



Luces y sombras  
de la educación  
mexicana

Una perspectiva histórica

Felipe Martínez Rizo

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



Luces y sombras de la educación mexicana



---

# **Luces y sombras de la educación mexicana**

Una perspectiva histórica

---

Felipe Martínez Rizo

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO.  
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIGERO

---

[LC] LA 421.A5 M37.2023

[Dewey] 370.972 M37.2023

Martínez Rizo, Felipe

*Luces y sombras de la educación mexicana: una perspectiva histórica /*  
Felipe Martínez Rizo. – México: Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, 2023 – Publicación electrónica. – ISBN: 978-607-417-965-1

1. Educación – México – Historia. 2. Educación – México – Evaluación. I.  
Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones  
para el Desarrollo de la Educación.

---

D.R. © 2023 Universidad Iberoamericana, A. C.  
Prol. Paseo de la Reforma 880  
Col. Lomas de Santa Fe  
Ciudad de México  
01219  
publica@ibero.mx

Primera edición: febrero 2023  
ISBN: 978-607-417-965-1

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial por  
cualquier medio sin la autorización del editor. El infractor se hará acreedor a  
las sanciones establecidas en las leyes sobre la materia. Si desea reproducir  
contenido de la presente obra, escriba a: publica@ibero.mx

Hecho en México

# Índice

<b>Presentación</b>	FELIPE MARTÍNEZ RIZO	9
<b>Introducción. El sistema educativo mexicano</b>		13
1. Dimensiones del sistema educativo mexicano en la actualidad		13
2. Cómo se llegó a la situación actual: antecedentes en la época colonial		19
3. De la Independencia a la República restaurada y a la Revolución		22
4. El último siglo: de 1920 a 2020		28
Referencias		34
<b>CAPÍTULO 1. Luces y sombras de las escuelas: igualadoras sociales o aparatos de reproducción</b>		37
Introducción: antecedentes		37
1. La escuela como mecanismo promotor de igualdad social		41
2. La escuela como instrumento de perpetuación de desigualdades		45
3. Estudios de escuelas eficaces y persistencia del reproduccionismo		48
4. Hacia una postura equilibrada: aportaciones de trabajos recientes		50
5. Complejidad de los efectos de la escuela: perspectiva refractiva		54
Conclusión: las escuelas mexicanas y los retos por enfrentar		55
Referencias		57

<b>CAPÍTULO 2. Luces y sombras de los maestros: héroes o villanos</b>	<b>63</b>
Introducción	63
1. El universo magisterial	67
2. El sindicalismo magisterial en el mundo y en México	80
3. La imagen de los docentes	86
Conclusión	93
Referencias	97
<b>CAPÍTULO 3. Luces y sombras de las normales: centros de excelencia o de adoctrinamiento</b>	<b>101</b>
Introducción	101
1. Antecedentes de la formación de docentes en Europa y Estados Unidos	104
2. La formación de maestros de educación básica en México	109
3. El desarrollo profesional de los docentes en servicio	138
Conclusión	147
Referencias	153
<b>CONCLUSIÓN. Retos para escuelas, maestros y normales en 2022</b>	<b>159</b>
Para terminar	169
Referencias	175



# Presentación

FELIPE MARTÍNEZ RIZO

Algunas opiniones sobre el estado de la educación mexicana que se encuentran, con frecuencia, en los medios de comunicación suelen ser, al menos, imprecisas y, en no pocos casos, muy injustas, porque se basan en unos cuantos datos llamativos, pero incompletos, derivados de la aplicación de pruebas como las de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) conocidas por la sigla PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Las lecturas superficiales de los resultados de pruebas como las de PISA toman como referentes los que obtienen los jóvenes de sistemas educativos de otros países, en particular miembros de la OCDE, que en su mayoría tienen un nivel de desarrollo económico superior al de México, así como sistemas educativos muy consolidados gracias a décadas de esfuerzos.

Esas lecturas superficiales son simplistas, tanto por su diagnóstico de la situación como por sus propuestas de mejora. Los diagnósticos se basan solo en resultados de pruebas estandarizadas, sin considerar sus alcances y los límites, los factores de la escuela y el entorno social y familiar, o el desarrollo de cada sistema educativo, muy distinto en países que terminaron hace mucho su transición demográfica y han alcanzado altos niveles de bienestar, frente a otros todavía bajo fuerte presión demográfica y con niveles inferiores de desarrollo socioeconómico. Las estrategias para mejorar la situación,

por su parte, se reducen a premiar a las escuelas y los docentes cuyos alumnos hayan obtenido buenos resultados en las pruebas, o sancionar a quienes se encuentren en la situación contraria.

El supuesto implícito de las posturas simplistas es que mejorar la educación es fácil. Como escriben Hamilton *et al.*:

Los sistemas de rendición de cuentas basados en pruebas se basan en la creencia de que la educación pública puede mejorar gracias a una estrategia sencilla: haga que todos los alumnos presenten pruebas de rendimiento, y asocie consecuencias fuertes a las pruebas, en la forma de premios cuando los resultados suben y sanciones cuando no ocurra así (2002: iii).

Muchas personas creen que enseñar bien en cualquier contexto es sencillo; quienes no conocen la realidad de muchas escuelas de México no entienden lo difícil que es conseguir buenos resultados educativos con grupos de alumnos de medio social desfavorable. Por ello no es raro que dirigentes empresariales vean con simpatía las estrategias simplistas, pensando que las fallas de la escuela pública se podrían corregir fácilmente con escuelas privadas, ignorando que menos del 10% de los niños mexicanos asiste a ellas, y creyendo que bastará con aplicar masivamente pruebas y aplicar medidas correctivas simples para que mejore la calidad.

Para llegar a juicios más completos, objetivos y matizados, como parece necesario en un tema tan importante, es fundamental utilizar información de varias fuentes y sobre varios aspectos de la educación, enmarcarla en el contexto general del país, teniendo en cuenta su desarrollo demográfico, económico y social, y verla en una perspectiva histórica, para entender cómo se ha llegado a la situación actual, y poder valorar, de manera más objetiva y justa, sus aspectos positivos y negativos.

Evaluar la educación mexicana quiere decir formular un juicio de valor sobre ella, juicio que resultará de contrastar la situación prevaleciente, detectada de la manera más precisa posible, con uno o varios referentes, que definen cuál sería la situación deseable, de la que la realidad está más o menos cercana o lejana. Como se apuntó, el único referente de quienes sostienen opiniones simplistas es la situación de los países más avanzados en este

campo; la de aquellos con un nivel de desarrollo más parecido al de México, como los de América Latina, puede ser un referente mejor, pero el punto de comparación que parece más pertinente no es otro que la situación de nuestro propio sistema en el pasado, en el marco de una sociedad con los rasgos positivos y las carencias de la nuestra.

Esta obra busca dar elementos para llegar a juicios objetivos y matizados sobre la educación mexicana, mostrando la evolución de las escuelas, los docentes y las instituciones en que se preparan estos últimos, a lo largo de la historia de México, en especial durante el siglo xx, pero con atisbos de la situación anterior, incluso desde antes de la Independencia. La atención se centra en educación básica, y más precisamente en primaria; como el preescolar es muy similar, incluyendo que los docentes de uno y otro se forman en el mismo tipo de normales básicas, gran parte de lo que se dice se aplica también a ese nivel; no puede decirse lo mismo de la secundaria, que desde su origen como parte de la enseñanza preparatoria fue bastante diferente, aunque desde 1925 se separó de aquella para definirse más como prolongación de la primaria, lo que se formalizó con la obligatoriedad de 1993.

El manuscrito se terminó en marzo de 2020, justo antes de que la pandemia de Covid-19 obligara a aislarnos por tiempo indefinido. En agosto de 2021, cuando una nueva ola hacía sonar de nuevo las alarmas, añadí en la conclusión algunas ideas que la dura experiencia de un ciclo escolar y medio sin asistencia a las escuelas ha hecho reflexionar sobre lo que debía hacerse al regresar a clases presenciales. Creo, sin embargo, que muchas propuestas son insuficientes y no sacan las lecciones a las que podría llevar una situación tan anómala. En junio de 2022 añadí consideraciones que toman en cuenta información difundida en el último año.

En la obra se aprovechan escritos anteriores del autor, y se hace uso de una amplia bibliografía de la que se ofrecen las referencias correspondientes, destacando el uso de obras como los cinco monumentales volúmenes de Don Ernesto Meneses.

Espero que la lectura de las páginas siguientes permita que sus lectores lleguen a juicios más certeros sobre nuestras escuelas, reconociendo los aspectos positivos y los negativos —luces y sombras— como se requiere para pensar en políticas de mejora realistas y eficaces.



# El sistema educativo mexicano

---

## 1. Dimensiones del sistema educativo mexicano en la actualidad

Al comenzar la tercera década del siglo **xxi**, el sistema mexicano de educación básica es un enorme conjunto de más de 25 millones de estudiantes, atendidos por un millón y medio de docentes, en unas 225 000 escuelas. Es uno de los sistemas educativos más grandes del mundo, incluso más de lo que haría esperar el tamaño de la población de nuestro país, también uno de los más poblados del planeta.

Según datos del desaparecido Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el ciclo 2017-2018 la educación básica mexicana atendía a 25 447 467 niños y jóvenes, en 226 188 planteles a cargo de 1 219 862 docentes. Desglosadas por nivel, las cifras respectivas eran las que muestra la tabla 1.

Tabla 1. Cifras básicas de la educación básica mexicana, 2017-2018

Concepto	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Alumnos	4 891 002	14 020 204	6 536 261	25 447 467
Docentes	238 153	571 520	96 920	1 219 862
Escuelas	89 579	96 920	39 689	226 188

Fuente: INEE (2019, Tabla ED 01).

Desglosadas por sostenimiento y modalidad, las cifras de la primaria mexicana se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. La primaria mexicana por sostenimiento y modalidad, 2017-2018

Concepto	Pública general	Pública indígena	Pública comunitaria	Privada	Total
Alumnos	11 781 35	797 420	99 486	1 341 963	14 020 204
Docentes	459 906	37 011	11 071	63 532	571 520
Escuelas	67 876	10 232	9 648	9 164	96 920

Fuente: INEE (2019, Tabla ED 04).

El cálculo de unas relaciones con datos de la tabla 2 permite ver que las escuelas privadas atienden al 9.6% del alumnado de primaria, en tanto que las públicas se encargan del 90.4% restante. Una primaria privada, en promedio, tiene alrededor de 146 alumnos, mientras que el promedio de las públicas generales es de 173 niños, el de las indígenas de 78, y el de los cursos comunitarios de solo 10. Por lo que se refiere a la cantidad de estudiantes por docente, en las escuelas privadas la relación es de 21 a 1; en las públicas generales es de 25.6 a 1; en las indígenas de 21.5 a 1, y en los cursos comunitarios, casi todos multigrados unidoctores, de 9 a 1.

Esos datos son suficientes para hacer ver que la educación privada atiende a chicos de medio urbano favorable, en planteles de organización completa y grupos de tamaño razonable; que las primarias públicas generales, muchas situadas en poblaciones definidas como urbanas (2500 habitantes o más), atienden a niños de contextos menos favorables que los de las privadas, a veces en grupos demasiado grandes, y que la población más vulnerable, rural e indígena, es atendida en escuelas más chicas, con frecuencia de organización incompleta, incluyendo todos los cursos comunitarios. La abundante información disponible confirma la gran diferencia de recursos de las escuelas, según su sostenimiento y modalidad.

La tabla 3 sustenta la afirmación de que el sistema educativo de México es uno de los más grandes del mundo. Esto no es extraño, si se tiene presente que el país ocupa el décimo lugar del planeta en cuanto a población. En cambio, el orden de los países en cuanto a matrícula de educación primaria es bastante distinto, teniendo en cuenta que las cifras pueden no ser comparables, ya que la duración de primaria, que en nuestro país es de seis años, en otros es de cinco, seis o siete.

Con esta salvedad, llama la atención que, aunque todavía cuenta con menos habitantes que China, la India tiene muchos más alumnos en primaria; Indonesia y Nigeria poseen una matrícula de primaria mayor a la de Estados Unidos, que las supera en población; con menos habitantes que Rusia y casi los mismos que Japón, México tiene más del doble de estudiantes en primaria que esos dos países, pero un poco menos que Filipinas, que tiene una población bastante menor.

Tabla 3. Población y matrícula de primaria en los países más poblados

<b>País o entidad</b>	<b>Población (millones)</b>	<b>Lugar en población</b>	<b>Matrícula (millones)</b>	<b>Lugar en matrícula</b>
China	1434	1°	101.873	2°
India	1366	2°	143.227	1°
Estados Unidos	329	3°	25.123	5°

Tabla 3. Población y matrícula de primaria en los países más poblados

<b>País o entidad</b>	<b>Población (millones)</b>	<b>Lugar en población</b>	<b>Matrícula (millones)</b>	<b>Lugar en matrícula</b>
Indonesia	271	4°	29.426	3°
Pakistán	217	5°	22.886	6°
Brasil	211	6°	16.107	9°
Nigeria	201	7°	25.591	4°
Bangladesh	163	8°	17.338	7°
Rusia	146	9°	6.574	14°
México	128	10°	14.020	11°
Japón	127	11°	6.531	15°
Etiopía	112	12°	16.198	8°
Filipinas	108	13°	14.040	10°
Egipto	100	14°	12.643	12°
Vietnam	96	15°	8.042	13°

Fuente: ONU (2019); INEE (2019).

Además de la no completa comparabilidad de las cifras de matrícula de primaria, por la razón ya mencionada, las aparentes anomalías anteriores se explican por dos razones: por una parte, la diferente cobertura de primaria, que es total en los países desarrollados, pero no en los de menor desarrollo; por otra, la proporción de niños en el total de la población: en países que hace tiempo terminaron la transición demográfica esa proporción es menor, y la de adultos mayores es más grande, mientras ocurre lo contrario en países de desarrollo más reciente, todavía en las últimas fases de la transición demográfica, o incluso en una fase intermedia.

La tabla 4 muestra las proporciones de la población por grupos de edad en países de interés para compararlos con México y algunas entidades



federativas, pues su composición no es igual, dadas las importantes diferencias que las distinguen en cuanto a demografía y nivel de desarrollo socioeconómico.

Tabla 4. Porcentaje de población por grupos de edad en países y entidades

País o entidad	% por grupo de edad			
	0-14	15-24	25-59	60 y +
Japón	13	9	44	33
España	15	9	51	25
Suiza	15	11	50	24
Chipre	17	15	50	18
China	18	12	54	16
Estados Unidos	19	14	46	22
Chile	20	15	49	16
India	28	18	45	9
México	27	18	45	10
Ciudad de México	25.7	16.1	45	13.2
Estado de México	30.5	19.8	42.6	7.1
Jalisco	31	18.4	40.6	10
Aguascalientes	32.4	19.2	40.2	7.8

Fuente: UN (2017); INSP (2006).

