María. "Un nuevo profesor para la reforma educativa", en **Revista Foro Universitario.** [México], STUNAM, No 80, octubre de 1987, pp. 8-14.

Martínez Benítez, María Matilde. et. al. **Sociología de una profesión. El caso de enfermería.** México, CCE, 1985.

Martínez Bonafe, Jaume. "Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español", en *Investigación en la Escuela*. [España], No. 22, 1994, pp. 7-23.

Mendoza Díez, Alvaro. *El profesionalismo liberal*. Perú, Universidad Nacional de Trujillo, 1956.

Mills, C. Wright. *White-collar. Las clases medias en Norteamérica*. (Trad. José Bugeda Sanchis). Madrid, 1973.

Monsiváis, Carlos. *Entrada libre: crónicas de la sociedad que se organiza*. México, Era, 1989.

Muñoz Izquierdo, Carlos. "Aplicación de la teoría económica a la planeación de la educación superior. Reflexiones teóricas y sugerencias metodológicas" en Rafael Campos Enríquez. *Antología de Planeación de la Educación Superior, tomo II*, Toluca, Méx., UAEM, 1991, pp. 341-361.

Muñoz Izquierdo, Carlos y Sylvia Schmelkes. *Los maestros de educación básica: estudios de su mercado de trabajo*. México, SEP/CEE, 1983.

Offe, Claus. "La abolición del control del mercado y el problema de la legitimidad", en Sonntag, Heinz Rudolf y Héctor Vaedlilos. (Comp.) *El Estado en el capitalismo contemporáneo*. México, Siglo XXI, 1982, pp. 62-87.

Parsons, Talcott, Robert F. Bales y Edward A. Shils. *Apuntes sobre la teoría de la acción social*. (Trad. María Rosa Viganó de Bonacalza). Buenos Aires, Amorrortu, 1970.

Parsons, Talcott. *El sistema social*. (Trad. José Jiménez Blanco y José Cazorla Pérez). Madrid, Alianza, 1982.

Parsons, Talcott. "Profesiones liberales", en *Enciclopedia de las Ciencias Sociales, vol. 8*. (Dirigida por David L. Sills). Madrid, Aguilar, 1979, pp. 538-547.

Pasillas Valdéz, Miguel Angel y José Antonio Serrano Castañeda. "La formación docente: categorías y temas de análisis", en *Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*. [México], UPN, vol. 8, No. 1, febrero-abril de 1992, pp. 42-53.

Pereyra, Miguel A. "El profesionalismo a debate", en *Cuadernos de Pedagogía*. [España]. Fontalba, No. 161, julio-agosto de 1988, pp. 12-16.

Pérez Lira, Rafael. "La profesionalización a debate", en *Cuadernos de Pedagogía*. [España]. Fontalba, No. 183, julio-agosto de 1990, pp. 27-28.

Pescador Osuna, José Angel. "La formación del magisterio en México", en *Perfiles educativos*. [México]. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos/UNAM, No. 3, octubre-noviembre de 1983, pp. 3-16.

Poulantzas, Nicos. *Las clases sociales en el capitalismo actual*. (Trad. Aurelio Garzón del Camino). México, Siglo XXI, 1990.

Puiggrós, Adriana. **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana**. México, CNCA-Alianza Editorial Mexicana, 1990 (Col. Los Noventa/21).

Ramírez Martínez, Rosa María y Maximiliano Valle Cruz. **Evaluación del Plan de Estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM: Propuesta Metodológica**. (Presentación de Alicia de Alba). Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx., ISCEEM, julio de 1993. (Serie Avances de Investigación Núm. 3).

Ramírez Martínez, Rosa María y Maximiliano Valle Cruz. **Resultados de la Encuesta sobre Práctica Profesional de los Egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM (Informe final de Investigación)**. Toluca, ISCEEM, 1994.

Remedi A., V. Eduardo. "Currículum y acclonar docente", en **Revista Foro Universitario**. [México], STUNAM, No 25, diciembre de 1982, pp.57-61.