La tabla 4 muestra países con poblaciones de composición muy diferente:

- Con pocos niños de 0 a 14 años (demanda potencial de la educación básica) y muchos adultos mayores: Japón, seguido por España y Suiza.

- Con pocos niños de 0 a 14 años, pero todavía no tantos adultos mayores, como Chipre, China, Estados Unidos e incluso Chile.
- Con muchos niños y pocos adultos mayores, como la India y México.
- La Ciudad de México está más avanzada en su transición demográfica, con no tantos niños y ya más adultos mayores, pero en entidades como el Estado de México, Jalisco y Aguascalientes, la proporción de niños es mayor a la media nacional, y la de adultos mayores menor.

Tabla 5. Población y matrícula de primaria en países y entidades federativas

<b>País o entidad</b>	<b>Población</b>	<b>Matrícula</b>
Japón	127 484	6 531 731
México	129 163	14 020 204
Chile	18 055	1 514 761
Estado de México	17 363	1 894 990
Suiza	8476	507 686
Ciudad de México	8811	839 197
Jalisco	8111	932 235
Chipre	1180	53 773
Aguascalientes	1321	157 524

Fuente: ONU (2019); INEE (2019).

La tabla 5 reitera que nuestro país, con una población casi igual a la de Japón, pero mucho más joven, debe atender a más del doble de estudiantes en primaria, pero además permite apreciar algo parecido entre algunos países y entidades federativas que tienen una población total similar y más alumnos de primaria: Chile y el Estado de México; Suiza y la Ciudad de México o Jalisco (nótese también la diferencia entre estas dos entidades); Chipre y Aguascalientes, con tres veces más alumnos de primaria en la entidad.

## 2. Cómo se llegó a la situación actual: antecedentes en la época colonial

El sistema educativo de México se desarrolló básicamente a partir de la época de la República restaurada, cuando la Constitución de 1857 entró en vigor, tras la Guerra de Reforma y el Imperio de Maximiliano de Habsburgo.

Durante buena parte de la época colonial la educación estuvo a cargo, sobre todo, de la Iglesia católica, y en menor grado de particulares. Según Gonzalbo:

Aparte de las oportunidades de instrucción, bastante reducidas, que ofrecían estas instituciones [escuelas de órdenes religiosas, obispados y parroquias] durante las dos primeras centurias de vida colonial quedaba al alcance de bastantes familias de la época la opción de llevar a sus hijos a las escuelas privadas establecidas por maestros y maestras particulares. De modo general puede afirmarse que todas las ciudades españolas contaron con ese tipo de establecimientos y que, por el contrario, no los hubo en las comunidades indígenas (1990: 31).

No hay que perder de vista que, como en el resto del mundo hasta el siglo XIX, las escuelas mexicanas de la época colonial eran pequeñas; atendían en un solo grupo a alumnos de edad y grado de avance diverso, y en forma separada a niños y a niñas. Los preceptores de escuelas para niños eran también todos varones, ya que solo ellos podían ser aceptados en el gremio de maestros, y ofrecían en su casa, a un puñado de chicos, una enseñanza para aprender solo a leer, las operaciones aritméticas básicas y el catecismo. Las escolitas para niñas —llamadas amigas— eran atendidas por mujeres que no tenían siquiera la elemental preparación que el gremio daba a los varones.

Hay que subrayar también que los criollos de las ciudades españolas de la Colonia eran una pequeñísima minoría de la población, y que la gran mayoría estaba formada por la población rural, masivamente indígena que, como señala Gonzalbo, no tenía acceso siquiera a ese tipo de educación.

Con la llegada de las ideas de la Ilustración y de los Borbones al trono de España, las autoridades coloniales comenzaron a preocuparse por la educación de las masas indígenas, con una política de castellanización con la cual se esperaba que salieran del atraso en que, se entendía, se encontraban. Los esfuerzos comenzaron a fines del siglo xvii, pero se vieron interrumpidos por la guerra de sucesión al trono y la caída de la economía de la Nueva España, y fueron retomados por el arzobispo de México a partir de 1753. Al año siguiente se contaban 287 escuelas de castellano en 281 pueblos de indios del arzobispado de México, a cargo de franciscanos (104), dominicos (18), agustinos (13) y el clero secular (152).

La tendencia se acentuó con las reformas borbónicas y después de la expulsión de los jesuitas (1767), con un edicto de 1770 en el cual Carlos III decía que “no solo se debe enseñar a los indios a aprender el castellano, sino que se les puede obligar a ello”. Desde 1773 el virrey Antonio María de Bucareli promovió también la creación de escuelas en pueblos de indios (Tanck de Estrada, 1999: 158, 160, 176, 190).

Como resultado de lo anterior, al comenzar el siglo xix, poco antes del inicio de la guerra de Independencia, en las 13 intendencias en que se dividía la Nueva España había 1047 escuelas de castellano en 4006 pueblos de indios, de un total de 4081.

Tabla 6. Pueblos de indios y escuelas en Nueva España (ca 1803)

Intendencia	Pueblos	Escuelas	Intendencia	Pueblos	Escuelas
México	1245	467	Veracruz	147	42
Michoacán	254	94	Puebla	703	127
Guadalajara	240	30	Oaxaca	873	139
Yucatán	224	72	Durango	42	6
Guanajuato	39	19	Arizpe <sup>2</sup>	50	1
San Luis Potosí	42	11	Chiapas	107	32
Zacatecas <sup>1</sup>	40	7	<b>TOTAL</b>	<b>4006</b>	<b>1047</b>

Fuente: Tanck de Estrada (1999: Tabla 49, p. 286).

<sup>1</sup> Incluía Aguascalientes, con cuatro escuelas.

<sup>2</sup> Comprendía Sonora y Sinaloa.

Otros datos sobre las escuelas que había en la Ciudad de México al iniciar el siglo XIX complementan los de la tabla 6.

Tabla 7. Escuelas en la Ciudad de México en 1802

Tipo de plantel	Para niños		Para niñas	
	Escuelas	Alumnos	Amigas	Alumnas
De conventos, parroquias y similares	19	1641	5	1241
De municipios de españoles y criollos	1	150	1	60
De parcialidades de indígenas	3	120	2	66
De particulares	20	800	62	1736
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>2711</b>	<b>70</b>	<b>3103</b>

Fuente: Tanck de Estrada (1977: 197).

Reiterando que los planteles a que se refieren los datos anteriores estaban lejos de coincidir con la idea actual de lo que debe ser una primaria, esa información basta para descartar afirmaciones como la que se encuentra en la *Memoria* de 1844 del secretario de Justicia e Instrucción Pública, Manuel Baranda, según la cual, en 1824, en todo el país habría solo 10 escuelas (Meneses, 1983: 124), cuando únicamente en la Ciudad de México había un centenar, como se apunta enseguida.

Hay que añadir que la distinción entre educación pública y privada no era tan clara en el antiguo régimen como hoy. Las escuelas a cargo de conventos, parroquias y otras *obras pías* eran gratuitas, como las establecidas por los municipios en villas y ciudades, o por las parcialidades en los pueblos de indios. Y unas y otras estaban sujetas a los lineamientos municipales, como lo estaban los maestros del gremio, que pedían a las familias un pago por sus servicios.

### 3. De la Independencia a la República restaurada y a la Revolución

En los primeros años del siglo XIX la situación de España, con la invasión de las tropas napoleónicas, hizo que no pudieran llevarse a la práctica las ideas avanzadas de la Ilustración, pese a su inclusión en la Constitución de Cádiz (1812). En la Nueva España la situación fue incluso peor, con el movimiento de Independencia. Después de esta, y hasta mediados del siglo XIX, no hubo grandes avances.

En la obra citada como fuente de la tabla 7, Tanck presenta datos de las escuelas de la Ciudad de México, según los cuales el número de escuelas para niños pasó a 54 en 1820, con 3564 alumnos, y a 65 en 1833, con 3611 estudiantes. Los datos de las amigas para 1820 no son comparables, pero en 1833 la cifra llegaba a 82, con 3280 alumnas (1977: 197).

Después del efímero imperio de Iturbide, la Constitución de 1824 seguía considerando a la educación como tarea de la Iglesia católica y de los particulares; en 1822 se establecieron las primeras escuelas de la Compañía Lancasteriana —de enseñanza mutua— apoyadas por las autoridades para que la educación se extendiera con ese método; el primer documento legal posterior a la Independencia, el *Proyecto de reglamento general de instrucción pública* (diciembre de 1823), además de asignar a los municipios la tarea educativa, decía que el Estado debía atender la formación de preceptores bajo inspección de la Compañía, cuyo peso llegó a ser tan grande que, en diciembre de 1842, por decreto de Nicolás Bravo, se le encomendó la Dirección de Instrucción Primaria, que estuvo vigente hasta diciembre de 1845 (Meneses, 1983: 74, 76, 80, 119).

En 1833 accedió por primera vez a la presidencia el general Antonio López de Santa Anna, con Valentín Gómez Farías como vicepresidente, que substituyó al primero en varias ausencias, y ese mismo año puso en marcha la primera reforma liberal, que en el campo educativo incluyó el establecimiento de la Dirección General de Instrucción Pública, aunque al año siguiente fue derogada por Santa Anna.

En la década siguiente continuó el establecimiento de escuelas, con presencia de la Compañía Lancasteriana. En su *Memoria* de 1844, el secretario Baranda dice que en ese año el número de las escuelas primarias en el país ascendía a 1310 con 59 744 alumnos (Meneses, 1983: 124).

Según un censo de 1857, en esa fecha había en México 2424 escuelas elementales, con 185 757 estudiantes: 1654 eran escuelas para niños, con 98 151 alumnos; 767 atendían a 87 279 niñas, y tres escuelas para adultos tenían 327 estudiantes. La matrícula representaba el 11% de los niños en edad escolar, cuyo número se estimaba en 1 557 403 (Meneses, 1983: 699).

Con la Guerra de Reforma (1858-1861) y luego la invasión francesa y el Imperio de Maximiliano, la aplicación de la Constitución de 1857 debió esperar hasta la restauración de la República, en 1867. Inició, entonces, una época en la que se concebía a la educación de una forma nueva, que incluyó fundamentalmente verla como función del Estado, como responsabilidad pública, no de la Iglesia, si bien el enfoque liberal reconocía claramente el derecho de los particulares a impartirla.

El avance incluyó una clara mejora de la calidad de la información estadística sobre la educación nacional, de la que es muestra notable una obra del secretario de Justicia e Instrucción Pública José Díaz Covarrubias (1875).

Según ese documento, en 1874 había en el país 8103 escuelas, que atendían a 349 001 alumnos, 80% de niños y 20% de niñas; el total representaba el 19% de los 1 800 000 de 6 a 13 años, cifra que se estimaba como la sexta parte del total de la población; se incluyen datos del número de escuelas y alumnos en cada estado de la República (Díaz Covarrubias, 1875: LIX, LXXX, LXXXVIII).

Tabla 8. Escuelas primarias de la República según sostenimiento

Sostenidas por los gobiernos de la federación y de los estados	603
Sostenidas por las municipalidades	5240
Sostenidas por corporaciones o individuos particulares	378
Sostenidas por el clero católico u otras asociaciones religiosas	117
Escuelas privadas donde se paga por la enseñanza	1581
Sin clasificar	184
<b>Total</b>	<b>8103</b>

Fuente: Díaz Covarrubias (1875: LXIV).

Según Díaz Covarrubias, en 1870 y 1871 el total de escuelas era aproximadamente de 5000, pero advierte que es probable que esa cifra subestime el número real, y añade:

... puede fundadamente asegurarse que la mayor parte de la diferencia... es debida a nuevas fundaciones de escuelas... siendo general en la República el hecho de que, en los últimos cuatro años, este ramo ha merecido un especial cuidado en todos los Estados de la Federación (1875: LXI).

Para 1878 el número de primarias en el país llegaba a 10 400 con 250 008 alumnos (9200 escuelas públicas con 227 005 estudiantes y 1200 privadas, con 23 003) (Loyo y Staples, 2011: 209).

En 1896 el número de primarias era ya de 11 847 (9247 públicas y 2600 privadas) con una matrícula total de 740 000 alumnos (Meneses, 1983: 703). Debe añadirse que, de ese total, solo asistieron 510 000; precisiones similares se encuentran en las cifras de los años anteriores, lo cual no deja claro cuántos niños se beneficiaban en realidad del servicio educativo.

Durante el Porfiriato el sistema educativo creció mucho, sobre todo en lo que se refiere a escuelas privadas, como muestran Loyo y Staples al advertir que las 1200 primarias privadas en 1878 eran más del doble de las que había



32 años más tarde, en 1910, cuando las cifras eran de 14 651 escuelas con 1 068 002 alumnos: 12 051 públicas, con 901 000 estudiantes, y 2600 privadas, con 167 002 (2011: 209).

Estas cifras no coinciden con las de una página de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que para el ciclo 1907-1908 (el más cercano a 1910, del que no hay datos) ofrece la cifra de 9541 primarias, con 657 843 alumnos. Tampoco hay datos de 1920, pero sí para el ciclo 1921-1922: 11 041 escuelas con 868 040 alumnos ([http://snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica/SEN\\_estadistica\\_historica\\_nacional.pdf](http://snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf))

Con los datos anteriores, la evolución de los antecedentes del moderno sistema educativo de México se puede sintetizar en la tabla 9, sin perder de vista que se trata de datos de calidad desigual, incluyendo aquellos sobre la población total del país, con reservas similares.

Tabla 9. Evolución de las escuelas primarias de México (1800-1920)

Fecha	Escuelas	Alumnos	Población
Hacia 1803	¿1520? <sup>1</sup>		5 764 731
1844	1310	59 744	~7 000 000
1857	2424	185 757	8 247 660
1870	¿5000?		8 782 198
1874	8103	349 001	8 743 614
1878	10 400	250 008	9 169 700
1896	11 847	740 000	~12 700 000
1910	14 651	1 068 002	15 160 369
1921	11 041	868 040	14 334 780

Fuente: INEGI (1985); los datos de escuelas y alumnos son los mencionados en el texto.

<sup>1</sup> Considerando 1047 escuelas en pueblos de indios, 113 escuelas de niños y niñas en la Ciudad de México y una estimación de 360 de estos dos tipos que podría haber en el resto del país (unas 30 en cada una de otras 12 intendencias).

Con sus limitaciones, la información disponible muestra que, hasta mediados del siglo XVIII, en la Nueva España las escuelas eran casi exclusivamente para la pequeña minoría de peninsulares y criollos que vivía en villas y ciudades. A partir de la segunda mitad de ese mismo siglo la educación comenzó a extenderse a los indígenas, pero solo en el medio urbano (pueblos de indios). Los trastornos que trajo consigo el movimiento de Independencia tuvieron, seguramente, cierto impacto, de manera que todavía en 1844, y pese a la Compañía Lancasteriana, la educación seguía llegando solo a una ínfima minoría.

El avance que se dio de 1844 a 1857 fue importante, ya que la matrícula de primaria se triplicó, pese a la guerra con Estados Unidos. Para 1874 volvió a duplicarse, en este caso pese a la Guerra de Reforma y la invasión francesa. La matrícula de 1878 resulta anómala, pero hay una nueva duplicación en 1896, y el avance persistió hasta 1910, reflejando la relativa tranquilidad y prosperidad del Porfiriato. El impacto de la Revolución es claro entre 1910 y 1921, en población, escuelas y matrícula.

Con la restauración de la República comenzaron también cambios cualitativos en lo que se refiere a la manera de ver la educación, con el positivismo de Gabino Barreda y la Escuela Nacional Preparatoria, que continuaron en el Porfiriato, con personajes como Enrique Rébsamen y las primeras escuelas normales modernas, o Justo Sierra y los Congresos de Instrucción.

Todavía en 1875 Díaz Covarrubias escribía:

El sistema general de enseñanza en las escuelas primarias de la República es el mutuo y simultáneo, que por sus ventajas universalmente reconocidas, ha llegado a ser el predominante para esta enseñanza entre casi todos los pueblos cultos. Tal sistema, con el que se consigue multiplicar al maestro, que no podría dedicarse a la enseñanza individual de cada alumno... facilita y da mucha intensidad a la enseñanza (1875: xxix-xxx).

El decreto del 29 de marzo de 1890 que suprimió la Compañía Lancasteriana fue una señal de los cambios en la visión educativa (Meneses, 1983: 390): El peso de la Compañía se concretaba en la prevalencia de la organización

escolar basada en un solo grupo, y en que la noción de grado era desconocida, como es evidente en los currículos de 1823, 1826, 1827, 1832, 1833, 1853, 1854, 1861, 1867, 1869 (Meneses, 1983: 78, 85, 89, 98-99, 104, 129, 137, 153, 171, 188).

En la enseñanza primaria el currículo por grados, habitual en preparatoria y el nivel profesional, apareció por primera vez en los reglamentos para escuelas de niñas (1878) y niños (1879), con la obligatoriedad limitada a cuatro años para niñas y cinco para niños (dos secciones de un año y una de dos y tres) (Meneses, 1983: 271-279). En 1890 el Primer Congreso de Instrucción propuso un currículo de cuatro años de primaria elemental y dos de primaria superior, sin carácter obligatorio, que en 1896 se dividieron en semestres, como antecedente de la preparatoria. En 1901 se crearon en la primaria superior secciones de orientación profesional (industrial, comercial, agrícola, minera). Estas orientaciones se mantuvieron en los currículos de primaria elemental y superior de 1908 (Meneses, 1983: 381-382, 426, 517-519, 552-553).

En 1905, la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, con Justo Sierra al frente, reflejó la creciente importancia que se daba a la educación a fines del Porfiriato, aunque la nueva dependencia no tuviera los alcances que logró más tarde la SEP.

Desde 1905 Sierra había manifestado la urgencia de prestar atención a la educación de campesinos e indígenas, pero sus ideas no alcanzaron a plasmarse en acciones concretas. Cuando el triunfo de Madero era inminente, y como el resto del gabinete, Sierra presentó su renuncia a Díaz en marzo de 1911, y así lo hizo también el subsecretario Ezequiel A. Chávez. El nuevo secretario, Jorge Vera Estañol, envió de inmediato una iniciativa de ley para crear *escuelas de instrucción rudimentaria* en toda la República, obviamente sin consecuencias (Meneses, 1983: 621-635).

La universalización de la educación básica sería tarea del siglo siguiente.

#### 4. El último siglo: de 1920 a 2020

La etapa más reciente de la vida del sistema educativo mexicano comenzó con el fin de la Revolución y la Constitución de 1917, y sobre todo con el cambio de visión que representó la creación de la SEP en 1921.

El nuevo enfoque se caracterizó, entre otras cosas, por:

- Una creciente atención a la educación rural e indígena.
- La sustitución del modelo de primaria unidocente por escuelas organizadas por grados, aunque el multigrado siga presente.
- La introducción paulatina de concepciones pedagógicas modernas, junto con el también paulatino avance de la profesionalización del magisterio.
- La ampliación de la noción misma de educación básica, con la separación de los dos últimos años de la preparatoria de los tres primeros, que en 1925 pasaron a depender de la SEP; en 1993 con la obligatoriedad de secundaria, y en 2020 la del nivel de educación preescolar.
- El abandono de la idea de que la educación debía ser tarea de los municipios, para dar peso creciente al nivel federal y menor a los estados, tendencia que comenzó a revertir la federalización de 1992, seguida por tendencias una vez más centralizadoras, a partir de 2013 y luego de 2019.

Como se ha señalado ya, para el ciclo 1921-1922 el portal de la SEP da la cifra de 11 041 escuelas con 868 040 alumnos. Con estos datos como punto de partida, el crecimiento del sistema educativo mexicano, en lo relativo al nivel de primaria de la educación básica, se sintetiza en la tabla 10, en la que se incluyen las cifras de la población total del país.

Tabla 10. Población de México y matrícula de primaria en el último siglo

<b>Año</b>	<b>Población</b>	<b>Matrícula primaria</b>	<b>Escuelas primarias</b>
1921	14 334 780	868 000	11 041
1925		1 090 616	13 187
1930	16 552 722	1 299 899	11 379
1935		1 509 386	18 118
1940	19 652 552	1 961 755	21 874
1945		2 624 841	20 966
1950	25 791 017	3 030 388	24 083
1955		3 936 031	27 326
1960	34 923 129	5 401 509	32 895
1965		7 262 847	37 703
1970	48 225 238	9 248 190	45 074
1975		11 461 415	55 618
1980	66 846 833	14 666 257	76 024
1985		15 124 160	76 690
1990	81 249 645	14 401 588	82 280
1995	91 158 290	14 623 438	94 844
2000	97 483 412	14 792 528	99 008
2005	103 263 388	14 548 194	98 045
2010	112 536 538	14 887 845	99 319
2015	119 938 473	14 250 425	98 004
2020	125 016 461	13 856 935	

Fuente: De 1921 a 1990, INEGI (1985); de 1995 a 2010 y de 2015, INEGI (2015); de 2020, estimación del Conapo, en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63977/Documento\\_Metodologico\\_Proyecciones\\_Mexico\\_2010\\_2050.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63977/Documento_Metodologico_Proyecciones_Mexico_2010_2050.pdf). SEP en <http://snie.sep.gob.mx/Estadistica.html> (las cifras de la ONU son más altas).

Los datos de la tabla 10 dan sustento a varias lecturas:

- La matrícula de primaria de 1921 casi se duplicó en 1935, y volvió a hacerlo en 1950, cuando rebasó la cifra de tres millones; esto quiere decir que en 30 años la matrícula se multiplicó por cuatro, mientras la población lo hizo por menos de dos; en el mismo lapso las escuelas no llegaron a duplicarse, lo que quiere decir que su tamaño medio aumentó.
- Durante los 20 años siguientes, de 1950 a 1970, la población casi se duplicó, pero la matrícula de primaria se multiplicó por tres, llegando a 9 250 000 de estudiantes; el número de escuelas también casi se duplicó; entre 1970 y 1980, mientras la población aumentaba en 38.6% la matrícula lo hizo en 58.6%; se aprecia el período de mayor crecimiento demográfico del país, junto con los efectos del Plan de Once Años de Torres Bodet para aumentar la cobertura de primaria.
- Aunque la mayor cifra de matrícula se encuentra en 1985, la de 1980 es ya cercana a ese máximo, y a partir de entonces se estabilizó, con oscilaciones menores, y comenzó a bajar de manera sostenida a partir de 2015; en el mismo lapso la población total no dejó de aumentar, duplicándose entre 1980 y 2020. Tres razones explican lo anterior: la menor proporción de niños de 0 a 14 años por la transición demográfica; la llegada, hacia 1982, a una cobertura cercana a 100% de la demanda potencial, y la menor proporción de alumnos que cursan primaria fuera de la edad normativa.
- Los máximos 1982-1985, cuando la cobertura llegó casi a 100%, fueron un resultado de los cinco años en que estuvo al frente de la SEP Fernando Solana (1978-1982), cuando se implementaron estrategias novedosas (cursos comunitarios del Conafe, escuelas de concentración, transporte escolar...) para que la escuela primaria pudiera llegar a los niños que vivían en las comunidades más apartadas.

La cantidad de ese tipo de localidades representa una dificultad adicional a la de la demografía. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), fácilmente accesibles, pero ignorados en muchos análisis,

en 1970 había en México 55 650 de esas minúsculas localidades; en 1980 su número llegaba a 78 806; para 1990 alcanzó 108 307 y en 1995 llegó a un máximo de 151 305. Presumiblemente por el aumento que tuvo en esos años la migración a Estados Unidos, en 2000 la cifra había bajado un poco para situarse en 148 557 poblados; en 2005 bajó más, llegando a 137 487 y en 2010 repuntó ligeramente, ubicándose en 139 156 (Martínez Rizo, 2007).

El crecimiento demográfico suele verse solo como urbano. Se ignora que, al crecer el número de habitantes de localidades rurales y semiurbanas, ya sin tierra para repartir, parte del excedente de la población emigra a ciudades donde piensa hallar trabajo, o a Estados Unidos, pero otra parte se dirige a zonas rurales todavía no pobladas, desmonta trozos adicionales de selva o bosque, y forma un pequeño caserío nuevo. Junto con el hecho de que 10% de la población de México no habla español como lengua materna, y que la mitad vive en pobreza, se puede entender la enorme dificultad que representa brindar servicios de educación de buena calidad (o de salud u otros servicios) a esas minúsculas poblaciones.

Revisando los tres niveles de la educación básica, las cifras de escuelas y alumnos dan una visión más completa de la evolución del sistema educativo mexicano a lo largo del siglo transcurrido desde el fin de la Revolución. Sobre las bases puestas por la Constitución liberal de 1857, con los avances de las últimas décadas del siglo XIX y la primera del XX, y con la adopción de una visión moderna de la educación, gracias a las aportaciones de Rébsamen, Sierra y otros pioneros, la Revolución fue el inicio de una nueva etapa, de enfoque más social, cuyo impulso inicial muestra ejemplarmente la creación de la SEP, en 1921.

Las tres décadas transcurridas de 1920 a 1950 vieron los avances ya revisados de la educación primaria, y muy pocos en lo relativo a preescolar y secundaria.

En 1925, cuando la secundaria fue separada del bachillerato, solo había en el país 50 planteles de ese nivel, con 12 435 estudiantes; de 1932 a 1948 no hay datos, y en 1950 el número de planteles llegó a 411, que en conjunto atendían a 69 547 jóvenes, cifra muy pequeña en comparación con los poco más de tres millones de alumnos que había en primaria en esa misma fecha.

En cuanto al preescolar, en 1925 había 74 planteles con 11 623 alumnos, y en 1950 las cifras eran 835 planteles y 115 378 niños y niñas (<http://snie.sep.gob.mx/Estadistica.html>).

Desde 1950 las estadísticas son más completas, como muestra la tabla 12.

Estos datos evidencian que el sistema educativo mexicano llegó a ser uno de los más grandes del mundo, como pudo verse en las tablas 1 y 2; con el conocimiento de la historia del sistema, pueden sustentarse también otras lecturas:

- Sobre preescolar, su crecimiento paulatino, con planteles más pequeños que las primarias y las secundarias; la obligatoriedad a partir de 2003, con un pronto estancamiento, dada la ausencia de medidas para aumentar la cobertura de niños de 3 años, tras alcanzar casi la totalidad de los de 4 y 5.
- Sobre secundaria, su crecimiento desde mediados del siglo xx; los inicios de la telesecundaria a fines de la década de 1960 y en la de 1970; en la de 1980 el impacto del aumento de la matrícula de primaria tras el Plan de Once Años; la obligatoriedad, desde 1993; la disminución de la reprobación y la deserción en el siglo xxi (Martínez Rizo, 2005a y 2005b).

La información de esta Introducción permitirá a los lectores de la obra contextualizar el contenido de los tres capítulos siguientes, en los que la atención se centrará en los aspectos positivos y negativos —luces y sombras— de las escuelas, los docentes y las instituciones formadoras de estos, lo que se espera que ayude a entender por qué fracasan una y otra vez las estrategias simplistas de mejora de la educación, y por qué hay que tener visión y paciencia para poner en práctica políticas consistentes, cuyos resultados solo podrán verse a mediano y largo plazos.



Tabla 12. Escuelas y alumnos de educación básica, por nivel (1950-2017)

Año	Preescolar		Primaria		Secundaria		Total	
	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos
1950	835	115 378	24 083	3 030 388	411	69 547	25 329	3 215 313
1955	1 294	156 641	27 326	3 936 031	611	105 348	29 231	4 198 020
1960	1 852	230 164	32 895	5 401 509	1 140	234 980	35 887	5 866 653
1965	2 469	325 405	37 703	7 262 847	1 858	532 557	42 030	8 120 809
1970	3 077	400 138	45 074	9 248 190	4 249	1 102 217	52 400	10 750 545
1975	4 156	537 090	55 618	11 461 415	6 798	1 898 053	66 572	13 896 558
1980	12 941	1 071 619	76 024	14 666 257	8 873	3 033 856	97 838	18 771 732
1985	35 649	2 381 412	76 690	15 124 160	15 657	4 179 466	128 006	21 685 038
1990	46 736	2 734 054	82 280	14 401 588	19 228	4 190 190	148 244	21 325 832
1995	60 972	3 169 951	94 844	14 623 438	23 437	4 687 335	179 253	22 480 724
2000	71 840	3 423 608	99 008	14 792 528	28 353	5 349 659	199 201	23 565 795
2005	84 337	4 452 168	98 045	14 548 194	32 012	5 976 256	214 394	24 976 618
2010	91 134	4 641 060	99 319	14 887 845	35 921	6 137 546	226 384	25 666 451
2015	89 409	4 811 966	98 004	14 250 425	38 885	6 835 245	226 298	25 897 636
2017	89 579	4 891 002	96 920	14 020 204	39 689	6 536 261	226 188	25 447 467

Fuente: 1950-2015, SEP, en <http://snie.sep.gob.mx/Estadistica.html>; 2017, INEE (2019).