Remedi, Eduardo. "Racionalidad y currículum: deconstrucción de un modelo", en **Currículum, racionalidad y conocimiento**. (Comp. Monique Landesman), Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988, pp. 143-157.

Reyes Esparza, Ramiro. "La formación de maestros en la década de los cuarenta" en **Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional**. [México], UPN, vol. 5, No. 16, octubre-diciembre de 1988, pp.47-58.

Richter, L. **Necesidades de formación profesional: determinación, control y seguimiento**. Montevideo, CINTERFOR/OIT, 1987.

Rockwell, Elsie. **Relaciones entre la práctica docente y su contexto institucional y social**. Mimeo. México, DIE, 1982.

Rockwell, Elsie, y Justa Ezpeleta. **La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso**. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1983.

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. **La escuela, lugar del trabajo docente**. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1986.

Rottember, Simon. "Habilitación profesional", en **Enciclopedia de las Ciencias Sociales**, vol. 8. (Dirigida por David L. Sills). Madrid, Aguilar, 1979, pp. 535-538.

Sacristán, Gimeno. **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid, Morata, 1988.

Salinas Alvarez, Samuel y Carlos Imaz Gispert. **Maestros y Estado**, 2 tomos. México, Línea, 1984.

Sierra Bravo, Restituto. **Métodos y técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios**. Madrid, Paraninfo, 1979.

Solà, Pere. "Historia del pensamiento educativo. La formación de maestros en el siglo XIX", en **Cuadernos de Pedagogía**. [España]. Fontalba, No. 71, noviembre de 1980, pp. 70-72.

Sosa Treviño, Fortino. **Maestro-amigo**. Monterrey, N. L., Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno de Nuevo León, 1989.

Street, Susan. "Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa en la Secretaría de Educación Pública", en **Estudios sociológicos**. [México], El Colegio de México, vol. 1, No. 2, mayo-agosto de 1993, pp. 239-261.

Suárez, Daniel. "Normalismo, profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso", en **La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**. [Washington]. OEA, Año XXXVIII, No. 118, 1991, pp. 285-300.

Torres, Blanca. (Comp.) **Descentralización y democracia en México**. México, El Colegio de México, 1986.

van Dijk, Teun A. **La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Con un Epílogo a la edición castellana del autor**. (Trad. Sibila Hunzinger y supervisión de Roberto Bein). España, Paidós, 1989.

Varios Autores. **Las profesiones en México. Seminario Interdisciplinario del Programa de Superación Académica**. México, UAM-X, 1988.

Weber, Max. **Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva**. (Trad. Eugenio Imaz y José Ferrater Mora). México, FCE., 1988.

Zemelman, Hugo. **Conocimiento y sujetos sociales**. México, El Colegio de México, 1987.

Zemelman, Hugo. **De la historia a la política. La experiencia de América Latina**. México, Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas, 1989.

#### DOCUMENTOS OFICIALES

**Acuerdo número 170 por el que se expedirá título profesional a quienes hayan cursado los estudios que se precisan**, México, Diario Oficial de la Federación, 4 de diciembre de 1992.

**Acuerdo 7122 por el que se establecen bases generales para la titulación de profesores de educación primaria y maestras de jardines de niños**, México, Diario Oficial de la Federación, 7 de junio de 1972.

**Acuerdo para la Modernización para Modernización Educativa**. México, Diario Oficial de la Federación, 19 de mayo de 1992.

**Acuerdo que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura**, México, Diario Oficial de la Federación, 23 de abril de 1984.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. **Programa Nacional Indicativo en Ciencias de la Educación (PNICTE)**. México, CONACyT, 1976.

Consejo Nacional Técnico de la Educación. **XVI Asamblea Nacional Plenaria. Memoria**. México, CONALTE, octubre de 1988.