## Referencias

- Chávez, Ezequiel A. (1902). La educación nacional. En *México: su evolución social* [Vol. 2: 468-602]. México: J. Ballezá.
- Díaz Covarrubias, José (1875). *La Instrucción Pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República. Progresos realizados. Mejoras que deben introducirse*. México: Imprenta del Gobierno, en Palacio (edición facsimilar, México: Miguel Ángel Porrúa, 1993).
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1990). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. México: El Colegio de México.
- Guerra, Francois-Xavier (1988). *México: del antiguo régimen a la Revolución*. México: FCE.
- Hamilton, Laura S., Stecher, Brian y Klein, Stephen P. (2002). *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*. Santa Mónica: Rand.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (1985). *Estadísticas históricas de México, Tomo I*. Aguascalientes: INEGI. [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas/EHM%201.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas/EHM%201.pdf)
- INEGI (2015). Encuesta intercensal. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic\\_2015\\_presentacion.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf)
- INSP (Instituto Nacional de Salud Pública) (2006). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*. México: INSP.
- Loyo, Engracia y Staples, Anne (2011). Fin de siglo y de un régimen. En Tanck de Estrada, Dorothy (Coord.). *La educación en México. Historia mínima ilustrada* (pp. 189-225). México: El Colegio de México.
- Martínez Rizo, Felipe (2005a). La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual. *Cuadernos de Investigación*, 16. México: INEE.
- Martínez Rizo, Felipe (2005b). La secundaria. Lecciones de la historia y la experiencia internacional para los retos del presente. *Serie de Documentos de Trabajo Análisis y Evidencia para el Fortalecimiento de la*

- Educación y el Sector Educativo*. México: SEP, Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas.
- Martínez Rizo, Felipe (enero de 2007). La dispersión de la población y sus consecuencias. *Este País*, 190, 40-43.
- Meneses Morales, Ernesto (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Editorial Porrúa.
- Meneses Morales, Ernesto (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: CEE.
- Meneses Morales, Ernesto (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: CEE-UIA.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (2019). *Perspectivas de la población mundial 2019*. Nueva York: ONU, *UIS Statistics*. [data.uis.unesco.org](http://data.uis.unesco.org)
- Tanck de Estrada, Dorothy (1977). *La educación ilustrada 1786-1836*. México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1999). *Pueblos de indios y educación en el México colonial 1750-1821*. México: El Colegio de México.
- UN (United Nations) (2017). *World Population Prospects. The 2017 Revision. Key Findings and Advance Tables*. Nueva York: UN.



# Luces y sombras de las escuelas: igualadoras sociales o aparatos de reproducción

---

## Introducción: antecedentes

Las opiniones sobre la educación mexicana, y en particular sobre las escuelas de educación básica, presentan una dualidad que llama la atención.

- Por una parte, grandes elogios según los cuales las educativas son las más importantes de todas las instituciones que han establecido las naciones modernas, y los docentes los más importantes de todos los profesionistas, ya que tienen a su cargo lo más preciado de la sociedad, los niños.
- Por otra, acerbos críticas que atribuyen a las escuelas todos los problemas que aquejan a nuestra sociedad, del precario avance de la economía a las limitaciones de la democracia, pasando por la pobreza, la desigualdad, la corrupción, la inseguridad y la violencia...

Otra llamativa dualidad se refiere a la explicación de las bondades o los defectos de las escuelas. Para muchos de quienes sostienen una visión negativa, lo que pasa es, ante todo, atribuible a los docentes, que serían los grandes culpables de la debacle de la educación; para maestros y maestras, por su

parte, las innegables limitaciones de lo que consiguen o no las escuelas se debe a factores del entorno social y familiar: pobreza, desintegración familiar, falta de apoyo a la escuela por parte de padres y madres de familia, etcétera.

En este capítulo partimos de la idea de que la educación es un sector importante de las políticas públicas, pero no más que los relacionados con la salud, la producción de bienes como vivienda, ropa y alimentos —casa, vestido y sustento— o con la impartición de justicia, el cuidado del orden público o la vida democrática; entendemos que la educación es, a la vez, variable independiente y dependiente, causa y efecto de otros aspectos de la vida social. A partir de ello intentaremos ver más claramente estas cuestiones, buscando precisar en qué medida lo que logra o no la escuela es atribuible a factores internos o externos a ella.

En todos los países existen sistemas educativos de carácter público, esto es, conjuntos de escuelas que tienen, con variantes menores, rasgos comunes:

- Son universales, porque la asistencia es obligatoria para todos los niños de cierta edad, y durante cierto número de años.
- Son gratuitos, ya que su sostenimiento corre a cargo del Estado; los gastos que implican son cubiertos por el erario, que se alimenta de los impuestos.
- Son laicos o, al menos, plurales, ya que la enseñanza que se imparte en ellos no se vincula con una religión en particular.

Estos sistemas son relativamente recientes en la historia de la humanidad, pues sus inicios se remontan a lo más a fines del siglo xvii, y su desarrollo pleno al siglo xix, o incluso al xx en los países menos desarrollados.

En la antigüedad simplemente no había escuelas. Se consideraba normal que la inmensa mayoría de la población no supiera siquiera leer, lo que no hacía falta para dedicarse a las labores del campo o a la artesanía. Los hijos de los señores eran educados en su casa, por preceptores contratados para ello entre quienes tenían los conocimientos elementales, en general miembros del bajo clero.

En la Edad Media comenzaron a surgir pequeñas escuelas en iglesias y conventos, y en algunos casos en la casa de quien tenía conocimientos suficientes, y atendía a los hijos de personas que no eran nobles, pero su posición les permitía costear esos estudios, y los valoraban, en particular comerciantes. Por el pequeño número de alumnos que había en todas estas escuelitas medioevales tenían en común otro rasgo: no estaban organizadas en grados, sino que todos los estudiantes formaban un solo grupo en que se mezclaban niños de distinta edad.

En Europa, el crecimiento de la población, el desarrollo económico y otros factores sociales, trajeron consigo cambios como la consolidación de Estados nacionales que aglutinaron antiguos señoríos feudales, o como la Reforma protestante, que anticipaba anhelos de pluralismo y libertad, frente a la Iglesia de Roma. Desde fines del siglo xvii, y sobre todo en el xviii, esas tendencias dieron lugar al gran movimiento de la Ilustración que con la Revolución industrial y las revoluciones políticas definieron el rumbo del mundo moderno.

Un componente no menor de esos cambios fue la ampliación de la escolaridad, al entenderse que ya no era funcional la situación previa, y que era necesario que la totalidad de la población accediera a un mínimo de conocimientos, incluyendo al menos el saber leer y escribir, y manejar los rudimentos de las matemáticas.

Para enfrentar el problema de la escasez de maestros que atendieran un número de alumnos mucho mayor al habitual hasta entonces, esa extensión de la escuela elemental se dio de dos maneras, que rivalizaron entre sí:

- En el Reino Unido, en el siglo xix, con el modelo lancasteriano, en que la gran mayoría era atendida por un solo maestro, apoyado por varios monitores, cada uno de los cuales tenía a su cargo una decena de niños de edades diferentes pero que tenían un nivel de conocimientos similar;
- En Francia, desde el siglo xvii, con el modelo de Juan Bautista de Lasalle, y desde el xviii en Prusia, con aulas organizadas por grado, en cada una de las cuales un maestro atendía a un número considerable, pero

mucho menor al de las escuelas lancasterianas, de 40 a 50 alumnos que tenían un nivel de conocimientos similar y, en principio, también una misma edad.

El segundo modelo, de escuela organizada por grados, que hoy domina en todos los sistemas educativos, comenzó a extenderse hace menos de dos siglos, cuando Horace Mann lo tomó de Prusia y lo implantó en Massachusetts en 1843.

Otra consecuencia de la masificación de la educación elemental fue la paulatina desaparición del elitismo, dando lugar al carácter popular que ahora la caracteriza. La distinción entre personas leídas y analfabetas, que oponía las clases privilegiadas y las populares, deja el lugar a una que opone a quienes tienen educación superior o solo elemental, a quien va a una escuela privada y quien debe contentarse con una pública.

Lo anterior fue acompañado por una idea que se entiende en el marco de la visión optimista, que caracterizó a la Ilustración y las revoluciones que transformaron las sociedades del *antiguo régimen* en democracias: la idea de que la escuela sería el mecanismo para superar la desigualdad ancestral, al permitir a cualquier hijo de padres humildes acceder a mejores niveles de vida y a los puestos directivos de la sociedad, en contraste con el esquema elitista que reservaba tradicionalmente esas posiciones a los herederos de quienes las habían ocupado siempre.

En la segunda mitad del siglo xx, a esa visión optimista de la escuela se enfrentó una idea opuesta, según la cual la escuela sería el principal mecanismo gracias al que se perpetúan las ancestrales desigualdades sociales. En lo que sigue se discute qué tanta razón tiene cada una de estas posturas, las luces y las sombras de la escuela, a partir de los hallazgos de la investigación educativa.



## 1. La escuela como mecanismo promotor de igualdad social

La visión optimista de la escuela, propia de la Ilustración, se reflejó en las ideas de los educadores del siglo XIX, cuando se desarrollaron los sistemas educativos modernos en todos los países, con obvias diferencias de ritmo y modalidad.

En las sociedades europeas la herencia del antiguo régimen hacía que el peso de la estratificación social tradicional fuera muy fuerte, con una distinción clara entre las familias de la nobleza de rancio abolengo, las masas de plebeyos (la plebe), y la clase emergente de la burguesía. Estados Unidos era distinto, al haber nacido a la vida independiente como república democrática, a partir de la revolucionaria idea de que todos los hombres eran iguales por nacimiento, y no unos de sangre azul y otros no. Esto no ignora, desde luego, que la presencia de los esclavos negros era un cuestionamiento radical de este principio, que debió esperar a Lincoln, y luego un siglo más, a la lucha por los derechos civiles, para resolverse.

Pese a esto, el *ethos* republicano estadounidense a inicios del siglo XIX incluía una visión optimista de la escuela, evidenciada ejemplarmente en las ideas del más emblemático de los reformadores educativos estadounidenses, Horace Mann, pionero de las escuelas públicas de Massachusetts: “Más que cualquier otro instrumento humano, la educación es el gran igualador de las condiciones de los hombres” (Mann, 1848). La persistencia de esta postura hasta nuestros días se aprecia en otra cita, del secretario de Educación del presidente Obama: “En los Estados Unidos la educación sigue siendo el gran igualador” (Duncan, 2011).

En España la visión optimista de la escuela es clara en escritores como Gaspar de Jovellanos, para quien la educación era “Medio seguro para promover el progreso de las naciones” (Meneses, 1983: 21). Estas ideas se plasmaron en la Constitución de Cádiz, aprobada por las Cortes españolas en 1812, cuyo Título IX, *De la instrucción pública*, introdujo el principio de una educación básica universal como base del desarrollo de la nueva sociedad que sustituiría al absolutismo previo:

Art. 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles (Constitución de Cádiz, s/f).

Pensadores mexicanos han expresado desde entonces la misma idea positiva sobre la educación. En la época de la Independencia, con influencia de los ilustrados afrancesados y Cádiz, esta idea se manifestó en el Plan de la Constitución Política de la Nación Mexicana, preparado en 1823 por Fray Servando Teresa de Mier: “La ilustración es el origen de todo bien individual y social. Para difundirla y adelantarla todos los ciudadanos pueden formar establecimientos particulares de educación” (art. 6, Meneses, 1983: 76).

En la misma fecha, Lucas Alamán se refería así al estado de la educación:

Sin instrucción no hay libertad, y cuanto más difundida está aquella, tanto más sólidamente se hallará esta. La convicción íntima de esta verdad ha empuñado al gobierno a procurar todos los medios posibles de fomento a los establecimientos destinados a este importante objeto, luchando con las escaseces en que nos hallamos (en Meneses, 1983: 77).

En 1832, criticando una propuesta de Alamán, José María Luis Mora señalaba de manera expresa la necesidad de que la educación no fuera privilegio de unos pocos:

El elemento más necesario para la prosperidad de un pueblo es el buen uso y el ejercicio de su razón, que no se logra sino por la educación de las masas, sin las cuales no puede haber gobierno popular. Si la educación es el monopolio de ciertas clases y de un número más o menos reducido de familias no hay que esperar ni pensar en sistema representativo, menos republicano, y todavía menos popular (en Meneses, 1983: 93).

En 1861, con el triunfo de los liberales en la Guerra de Reforma, Ignacio Ramírez fue nombrado ministro de Justicia e Instrucción Pública, puesto

desde el cual impulsó la primera reforma educativa de la época de Juárez, a partir de concepciones sobre la educación que incluían estos elementos:

Si todo hombre tiene derecho de hablar para emitir su pensamiento, todo hombre tiene derecho de escuchar a los que enseñan... La instrucción es necesaria a todos los seres humanos; enaltece a la mujer y completa al hombre; sin ella, derechos y obligaciones del ciudadano son un absurdo; sin ella la multitud vive en odiosa y perpetua tutela (Meneses, 1983: 151).

En el mismo sentido se entienden los cambios sobre educación que aparecieron en la legislación mexicana en la época de la República Restaurada, con el positivismo de Gabino Barreda y la Escuela Nacional Preparatoria (Zea, 2014).

Esta visión de la educación siguió prevaleciendo durante el Porfiriato, y fue recogida por los Congresos de Instrucción de 1889-1890 y 1890-1891. Impulsor sobresaliente fue Justo Sierra, con el apoyo de Ezequiel A. Chávez, y sus esfuerzos se concretaron en 1905, con la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en la cual se plasmaba la convicción de que la educación era el mejor medio para alcanzar la integración nacional (Meneses, 1983: caps. XIII a XVIII).

La Revolución mexicana, manteniendo esa visión positiva de la educación, incorporó matices significativos, en particular el rechazo a la confesional, por lo que en la Constitución de 1917 se añadió la decisión de suprimir la Secretaría de Instrucción Pública y municipalizar la educación. La crisis que esto produjo llevó a la reacción opuesta, encabezada por José Vasconcelos, que culminó con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), federal. Fue claro el nuevo énfasis que se puso en la educación de los sectores desfavorecidos de la población, con las misiones culturales, y luego las escuelas y las normales rurales (Meneses, 1986).

Durante la gestión de Lázaro Cárdenas la radicalización social se manifestó en el campo educativo, con la modificación del art. 3o. de la Constitución, para implantar la *educación socialista*; en la primera ocasión en que Jaime Torres Bodet estuvo al frente de la SEP, durante la presidencia de Ávila

Camacho, dejó el lugar a la *educación de la unidad nacional*. La visión optimista, e incluso utópica, del papel de la educación como factor de unidad siguió presente. En la segunda ocasión en que Torres Bodet dirigió la SEP, en la administración de Adolfo López Mateos, se advirtió la influencia de su paso por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el contexto de los intentos por construir un nuevo orden internacional, tras el trauma de la Segunda Guerra Mundial.

La visión de la educación como mecanismo favorecedor de integración social y de igualdad se aprecia, claramente, incluso en los esfuerzos de reformas educativas más recientes, como el Programa para la Modernización de la Educación de Salinas de Gortari, las reformas de los sexenios de Fox, Calderón y Peña Nieto, e incluso en los actuales planteamientos de la administración encabezada por Andrés Manuel López Obrador. Particularmente claro es el programa sectorial de educación de la administración de Vicente Fox, en el que se encuentra una visión positiva del papel de la educación, matizada por la posibilidad de que no se concrete:

Si un sistema educativo no logra asegurar el derecho a una educación básica de calidad para todos... actuará como instrumento de exclusión social... la educación constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para trascender las incertidumbres del mercado y aprovechar el dinamismo de la fuerza laboral. Para que la educación contribuya a la reducción de las desigualdades, deberá actuar como agente catalizador de cohesión social, complementando los esfuerzos del gobierno y la sociedad civil para eliminar el prejuicio y la discriminación... Son inaceptables las inequidades en oportunidades educativas que padece la población mexicana: pocas cosas atentan en tan gran medida contra el desarrollo futuro del país, contra la cohesión y la solidaridad social, como las desigualdades en educación... (SEP, 2001: 41).

## 2. La escuela como instrumento de perpetuación de desigualdades

Más allá de las aspiraciones de los pioneros de la educación universal, la forma en que operaban muchas escuelas cuando comenzó a generalizarse la enseñanza elemental no contribuía mucho a reducir la desigualdad social, e incluso se podía pensar que, de alguna manera, apoyaba su mantenimiento.

En los países de Europa, con la impronta del feudalismo y el antiguo régimen, los herederos de padres privilegiados podían acceder a educación de la mejor calidad disponible, mientras los hijos de proletarios urbanos o de campesinos tenían que contentarse con escuelitas que debían operar en condiciones precarias, a cargo de preceptores mal preparados.

El desarrollo del sistema educativo en el siglo XIX se caracterizó, en esos países, por la temprana separación de las trayectorias escolares corta y larga, el *sistema educativo dual*, con procesos de selección al fin de la primaria, hacia los 11 años de edad. Un destacado pensador conservador, escribía en 1801:

Los hombres de clase obrera necesitan tempranamente del trabajo de sus hijos, y ellos mismos necesitan adquirir tempranamente la costumbre y el hábito del trabajo penoso al que están destinados y no pueden perder demasiado tiempo en la escuela... en todo Estado bien administrado... debe haber dos sistemas de enseñanza completos, que no tienen nada en común el uno con el otro (Destutt de Tracy, en Gaulupeau, 1992: 68).

Frente al modelo dual, los sistemas educativos de tipo *comprehensivo* se distinguen porque, en principio, todos los alumnos deben asistir a escuelas similares no solo durante la educación primaria, sino también en la media: el acceso a la educación posterior a la primaria no debe estar reservado a los hijos de las élites. Esta visión alternativa, más igualitaria, surgió en Estados Unidos, democracia republicana, frente a las monarquías europeas y sus distinciones de nobles y plebeyos. Desde el siglo XIX se adoptó un enfoque *comprehensivo* para la educación media, y ya en 1862 la Ley Morrill impulsó la

masificación de la educación superior, fomentando la creación de instituciones tipo *college* en todos los estados.

En Europa el modelo dual prevaleció hasta entrado el siglo xx, y el comprensivo se implantó por vez primera solo después de la Segunda Guerra Mundial. En 1946 el Parlamento sueco creó una comisión para definir cómo reorganizar el sistema educativo, que llegó a la conclusión de recomendar el modelo comprensivo. Los estudios que encargó la comisión sobre el desarrollo de las habilidades de los chicos de 7 a 16 años mostraron, contra lo que se creía, que los medios utilizados para valorar la aptitud académica de los alumnos eran poco confiables y tenían un fuerte sesgo sociocultural; que muchos jóvenes así seleccionados fracasaban en los estudios, y que no era cierto que aquellos con mayores aptitudes académicas tuvieran menos habilidades prácticas y viceversa (Husén, 1986: 156).

Poco a poco otros países adoptaron el enfoque comprensivo, e incrementaron la escolaridad obligatoria hasta los 15 o los 18 años. Así ocurrió primero en otros países escandinavos, luego en los anglosajones no europeos y en el resto de Europa, en Asia oriental y, más recientemente, en Iberoamérica.

Tras el trauma de la Segunda Guerra el ambiente internacional se vio marcado por una creciente atención a los derechos humanos y mayor sensibilidad a los temas de inequidad, como se reflejó en el nacimiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), o el movimiento por los derechos civiles. Las críticas a los efectos discriminatorios del modelo educativo dual se multiplicaron, entre estudiosos de la educación y en general en los medios culturales, y la tendencia se fortaleció por el resurgimiento del pensamiento marxista que siguió a la muerte de Stalin.

Un texto muy conocido de esta visión crítica de la escuela, que cuestiona la tesis que la ve como igualador social, es *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, del filósofo neomarxista Althusser (1970).

Pero la idea no era original. Tres años antes había aparecido la primera obra de Kozol (1967), *Muerte a temprana edad*, con el elocuente subtítulo *La destrucción de los corazones y las mentes de los niños negros en las escuelas públicas de Boston*. También en 1967 circularon las primeras ideas que luego se plasmaron en el famoso texto *La sociedad desescolarizada*, de Illich (1971).

Un año antes de la obra de Kozol se difundió el trabajo académico que más influyó en la adopción de la postura crítica sobre el papel de la escuela, el estudio titulado *Equality of Educational Opportunity*, más conocido como el Informe Coleman, por el apellido de su principal autor (Coleman, 1966). Este trabajo fue un parteaguas en la sociología de la educación. Confirmó que el rendimiento de los alumnos negros o hispanos era inferior, en promedio, al de los blancos, y se relacionaba con el nivel socioeconómico de la familia. Pero el hallazgo más importante —e inesperado— fue que el rendimiento tenía poca relación con las variables de la escuela: el aprendizaje parecía casi exclusivamente asociado a características étnicas y socioeconómicas de las familias.

El estudio provocó discusiones en las que se manifestaron dos lecturas: unos investigadores se inclinaron por explicaciones de tipo biológico, que atribuían a la herencia de rasgos raciales la explicación de las diferencias de los resultados; otros enfatizaron la importancia de la pobreza del entorno social y familiar de los alumnos de bajo rendimiento y sostenían que, para elevar los resultados, lo necesario no eran mejores escuelas, sino una revolución que eliminara las desigualdades. Pese a sus diferencias, ambas posturas coincidían en un punto clave: la convicción de que el peso de la escuela era insignificante, sea frente a la raza, sea frente a la clase social de los alumnos: *la escuela no importa*.

Los primeros trabajos de quien formalizó la *teoría de la reproducción*, el francés Pierre Bourdieu, se difundieron dos años antes que el Informe Coleman. Sus estudios sobre la influencia del origen social en la trayectoria de los estudiantes, y las diferentes prácticas culturales según origen social y escolaridad, pusieron en evidencia la brecha que divide a los hijos de familias de *clases populares y medias* (campesinos, obreros, personal de servicio y empleados) de los que provienen de familias de las *clases superiores* (profesionistas liberales, cuadros medios o superiores, empresarios). El análisis muestra cómo se perpetúa la desigualdad, y el papel que tiene en ello el sistema educativo, con la división entre escuelas para la élite y para las masas que caracterizaba a los sistemas europeos (Bourdieu y Passeron, 1964a, 1964b, 1970).

En esa década ya había en Estados Unidos estudios sobre movilidad social y educación, como los de Blau y Duncan (1967), y aparecían los primeros resultados del *Wisconsin Longitudinal Study*, iniciado en 1957 (Sewell y Hauser, 1975). Aún antes, en Inglaterra, el sociolingüista Bernstein (1961) sugería que habría una importante diferencia entre el lenguaje hablado por las familias de clase alta y el utilizado por las de clase baja, que explicaría en parte los distintos resultados escolares de sus hijos. Y, desde la década de 1950, la corriente conocida como *aritmética política* se interesaba en la movilidad social y la influencia en ella de la educación, con autores como Halsey y Floud.

La crítica a la escuela se manifestaba en la cultura popular, como en la canción *Rosa* (1962), en la que Jacques Brel dice que el estudio del latín servía para que “los chicos aplicados”, de familia rica, “recubran de lana su ya frío corazón”, mientras los de familias modestas “los burros”, quieren “ser farmacéuticos porque papá no lo consiguió”. La época de la escuela era la del “tango de las recompensas para los que tienen la suerte de aprender desde la infancia lo que de nada les servirá”.

En 1969, un cantautor del sur de Francia se preguntaba por qué en la escuela solo se hablaba de los reyes de París y no de su región, y se enseñaba francés, inglés y alemán, pero no la lengua local, y concluía que la escuela, “con tantos conocimientos nos oculta la verdad... nos oculta que en la tierra no reina la libertad, que en la India hay hambre y sufrimiento en África, y la muerte del Che Guevara...”.

### **3. Estudios de escuelas eficaces y persistencia del reproducionismo**

El Informe Coleman contradecía la experiencia de muchos maestros y padres que podían ver la diferencia entre las mejores escuelas y las menos buenas, evidencia de que, aún frente al enorme peso del entorno, la escuela puede hacer algo. Eso llevó al desarrollo de los estudios llamados de eficacia escolar (*School Effectiveness Research*), que iniciaron con un trabajo de Weber (1971) sobre historias de éxito de cuatro escuelas que tenían resultados



notables con alumnos pobres. A fines de esa década se publicaron trabajos maduros de la corriente, como una síntesis de Edmonds (1979), el estudio de Rutter *et al.* (1979) titulado *Quince mil horas*, y el de Brookover *et al.* (1979), *Las escuelas, los sistemas sociales y el desempeño de los alumnos: las escuelas pueden hacer la diferencia*.

Esos trabajos han continuado, y junto con análisis hechos con técnicas más robustas que las disponibles en tiempos de Coleman —como los modelos lineales jerárquicos (HLM)— han matizado la conclusión del casi nulo peso de los factores escolares en el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, la tesis reproducciónista sigue teniendo fuerte presencia en los medios académicos, lo que se ha visto reforzado por una lectura poco rigurosa de resultados de pruebas internacionales como PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Los datos de lectura en PISA 2000 (OECD, 2001) mostraron que en países con resultados altos a la varianza entre escuelas corresponde a menos del 20% de la varianza total, y más del 80% a la varianza intraescuela (entre alumnos dentro de cada escuela). Estas cifras propician la interpretación incorrecta de que la mayor parte de la variación de los resultados sería *causada* por el entorno social y familiar de los alumnos, en tanto que una proporción reducida sería *imputable* a la escuela. El eco del Informe Coleman resuena aún: la escuela no puede hacer gran cosa frente al entorno.

En México la proporción de varianza entre escuelas es mayor, lo que no implica que tenga mayor peso en los resultados que en Finlandia, cuyos alumnos los tienen muy altos. Lo que en realidad refleja la proporción de varianza entre escuelas es la mayor o menor *homogeneidad*. Si todas las escuelas de un país fueran iguales, la proporción de la varianza entre ellas sería igual a cero, independientemente de que las escuelas fueran igual de buenas o igual de malas. Las escuelas de Finlandia aportan mucho al aprendizaje de los alumnos, aunque la varianza entre ellas sea reducida, o tal vez en parte gracias a ello. Y el que la varianza entre las escuelas mexicanas sea mayor que entre las finlandesas dice solamente que son más desiguales entre sí, y nada sobre el grado en que aportan al aprendizaje de los alumnos.

Con las técnicas de Coleman la varianza asociada a factores del entorno era de 95% frente a 5% asociada a variables de la escuela; un modelo HLM reduce esas proporciones a 70-30%, y uno que tiene en cuenta las diferencias entre grupos de una misma escuela llega a 60-40%, no lejos de dar igual peso a escuela y entorno.

#### **4. Hacia una postura equilibrada: aportaciones de trabajos recientes**

Trabajos recientes ayudan a entender cómo influyen en el rendimiento escolar la familia y el entorno. Un estudio canadiense siguió a chicos desde su ingreso a la escuela hasta los 15 años y más, y puso en evidencia la importancia de los primeros grados para el desarrollo posterior de la competencia lectora. Muestra que si un niño no consigue leer con fluidez hacia tercero de primaria, hacia los 8 años, es poco probable que lo consiga después, ni siquiera al fin de la secundaria. No logra pasar de la etapa de aprender a leer a la de leer para aprender (*from learning to read to reading to learn*) (Beswick y Willms, 2008).

Otros estudiosos exploraron en detalle la interacción verbal de adultos con niños de 0-3 años, y sus implicaciones para el desarrollo del vocabulario y aspectos psicoafectivos en hogares de distinto nivel socioeconómico. En la línea de lo que había apuntado Bernstein (1961) treinta años antes, su trabajo muestra que realmente hay gran diferencia entre la forma en que aprenden a hablar los niños. Cuando interactúan con hijos pequeños, los padres con estudios profesionales les dirigen en promedio 2000 palabras por hora; los padres de clase trabajadora 1300 palabras; los niños más pobres —negros, de hogares monoparentales y que dependen de la seguridad social— solo escuchan en promedio 600 palabras por hora. Los padres del primer grupo hacen seis comentarios elogiosos a sus hijos por un regaño; los de clase trabajadora hacen solo dos comentarios elogiosos por cada regaño; los niños más pobres reciben dos regaños por cada elogio. Las diferencias se acumulan: a los 3 años, en los extremos socioeconómicos, unos niños han

recibido 500 000 elogios y 80 000 regaños; otros 75 000 elogios y 200 000 regaños. Los primeros han oído 30 millones de palabras y los otros solo 20 millones. El vocabulario activo del niño de 3 años de padres acomodados es más rico que el de la madre del niño pobre (Hart y Risley, 1995, 1999).

Para evitar atribuciones causales sin fundamento, como las que se basan en los resultados de PISA, son necesarios diseños de investigación más complejos, en especial de tipo experimental con asignación aleatoria de sujetos. Esos diseños son difíciles de implementar en temas sociales y educativos, por lo que son de gran interés los estudios con diseños que se aproximen a uno experimental estricto.