Departamento del Plan Sexenal de la Secretaría de Gobernación. **Seis Años de Gobierno al Servicio de México, 1934-140**. México, Secretaría de Gobernación, 1940.

(Gobierno del Estado de México). **Plan de Estudios de educación normal, 1975**. Toluca, Méx., s.p.i.

Gobierno del Estado de México/Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México. **Carrera Magisterial (Información General)**. Toluca, Méx., 1993.

**Ley Federal de Educación**, México, Diario Oficial de la Federal, 29 de noviembre de 1973.

**Ley para la Coordinación de la Educación Superior**, México, Diario Oficial de la Federación, 29 de diciembre de 1978.

**Ley Reglamentaria del artículo 5o. Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal**, México, Diario Oficial de la Federal, 26 de mayo de 1945.

"Lineamientos para el Programa Nacional de Desarrollo Económico y Social, 1974-1980", en **Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 4. Planeación económica y social (1970-1976)**. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/FCE, 1985.

"Metas del sector educativo, 1979-1982", en **Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 7. Programas de desarrollo sectorial (1978-1980)**. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/FCE, 1985.

"Plan Básico de Gobierno, 1976-1982", en **Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 6. Reforma administrativa y planeación (1976-1978)**. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/FCE, 1985.

"Plan de Acción Inmediata 1962-1964", en **Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 3. Los programas de desarrollo y la inversión pública (1958-1970)**. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/FCE, 1985.

**Plan de estudios y programas de educación normal urbana aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación**. SEP, México, 1964.

"Plan Global de Desarrollo, 1980-1982", en **Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 9. Planeación global y Sistema Nacional de Planeación (1980-1982)**. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/FCE, 1985.

"Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1988", en **Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 10. Sistema nacional de Planeación democrática (1982-1985)**. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/FCE, 1985.

"Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología", en **Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 4. Planeación económica y social (1970-1976)**. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/FCE, 1985.

Poder Ejecutivo Federal. **Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000**. México, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 1995.

Poder Ejecutivo Federal. **Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988**. México, SEP, 1984.

Poder Ejecutivo Federal. **Programa para la modernización educativa, 1989-1994**. México, SEP, 1989, pp. IV-V.

"Primer plan sexenal, 1934-1940", en **Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 1. Los primeros intentos de planeación en México (1917-1946)**. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/FCE, 1985.

"Programa de Desarrollo Económico y Social de México, 1966-1970", en **Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 3. Los programas de desarrollo y la inversión pública (1958-1970)**. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/FCE, 1985.

"Programa de Inversión-Financiamiento del Sector Público Federal, 1971-1976", en **Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 4. Planeación económica y social (1970-1976)**. México, Secretaría de Programación y Presupuesto/FCE, 1985.

**Reglamento de la Ley Reglamentaria del Artículo 50. Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal**, México, Diario Oficial de la Federación, 1 de octubre de 1945.

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México. **Carrera docente para la educación media superior y superior**. Toluca, Méx., 1995.

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México. **Planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria**. Toluca, 1985.

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México. **Reforma a la educación normal. Concepciones teórico-metodológicas**. Toluca, Méx., 1995.

Secretaría de Educación Pública. **Educación normal. Resoluciones de Cuernavaca**. México, SEP, 1975.

Secretaría de Educación Pública. **Normas elementales, 1978**. México, SEP, 1978.

Secretaría de Educación Pública. **Normas elementales, 1980.** México, SEP, 1980.

"Segundo plan sexenal, 1940-1946", en **Antología de la Planeación en México, 1917-1985. 1. Los primeros intentos de planeación en México (1917-1946).** México, Secretaría de Programación y Presupuesto/FCE, 1985.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. **1er. Congreso Nacional de Educación. 7.1. Documentos de Trabajo para su discusión. Formación de los Nuevos Maestros, Calidad de su Trabajo Docente y su Evaluación.** México, SNTE, 1994.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. **Resoluciones de la II Conferencia Nacional de Educación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.** Oaxtepec, Mor., octubre de 1970.