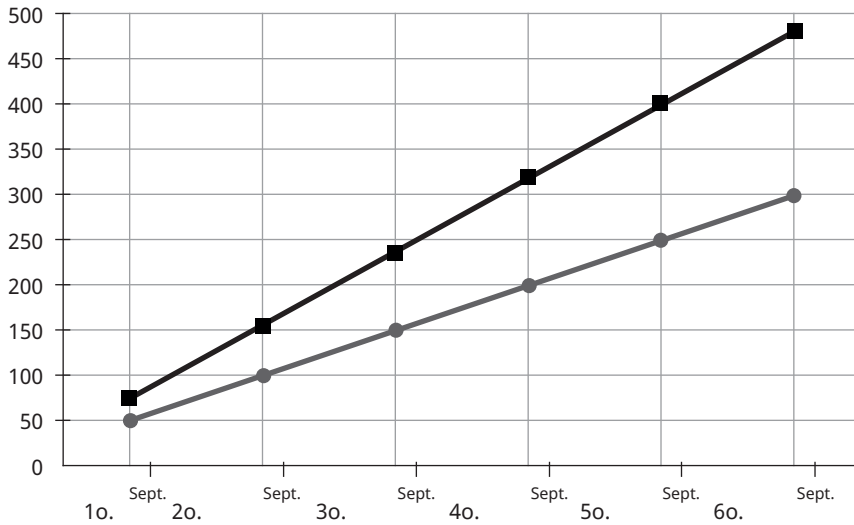
Los estudios *de enfoque estacional (seasonal perspective)* toman la estructura del año escolar como *experimento natural* que, con algunas reservas, permite analizar la influencia respectiva del hogar y la escuela sobre el rendimiento de los alumnos, dado que estos, durante el curso, están sometidos a la influencia de la escuela y de su entorno familiar y social, en tanto que durante las vacaciones solamente reciben la influencia del hogar (Alexander *et al.*, 2007: 167).

En 1978 Barbara Heyns llamó la atención sobre el hallazgo de que, en los meses correspondientes a las vacaciones escolares de verano, se ampliaba la brecha entre alumnos de contexto favorable y desfavorable por estatus socioeconómico y pertenencia a minorías étnicas. Trabajos posteriores han confirmado y precisado esta conclusión, en especial los de Alexander *et al.*, que siguieron longitudinalmente a una muestra de niños, con aplicaciones de pruebas en octubre (otoño, al inicio de cada ciclo escolar) y en mayo (primavera, al final de cada ciclo).

Por lo general se analizan solamente los resultados de los niños en pruebas aplicadas en mayo, al fin de cada ciclo escolar. Como ocurre en muchos estudios, se aprecia que, desde el fin del primer grado, los de nivel socioeconómico (NSE) alto tienen resultados superiores a los de NSE medio y más que los de NSE bajo. Se observa que, al pasar el tiempo, la brecha entre unos niños y otros se hace más grande al fin de cada ciclo, como sugiere la gráfica 1. Al ver estos resultados es fácil pensar que la escuela, en vez de ayudar a reducir

las diferencias entre los niños, parecería contribuir a que se amplíen (Entwisle *et al.*, 1997).

Gráfica 1. Diferencia en el avance de niños a fin de cada grado escolar



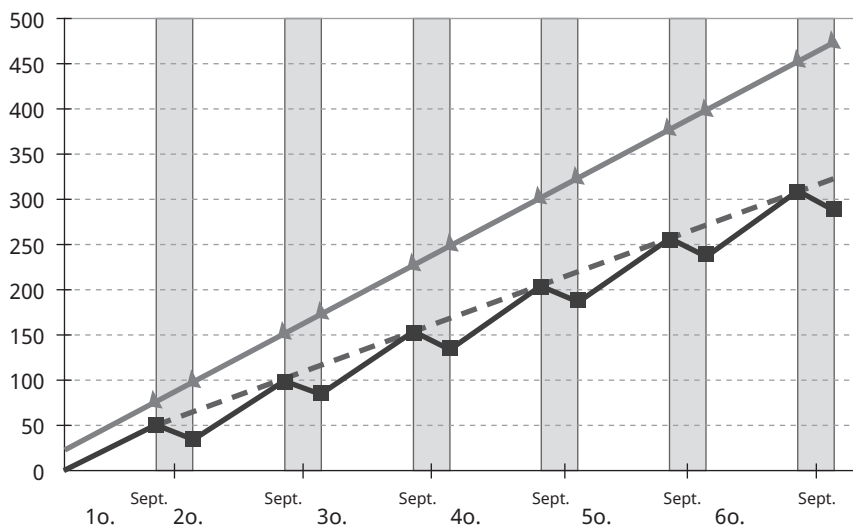
Fuente: Elaboración propia.

Un estudio de perspectiva estacional, en cambio, permite una comparación más fina, al tener en cuenta los resultados de los niños al principio y al fin de cada ciclo, con lo que se puede distinguir el avance durante el año escolar (resultados de cada niño al fin de cada grado menos sus resultados al inicio del mismo), y el avance durante las vacaciones de verano (resultados de cada niño al inicio de un grado menos sus resultados al fin del grado anterior).

Al comparar resultados de los niños al inicio y fin de cada ciclo (septiembre vs. mayo) se aprecia que, en cada grado escolar, todos los niños muestran un avance similar, de modo que la diferencia que distinguía a los de NSE alto de los de NSE medio y bajo se mantiene con poco cambio. Pero durante el período vacacional de verano las brechas se hacen mayores: los chicos de NSE

alto muestran avances similares a los que tienen lugar durante el ciclo escolar, en tanto que los de NSE medio y, sobre todo, los de NSE bajo, avanzan menos, no avanzan o retroceden, con un nivel inferior después de vacaciones, en comparación con el que tenían al fin del grado anterior (Entwisle *et al.*, 1997: 33-37).

Gráfica 2. Diferencias en el avance durante cada grado y en vacaciones



Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados implican que las brechas que distinguen el rendimiento de niños acomodados o pobres, atribuible inicialmente al hogar y el entorno, no parece ampliarse debido a la escuela, sino a la falta de ella. Mientras los niños están bajo su influencia la escuela consigue que todos avancen; cuando no lo están, los privilegiados siguen aprendiendo, seguramente gracias a las actividades educativas a las que pueden tener acceso; los niños más pobres, en cambio, que no tienen acceso a esas facilidades, no aprenden, e incluso pierden algo de lo que habían conseguido aprender en el ciclo anterior.

## 5. Complejidad de los efectos de la escuela: perspectiva refractiva

En un número especial de *Sociology of Education*, que conmemoraba 50 años de la difusión del Informe Coleman, Downey y Condrón (2016) subrayan que algunas investigaciones apoyan la lectura convencional de dicho Informe, al mostrar que, en algunos casos, la escuela contribuye a exacerbar las desigualdades, ya que ofrece mejores condiciones de aprendizaje a niños de origen favorecido, en contraste con los de procedencia menos favorable. Otros estudios, sin embargo, cuestionan esa postura, mostrando que la escuela también puede reducir la desigualdad, al compensar en parte las desventajas de los niños de origen más desfavorable, en particular en cuanto al desarrollo de habilidades cognitivas.

Entre los trabajos del segundo grupo, Downey y Condrón destacan los del enfoque estacional que, como se ha visto, sugieren que las brechas entre alumnos ricos y pobres, inicialmente atribuidas al hogar y el entorno social, no parecen ampliarse debido a la escuela, sino más bien a su ausencia. Otros estudios que aplican el mismo enfoque muestran que el índice de masa corporal —*Body Mass Index* (BMI)— de los niños aumenta más en vacaciones que en el año escolar, y lo hace sobre todo en aquellos de NSE bajo, lo que también parece mostrar que la escuela ayuda al menos a que ese problema no se agrave en los alumnos pobres (2016: 211). El análisis de esas y otras investigaciones mostraría hasta ahora que:

... las escuelas juegan un papel compensatorio en cuanto a brechas entre grupos de distinto NSE en habilidades cognitivas y obesidad, y uno neutro respecto a habilidades sociales y comportamentales, pero los patrones de las brechas entre grupos raciales en habilidades cognitivas son menos claros... hay evidencia... de que la escuela puede afectar negativamente el desempeño de los americanos de origen asiático... el patrón en cuanto a los hispanos no es claro... en general los primeros estudios de enfoque estacional sugerían que el papel de la escuela respecto a brechas por raza era compensatorio, pero análisis recientes... revelan patrones preocupantes en sentido de que niños blancos

podrían beneficiarse más de las escuela que los afroamericanos y los asiáticos (Downey y Condron, 2016: 211).

Algunas prácticas de las escuelas aumentan la desigualdad, como el agrupamiento por nivel de habilidad (*tracking*) y la diversificación curricular. Otras la disminuyen: la *consolidación curricular* (derivada de la organización de los grupos con base en la edad de los alumnos); la inversión de recursos extra para alumnos en situación más precaria, y el que es mucho más frecuente que los maestros presten atención especial a los niños que tienen dificultades, y no a los más adelantados. Además, no se compara la magnitud de prácticas que agravan la desigualdad y prácticas compensatorias, ignorando que aún si los mecanismos que agravan la desigualdad realmente pesan más que los compensatorios, todavía nos falta saber si la desigualdad producida por las escuelas es peor que la generada por los entornos extraescolares. Por ello, en alusión a lo que ocurre con rayos de distinta longitud de onda que al pasar por un prisma se desvían de manera diferente, los autores proponen un marco de análisis que llaman *refractivo*, basado en la hipótesis de que la influencia de la escuela sobre la desigualdad no es única, sino diferenciada según el aspecto de que se trate (Downey y Condron, 2016: 211-213).

## **Conclusión: las escuelas mexicanas y los retos por enfrentar**

En México, los primeros estudios de la influencia de la escuela en el rendimiento escolar, en comparación con el peso de factores extraescolares, son de la década de 1970 (Muñoz Izquierdo, 1996). Se concluía que los factores extraescolares pesaban mucho más que los escolares. Estos estudios se multiplicaron a partir de 2002, al haber bases de datos con resultados de muestras de alumnos en pruebas en gran escala, por el trabajo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Cervini, 2003; Fernández, 2003; Fernández y Blanco, 2004; Backhoff *et al.*, 2007; Blanco, 2008). La visión que espera que la escuela reduzca el impacto de las desigualdades del hogar

implica, como mínimo, que todos los alumnos sean atendidos en planteles que ofrezcan educación de la misma calidad. Más aún: debería esperarse que las escuelas a las que asisten niños más pobres brinden más apoyo, para compensar las desventajas de sus hogares.

Sin embargo, a diferencia de lo que encontró el Informe Coleman en Estados Unidos, en México muchas escuelas que atienden a alumnos de sectores desprotegidos cuentan también con recursos inferiores a los de las que operan en mejores condiciones, de manera que en lugar de contrarrestar las desigualdades sociales sí contribuyen a mantenerlas.

Los estudios mexicanos muestran estrecha relación entre condiciones del hogar y del entorno. En primarias privadas las madres de más de dos tercios de los niños fueron a la universidad; menos de cuatro de 100 tienen solo primaria; y menos de una no fue a la escuela. En cambio, en cursos comunitarios y primarias indígenas más de dos tercios de las madres no fueron a la escuela o solo a primaria, y poquísimas llegaron a bachillerato o universidad. Las diferencias entre tipos de primaria no se limitan a las condiciones de los hogares, pues presentan un patrón similar en lo que se refiere a los recursos con que cuentan las escuelas. Casi 90% de las primarias privadas tienen infraestructura muy adecuada, y solo tres de cada 100, deficiente o muy deficiente. En cursos comunitarios la situación es la opuesta: más de 90% tienen infraestructura muy deficiente y deficiente, y menos de 10%, suficiente o muy adecuada (INEE, 2007: 32). Por ello es esperable que los resultados de escuelas con alumnos cuyos padres tienen escolaridad y NSE bajos sean también inferiores a los de escuelas con alumnos de NSE más alto. Sin embargo, análisis basados en los resultados de las pruebas PISA en los países iberoamericanos, muestran que hay muchas escuelas que se apartan del patrón (Roca y Martínez Rizo, 2009). Muñoz Izquierdo analizó los mismos resultados, mostrando que contradicen la explicación determinista (2009: 61-83).

La visión negativa de la escuela es cuestionada también en México por trabajos de investigación sobre escuelas eficaces que han encontrado ejemplos de aquellas que, pese a trabajar con alumnos de contextos desfavorables, consiguen resultados superiores a los esperables. Por otra parte, hasta



ahora no hay estudios mexicanos de enfoque estacional o perspectiva refractiva, que podrían aportar un enfoque más completo sobre los efectos de la escuela y su alcance frente al entorno.

La investigación confirma la fuerte correlación entre escolaridad de las madres de los alumnos y los recursos de la escuela a la que asisten. En México la escuela no contrarresta las carencias de los hogares más pobres, y más bien contribuye a profundizarlas, aunque esto no se deba a una perversa intención, sino a la falta de políticas compensatorias eficaces, frente a la dispersión de la población rural y las carencias ancestrales de las escuelas rurales e indígenas, en un país que al mismo tiempo enfrenta grandes retos económicos y políticos.

En México se identifican las dos perspectivas de la escuela: desde la Independencia se encuentra la visión positiva como mecanismo por excelencia de movilidad social e igualdad, y desde la década de 1970 cobró fuerza la influencia de la visión negativa como mecanismo de reproducción social. Esta segunda sigue prevaleciendo entre los investigadores, pese al avance de estudios como los de perspectiva estacional. El capítulo siguiente intenta profundizar el análisis de la parte de responsabilidad de la escuela en los resultados educativos, explorando el factor más importante de los que pertenecen al ámbito escolar: el de los maestros y las maestras y, muy especialmente, el de sus prácticas docentes.

## Referencias

- Alexander, Karl L., Entwisle, Doris R. y Olson, Linda S. (2007). Lasting Consequences of the Summer Learning Gap. *American Sociological Review*, 72: 167-180.
- Althusser, Louis (junio de 1970). Ideologie et appareils ideologiques d'Etat: sur la reproduction des conditions de la production. *La Pensée*, 3-21.
- Backhoff, Eduardo, Bouzas, Arturo, Contreras, Carolina, García, Maricela y Hernández, Eduardo (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: INEE.

- Bernstein, Basil (1961). Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. En Halsey, A. H., Floud, J., y Anderson, C. A. (Eds.). *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education* (pp. 288-314). Nueva York: The Free Press of Glencoe.
- Beswick, Joan F. y Willms, J. Douglas (2008). The Critical Transition from “Learning-to-Read” to “Reading-to-Learn”. Series *Successful Transitions: Findings from the National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Gatineau, Quebec: HRSD Canada Publ. Center.
- Blanco, Emilio (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160105>
- Blau, Peter y Duncan, Otis Dudley (1967). *The American Occupational Structure*. Nueva York: Free Press.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1964a). *Les étudiants et leurs études*. París-La Haya: Mouton.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1964b). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. París: Minuit.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Minuit.
- Brookover, Wilbur et al. (1979). *School, social systems and student achievement. Schools can make a difference*. Nueva York: Praeger.
- Cervini, Rubén (2003). *Factores asociados al aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en 13 estados de México. 3° y 4° grados de educación básica*. Cuadernos de Investigación 7. México: INEE.
- Coleman, James Samuel et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Gov. Printing Office.
- Constitución de Cádiz 1812* (s/f). Presentación de Felipe Remolina Roqueñí. Documentos 3. México: Comisión Nacional Editorial del PRI.
- Downey, Douglas B. y Condrón, Dennis J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89(3): 207-220.

- Duncan, Arne (2011). *In America, Education is Still the Great Equalizer*. <https://www.ed.gov/content/america-education-still-great-equalizer>
- Edmonds, Ronald R. (1979). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. Cambridge: Harvard University. Graduate School of Education.
- Entwisle, Doris R., Alexander, Karl L. y Olson, Linda S. (1997). *Children, Schools and Inequality*. Boulder: Westview Press.
- Fernández, Tabaré (2003). *Tres estudios sobre determinantes sociales del rendimiento escolar*. Cuadernos de Investigación 3. México: INEE.
- Fernández, Tabaré y Blanco, Emilio (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-27.
- Gaulupeau, Yves (1992). *La France a l'école*. París: Gallimard.
- Hart, Betty y Risley, Todd R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publ. Co.
- Hart, Betty y Risley, Todd R. (1999). *The Social World of Children Learning to Talk*. Baltimore: Paul H. Brookes Publ. Co.
- Heyns, Barbara (1978). *Summer learning and the effects of schooling*. Nueva York: Academic Press.
- Husén, Torsten (1986). Why did Sweden Go Comprehensive? *Oxford Review of Education*, 12(2), 153-163.
- Illich, Iván (1971). *Deschooling society*. San Francisco: Harper & Row.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*, México: INEE.
- Kozol, Jonathan (1967). *Death at an Early Age: The Destruction of the Hearts and Minds of Negro Children in the Boston Public Schools*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Mann, Horace (1848). *Twelfth annual report to the Secretary of the Massachusetts State Board of Education*. <https://genius.com/Horace-mann-twelfth->

annual-report-to-the-secretary-of-the-massachusetts-state-board-of-education-1848-annotated

- Martínez Rizo, Felipe (2009). ¿Puede la escuela reducir las desigualdades de rendimiento? *Páginas de educación*, 2(2), 7-27. Montevideo: UCU.
- Martínez Rizo, Felipe (2012). El futuro de la educación media superior. En Martínez Espinoza, Miguel Ángel (Coord.). *La educación media superior en México. Balance y perspectivas* (pp. 220-287). México: FCE-SEP.
- Martínez Rizo, Felipe (2016). El desarrollo de la educación Media Superior: una perspectiva histórica. *Caleidoscopio*, 18(33), 249-274.
- Martínez Rizo, Felipe (2019). La escuela, ¿gran igualadora o mecanismo de reproducción? La desigualdad social y educativa más de 50 años después de Coleman. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos XLIX*(2), 253-284.
- Meneses, Ernesto (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Porrúa.
- Meneses, Ernesto (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: CEE.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. México: FCE.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?* México: UIA.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. París: OECD.
- Roca, Enrique y Martínez Rizo, Felipe (Coords.) (2009). *Iberoamérica en PISA 2006. Informe regional*. Madrid: Santillana-OECD.
- Rutter, Michael et al. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*. México: SEP.
- Sewell, William H. y Hauser, Robert M. (1975). *Education, Occupation, and Earnings: Achievement in the Early Career*. Nueva York: Academic Press.

- Weber, George (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington: Council for Basic Education.
- Zea, Leopoldo (2014). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México: FCE (primera edición en un volumen, 1968; edición original en dos tomos, 1943 y 1944).



## Luces y sombras de los maestros: héroes o villanos

---

### Introducción

En la Introducción de la obra hemos visto que las dimensiones mismas del sistema educativo mexicano, su explosivo crecimiento en la segunda mitad del siglo xx, la dispersión de la población, la proporción de aquella cuya lengua materna no es el español, la pobreza y otros factores explican, en parte, lo difícil que resulta para las escuelas conseguir que todos sus alumnos alcancen altos niveles de aprendizaje tal como lo evidencian pruebas como las de PISA (*Programme for International Student Assessment*).

En el capítulo 1 vimos, además, que la investigación muestra que contra lo que muchos estudiosos piensan desde que se difundieron los resultados del Informe Coleman y trabajos como los de Pierre Bourdieu, sin desconocer el peso de los factores del entorno social, el de las variables escolares no es despreciable, y se apunta que, entre estos últimos factores, los relacionados con los maestros y las maestras son los más importantes, en especial los que tienen que ver con las prácticas docentes. En las páginas siguientes se desarrollan estos últimos temas, para entender mejor esa idea que ignoran las posturas simplistas sobre la educación: lo difícil que es lograr que todos los niños, en especial los más vulnerables, desarrollen las competencias complejas que el

ciudadano del siglo XXI necesita para una vida plena en sociedades complejas pero inclusivas, con economías competitivas y democracias maduras.

Al revisar resultados de PISA en México se suele pasar por alto algo importante: la proporción de jóvenes que se sitúan bajo el Nivel 2 es grande, pero no se presta atención a la forma en que ese importante grupo se distribuye entre los niveles inferiores, que desde 2009 distinguen el Nivel 1a, el 1b y debajo del 1b, en lo que se refiere a competencia lectora. En este caso los niveles tienen este significado:

- Niveles altos (4-5-6): quienes los alcanzan son capaces de hacer inferencias, integrar elementos de un texto, interpretar y reflexionar, distinguir hechos de opiniones, analizar críticamente las últimas, sostener argumentos consistentes. En pocas palabras, son excelentes lectores.
- Niveles 3 y 2: los jóvenes que se ubican en ellos no son, desde luego, tan buenos lectores como los de los niveles antes mencionados, pero sí tienen la competencia lectora mínima necesaria para una vida plena en una sociedad del conocimiento.
- Nivel 1a: estar en este nivel significa que se es capaz de localizar fragmentos de información explícita, de reconocer la idea central de un texto, establecer relaciones sencillas o tomar en cuenta factores relevantes.
- Nivel 1b: quienes están en este nivel pueden localizar un fragmento de información explícita en un texto corto, con estructura sintáctica simple y en un contexto familiar, o relacionar en forma sencilla fragmentos próximos.
- Los jóvenes que estén en el Nivel 1a obviamente no son analfabetas, pero sí malos lectores; los del Nivel 1b alcanzan apenas el nivel de alfabetizado, y los que están debajo de este último nivel menos aún.

En lo que se refiere a competencia científica (2015) los niveles tienen un significado análogo. En matemáticas la escala no distingue subniveles en el Nivel 1.



La información anterior permite una lectura relevante de la tabla 1:

Tabla 1. Proporción de estudiantes por nivel de competencia en pisa

Área y año	Debajo del Nivel 1b	Nivel 1b	Nivel 1a	Nivel 2	Nivel 3	Niveles 4, 5 y 6
Lectura 2009	3.2 %	11.4 %	25.5 %	33.0 %	21.2 %	5.7 %
Lectura 2012	2.6 %	11.0 %	27.5 %	34.5 %	19.6 %	4.9 %
Lectura 2015	2.0 %	11.4 %	28.4 %	34.2 %	19.5 %	4.5 %
Ciencias 2015	1.1 %	11.7 %	35.0 %	34.7 %	15.1 %	2.4 %

Fuentes: INEE (2010: Tabla A2, 162; 2013: Tabla A6, Anexo 1, xvii; 2017: Tablas A2 y A22, 142 y 182).

En forma consistente, los porcentajes de la tabla 1 ponen de manifiesto que:

- Muy pocos jóvenes mexicanos alcanzan los niveles altos de las pruebas.
- Una amplia mayoría se ubica en los niveles 2 y 3, con la competencia mínima para desempeñarse en la sociedad del conocimiento.
- Del resto, la mayor parte alcanza el Nivel 1a, de competencia básica, pero insuficiente en una sociedad compleja; una parte no desdeñable, pero menor (11 de 100) se encuentra todavía más abajo en la escala de competencia.
- Una pequeña minoría no alcanza siquiera ese nivel mínimo.

En México escuelas y docentes logran que la gran mayoría de los chicos alcance aprendizajes elementales; que algo más de la mitad logre niveles que, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), son necesarios en sociedades avanzadas; y que muy pocos desarrollen las competencias complejas requeridas para puestos directivos o para investigación, desarrollo e innovación. Esto coincide con lo que, con un acercamiento intensivo, encontró un estudio sobre las prácticas de los docentes evaluados en las primeras rondas del Servicio Profesional Docente (SPD), con

base en los lineamientos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El trabajo analiza, en particular, prácticas docentes sobre lectura, matemáticas y ciencias, pero también presenta hallazgos sobre aspectos generales:

Los docentes se plantean diferentes propósitos pero... es común la intención de apoyar a los alumnos... dedican tiempo a planeaciones bimestrales que... se archivan... elaboran una planeación sencilla, semanal o diaria que les permite organizar de forma más puntual sus clases y prever los materiales que necesitarán... prevalecen clases con secuencias didácticas estructuradas... señalan el... aprendizaje esperado... recuerdan contenidos previamente trabajados, hacen preguntas o comentarios para explorar o introducir el nuevo tema... leen el libro casi siempre en forma colectiva, se hacen algunas aclaraciones, se pide subrayar lo más importante... y se copia en los cuadernos... Pocos docentes tienen un amplio espectro de actividades. La mayoría de las veces hacen las que están recomendadas por los libros e incorporan otras mediante fotocopias de ejercicios... de la red... Si bien esta estructura... marca un orden y permite establecer rutinas de trabajo, parte de ellas... parecen rituales acartonados, copia o dictado de objetivos, decir lo que se subraya por ser importante y sellar sin retroalimentación (Weiss *et al.*, 2019: 353-355).

Los autores sintetizan otros hallazgos como sigue:

Prevalecen las consignas claras y rutinas con las que se organiza el trabajo con rapidez y se sostiene buen ritmo, pero hay mucho camino que recorrer para que las actividades escolares sean menos directivas, representen mayores retos cognitivos a los niños... se privilegia el trabajo individual por mantener el orden o por las dificultades provocadas por el espacio y mobiliario... el *tiempo* es escaso, hay interrupciones... Pese a ello los maestros casi siempre mantienen a los alumnos involucrados y trabajando...

En general observamos un buen *ambiente de aprendizaje*... los maestros logran crear un espacio de respeto, protección y contención de los niños... hay grupos inquietos que representan un reto... en el medio rural no apare-

cen tantos problemas de comportamiento... los docentes logran ser figuras de autoridad importantes y fuentes de identificación... los maestros valoran de manera equitativa a los niños con independencia de su género, apariencia o logro académico... observamos pocos episodios de discriminación, segregación o exclusión por parte de los compañeros... es notorio el compromiso que los maestros muestran en su afán de atender a todos los niños cuando... trabajan con alumnos que presentan condiciones y características que desafían sus competencias docentes: rezago educativo y ausentismo... migración, violencia social e intrafamiliar...

Hay avances en asumir la diversidad... pero hay dificultades... se baja el nivel de exigencia, se trabajan solo contenidos básicos... ceremonias, guardias, reuniones de consejo técnico, la cooperativa, las rutas de mejora, actividades que... quitan tiempo de atención a sus propios alumnos. Son pocos los momentos... para tener intercambios con sus pares...

Precarias condiciones materiales... plantas docentes incompletas, cambios de directivos... necesidad de mayores estrategias de formación y colaboración en la escuela, efectos perversos de las evaluaciones... requerimientos administrativos, problemas en los libros de texto... son algunos de los problemas con los que se enfrentan los docentes a la hora de trabajar en contextos sociales difíciles, muchas veces bajo la presión o falta de apoyo de los familiares de sus alumnos (Weiss *et al.*, 2019: 355-357).

## 1. El universo magisterial

### 1.1 Dimensiones

En la Introducción de la obra se ofrecen datos sobre el número de las escuelas del sistema educativo mexicano, los alumnos que atienden y la forma en que se llegó a las cifras actuales, que hacen del sistema educativo mexicano uno de los mayores del mundo. El número de docentes evolucionó en forma similar; los de educación básica conforman el grupo de trabajadores más grande de todos los sectores de la actividad, y el Sindicato Nacional de Traba-

jadores de la Educación (SNTE) es la mayor organización gremial del país, con el peso político que ello representa. Se recordará que, en el ciclo 2017-2018, la educación básica mexicana era un enorme conjunto de 25 447 467 alumnos, atendidos en 226 188 escuelas, por 1 219 862 docentes (INEE, 2019: Tabla ED 01).

La tabla 2 detalla la evolución del magisterio de primaria de 1874 a 2017; toma de la Introducción datos de alumnos y escuelas, y añade el número de docentes.

Tabla 2. Alumnos, escuelas y docentes de primaria, 1844-2017

<b>Año</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Maestros</b>
1874	349 001	8103	~ 8000
1910	1 068 002	14 651	~ 17 000
1921	868 040	11 041	22 939
1930	1 299 899	11 379	~ 33 000
1940	1 961 755	21 874	~ 42 000
1945	2 624 841	20 966	54 136
1950	3 030 388	24 083	66 577
1955	3 936 031	27 326	84 854
1960	5 401 509	32 895	106 822
1965	7 262 847	37 703	149 986
1970	9 248 190	45 074	194 001
1975	11 461 415	55 618	255 939
1980	14 666 257	76 024	375 215
1985	15 124 160	76 690	449 760

Año	Alumnos	Escuelas	Maestros
1990	14 401 588	82 280	471 625
1995	14 623 438	94 844	516 051
2000	14 792 528	99 008	548 215
2005	14 548 194	98 045	561 342
2010	14 887 845	99 319	571 389
2015	14 250 425	98 004	574 210
2017	14 020 204	96 920	571 520

Fuente: Introducción de la obra y SEP en <http://snie.sep.gob.mx/Estadistica.html>. Al no haber datos del número de maestros en algunos años, los que se indican como aproximados (-) se basan en cifras de ciclos escolares cercanos.

Es necesario añadir que los datos sobre el número de docentes son especialmente imprecisos, mucho más que los de escuelas y alumnos, porque hay varios factores que lo propician. Uno fundamental es que las cifras oficiales se refieren al número de contratos o plazas que están registradas para cada centro escolar, que no es lo mismo que el número de personas que trabajan en ellas, pues hay bastantes casos de gente que trabaja en más de una escuela, con doble plaza o con plaza en una y horas en otra u otras, o solo con horas sueltas.

A lo anterior hay que añadir otras razones: por una parte, la cifra de maestros no incluye a los directores, y tampoco necesariamente al personal de apoyo que son los asesores técnico-pedagógicos (ATP). Sí puede incluir, en cambio, a un número indeterminado, pero hasta hace poco muy considerable, de *comisionados*, es decir, personas que estaban adscritas a un centro escolar, pero en realidad desempeñaban otras funciones, en especial sindicales, y también otras aún menos justificadas, como choferes de políticos, asistentes, e incluso parejas sentimentales.

El propósito del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) que levantó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), a solicitud de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a fines de 2013, fue justamente obtener información más confiable de esos aspectos, en especial por la conciencia que se tenía de que el número de docentes reportado oficialmente podía estar lejos de la realidad, por las razones mencionadas.

## **1.2 Extracción social, feminización y salarios**

El alumnado de las nacientes universidades, en los siglos XII, XIII y XIV, estaba formado por hijos menores o ilegítimos de nobles —*segundones y bastardos*— de nivel socioeconómico alto pero menor al de los hermanos mayores, los primogénitos que heredarían título y hacienda, en tanto que ellos deberían buscar un *oficio*, con su correspondiente *beneficio*, en las filas del alto clero o la burocracia civil.

En contraste con lo anterior, desde la época de la Reforma y la Contrarreforma, cuando las escuelas elementales comenzaron a multiplicarse al iniciar el proceso que llevó a la universalización de la educación básica, los maestros de aquellas modestas escuelas eran de extracción social más baja, para atender a los hijos de quienes no podían pagar un tutor particular; sus organizaciones gremiales nacieron cuatro o cinco siglos después de los gremios de maestros o alumnos de las *universitates* medievales.

En la Nueva España los docentes de escuelas elementales eran miembros del bajo clero o del gremio de maestros. Dado que este solamente aceptaba varones, y en las colonias americanas excluía a indígenas y mestizos, negros y castas, los agremiados debían pertenecer a la minoría privilegiada de españoles, pero sin duda a los grupos de menor rango, maestros del gremio y miembros del bajo clero.

Después de la Independencia la situación persistió, con la novedad de la aparición de la Compañía Lancasteriana, en cuyas escuelas un maestro atendía a muchos alumnos de varias edades, con la ayuda de monitores escogidos entre los estudiantes aventajados. Tras la restauración republicana, cuando

comenzaron a tener vigencia las ideas liberales sobre la educación, la formación de muchos maestros seguía siendo la del gremio, y solo poco a poco aumentó el número de los egresados de las primeras escuelas normales que, desde luego, no tenían nivel universitario, lo que explica que la extracción social de su alumnado fuera claramente inferior a la de médicos o abogados.

Por otra parte, en 1874 de los ~8000 docentes que atendían a 349 001 niños y niñas, unos 6000 eran hombres y 2000 mujeres, y solo unos 2000 habían terminado estudios de normal. Los sueldos eran de aproximadamente 30 pesos mensuales en promedio, variando desde 10 hasta 80 (Díaz Covarrubias, 1875: cv-cviii).

La ley que estableció la obligatoriedad de la primaria de cuatro años (1888) propuso la figura del maestro ambulante. El Primer Congreso de Instrucción (1889-1890) apoyó la idea y recomendó que en todos los estados se crearan escuelas normales para varones y mujeres, como en la capital, con una primaria anexa, y margen para que cada una definiera su plan de estudios, teniendo en cuenta las circunstancias locales. Se advertía que había escasez de maestros bien preparados, y se añadía que el sueldo que recibían era muy bajo, ya que “la opinión pública se resiste a conceder al magisterio el carácter de profesión con estudios especiales como los del abogado, el ingeniero o el médico” (Meneses, 1983: 363, 383, 387).

En el Porfiriato un número creciente de mujeres, de medio urbano favorecido, entró a las normales, como única opción de promoción social, y la extracción social del magisterio cambió con el inicio de la feminización:

En 1900, al parecer, 91% de normalistas en el país eran mujeres. En 1907, de 15,525 profesores solo 23% eran varones. En menos de 30 años la profesión de maestro de primaria se había convertido en una actividad femenina (Loyo y Staples, 2011: 201).

Por otra parte, de 2253 maestros que trabajaban en 1909 en las escuelas del Distrito Federal, solo 301 eran profesores normalistas, 527 tenían otro título profesional, y 1425 no tenían título alguno (Meneses, 1983: 560).

Los sueldos eran bajos, lo que siempre preocupó a Justo Sierra, que hizo cuanto estuvo a su alcance para que la Secretaría de Hacienda, a cargo del poderoso ministro Limantour, ampliara el presupuesto para educación en una medida que permitiera aumentar en forma no simbólica dichos salarios. Los párrafos siguientes de una carta que Sierra mandó en 1907 a Limantour son elocuentes:

... para usted la educación pública es un ramo administrativo de la misma importancia que los demás. Para mí, para todos los pensadores modernos, para todos los hombres de Estado actuales... la educación es el servicio nacional de mayor importancia: es el supremo. No es comparable ni bajo su aspecto moral, ni bajo su aspecto nacional, con ningún otro, como no sea quizá el de la defensa de la patria por el ejército... sin la escuela, tal como la ciencia moderna lo comprende, todo cuanto se ha hecho por el progreso material y económico resultaría un desastre (Meneses, 1983: 566).

Las normales para varones y mujeres de la Ciudad de México se ubicaron en un barrio popular, esperando que atrajeran a jóvenes de clase baja, pero:

Los individuos de la clase baja, contra las expectativas de muchos, no lograron entrar a la normal, cuyo antecedente era la primaria completa, inaccesible a la inmensa mayoría de jóvenes de esa clase. La clase media, el 7.78% de la población y creación del porfiriato, será la que ingresará a la normal. La clase baja, el 90.78% quedó, pues, sin posibilidades de ascender en la escala social (Meneses, 1983: 655).

La educación no quedó al margen de la agitación revolucionaria; disminuyó el número de escuelas y alumnos, pero volvió a aumentar la proporción de varones. Con la municipalización que promovió Carranza y sancionó la Constitución de 1917, la precaria situación de los maestros se acentuó. En 1917, el que más ganaba recibía apenas 75 pesos con lo que no podía vivir ni un pobre artesano. En la Ciudad de México y varios estados hubo diversas expresiones de descontento, y en mayo de 1919 la Liga de Profesores del



Distrito Federal decidió declararse en huelga, lo que no tenía precedentes; el problema pudo resolverse después de una semana, pero dio lugar a discusiones sobre la legalidad de hacerlo, al pensarse que los maestros, estando al servicio del Estado, no gozaban de ese derecho (Meneses, 1986: 239-246).

En su esfuerzo por impulsar la educación rural, Vasconcelos retomó el modelo de los misioneros de la época colonial —con las Misiones Culturales— y la idea del maestro ambulante, egresado de una normal, con formación extra, mejor pagado que un docente urbano, para trabajar en una *Casa del Pueblo*, al servicio de la comunidad. En 1923 el número de esos maestros llegó a 104, y el de rurales a 1192 que atendían a 49 640 alumnos en 587 escuelas (Meneses, 1986: 320-328).

El avance siguió al inicio de la presidencia de Calles, y luego se vio obstaculizado por el movimiento cristero y la agitación después del asesinato de Álvaro Obregón y continuó durante el Maximato. La situación laboral del magisterio seguía siendo mala. En 1933 los maestros mejor pagados de las escuelas del Distrito Federal ganaban 97.34 pesos al mes, cuando se estimaba que lo mínimo que un obrero necesitaba para sostener a su familia eran 4 pesos diarios. Los peor pagados solo recibían 27.36 pesos mensuales, y la siguiente categoría, 41.06 pesos (Meneses, 1986: 622).

De 1926 a fines de los años treinta hubo fuerte polarización entre maestros y, sobre todo, maestras, de convicciones católicas, que acataron la orden de los obispos de no impartir clases en escuelas públicas (*del gobierno*), y los que simpatizaban con la educación socialista. En estados como Aguascalientes, Jalisco, Guanajuato y Michoacán, el conflicto cristero se reflejó en frecuentes actos de violencia, de una y otra parte: contra docentes católicos y sacerdotes por el ejército, y por simpatizantes de los cristeros contra maestros rurales, a quienes en las normales las directrices de la SEP indicaban que debían formarse “para difundir las ideas socialistas en las zonas rurales con el fomento de la organización y preparación del proletariado rural para la lucha social” (Meneses, 1988: 89-93).

A mediados de la década de 1930, los efectos de la crisis económica mundial que inició en 1929 repercutieron en la economía de la población y el magisterio, y los conflictos sindicales, de que se hablará enseguida, se

manifestaron en unas 30 huelgas magisteriales ocurridas entre 1936 y 1940 (Meneses, 1988: 177-178).

Con la llegada a la Presidencia de la República de Manuel Ávila Camacho la noción de educación socialista dejó progresivamente el lugar a otra visión que, en especial de 1944 a 1946, ya con Jaime Torres Bodet al frente de la SEP, consideraba a la escuela un factor de unidad nacional, y al maestro un actor clave en esta tarea, lo que se tradujo en acciones concretas: en comparación con 1940, en 1946 el sueldo del magisterio aumentó más de 80%. El de las educadoras pasó de 142 pesos a 315.70 pesos mensuales; el de los docentes de primaria, de 176 pesos a 375.57 pesos; el de los maestros de secundaria, de 250 pesos a 425 pesos. Preocupado porque había muchos maestros sin título, Torres Bodet estableció “la normal más grande del mundo”, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, para regularizar a numerosas personas contratadas como maestros y maestras sin tener título, por la expansión del sistema educativo y la escasez de egresados de escuelas normales (Meneses, 1988: 300).

La mejora del poder adquisitivo del salario magisterial se vio afectada nuevamente con la devaluación del peso al inicio del gobierno de Adolfo Ruiz Cortines, cuando la paridad respecto al dólar pasó de 8 pesos a 12.50 pesos. Durante esa administración las huelgas magisteriales fueron numerosas (Meneses, 1988: 432, 443-445).

En diciembre de 1958 Torres Bodet fue puesto de nuevo al frente de la SEP por el presidente López Mateos. Con su experiencia de secretario general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y consciente de los retos de un crecimiento demográfico en su apogeo, el secretario emprendió la elaboración del *Plan Nacional para el Mejoramiento y la Extensión de la Educación Primaria (Plan de Once Años)*, que en el resto del sexenio requeriría 67 000 maestros, mientras de las normales egresarían entre 23 000 y 28 000, lo que llevó a crear los *Centros Regionales de Educación Normal* (Meneses, 1988: 461-465).

Al iniciar la década de 1940 había alrededor de 40 000 maestros de primaria, de los cuales más de 11 000 trabajaban en escuelas rurales. Cerca de 18 000 no eran titulados de la educación, incluyendo a casi todos los de

escuelas rurales, y de esa cifra 9000 solo tenían primaria; 3000 contaban con uno o dos años de secundaria, y los 6000 restantes tenían estudios incompletos de normal urbana o rural (Arnaut, 1996: 96, nota 4). En 1958, cuando se preparaba el Plan de Once Años, había 95 191 docentes, de los cuales 27 187 no tenían título de normal básica, solo la enseñanza secundaria como antecedente; de los 68 000 con título profesional 15 620 habían regularizado su situación mediante cursos del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (Meneses, 1988: 465, 473, 495).

Además de esos retos, al inicio de su segunda gestión Torres Bodet debió enfrentar un conflicto de los egresados de las normales del Distrito Federal, cuyo número superaba año tras año al de los espacios que se abrían en las escuelas. Apoyados por la Sección IX del SNTE, los egresados habían conseguido plazas para todos, y que se asignara a labores administrativas a los que no alcanzaran lugar en las aulas. Con un decreto del 9 de enero de 1960, el secretario hizo pública la decisión de dar plazas en los estados en que hubiera necesidad a quienes no alcanzaran una en el Distrito Federal. La decisión provocó el rechazo de los normalistas que comenzó el 2 de febrero; el 24 los más radicales ocuparon la Escuela Nacional de Maestros, y el 22 de marzo el edificio de la SEP; Torres Bodet canceló la matrícula del curso e invitó a reinscribirse a los que no estuvieran de acuerdo con la protesta, lo que puso en evidencia que solo 8% apoyaba el paro. La Sección IX propuso que los grupos no tuvieran más de 40-45 alumnos. En mayo la directiva del SNTE consiguió que se destituyera y expulsara a los líderes de la Sección IX, que convocaron un paro en las escuelas, seguido por 1500 maestros, número que fue disminuyendo, y a partir de septiembre la situación se normalizó (Torres Bodet, 1981: 392-404).

En sus *Memorias* Torres Bodet cuenta su sorpresa al ver lo que había cambiado en el magisterio desde su primer paso por la oficina de Vasconcelos:

En 1943, imaginé candorosamente que la firme unidad sindical de los profesores contribuiría a mejorar la federalización ideada por Vasconcelos. Pero en 1958 me daba cuenta de que... la unificación sindical no parecía favorecer de manera muy positiva a la calidad del trabajo docente... Muchos maestros

—sin la humilde y viril franqueza de los que traté en 1944— invocaban la respetabilidad de su profesión para exigir aumentos de sueldos y de servicios. Pero olvidaban las obligaciones que esa responsabilidad hubiera debido imponerles en la cátedra y en la vida. Su táctica más frecuente ya no era la persuasión, sino la amenaza.

Llamé a varios de los maestros que pertenecían a la que estimaba mi “vieja guardia”. Los encontré indecisos, aterrados ante los jóvenes... ni los nuevos egresados de las Normales querían oír hablar de “apostolados” o de “misiones”... Enarbolaban, cuando les convenía, las banderas de la disidencia, sin apreciar muchas veces la distancia que existe entre exigir y cumplir, pues solo el que cumple bien tiene derecho a exigir que los otros cumplan (Torres Bodet, 1981: 363-365).

Con Gustavo Díaz Ordaz la metas del Plan de Once Años se alcanzaron e incluso rebasaron; en 1968 se preparó un nuevo Plan de Educación, que continuaría el anterior, considerando sus repercusiones en los niveles educativos superiores, pero el movimiento estudiantil, que tuvo lugar en la segunda mitad del año y culminó con la tragedia de Tlatelolco, hizo que el Plan nunca se pusiera en práctica.

En el sexenio de Luis Echeverría el malestar de muchos maestros por sus bajos salarios continuó, y la distinta postura de las fracciones del SNTE influyó en la pérdida del poder de los radicales, cuyas exigencias de aumentos eran imposibles de atender, y en el ascenso de un grupo dispuesto a controlar la presión del magisterio a cambio de posiciones políticas y beneficios personales, el movimiento de Vanguardia Revolucionaria encabezado por Carlos Jonguitud Barrios.

José López Portillo nombró en la SEP a Porfirio Muñoz Ledo, que en diciembre de 1977 fue sustituido por Fernando Solana Morales. La situación económica del país no permitió mejorar la del magisterio, pero se dieron pasos importantes para renovar la formación inicial y actualización en servicio. La oferta creció y diversificó, con cursos semiescolarizados los sábados del ciclo escolar, y cursos escolarizados de siete semanas durante las vacaciones. En agosto de 1978 se publicó el decreto de creación de la Universidad

Pedagógica Nacional (UPN), tras negociaciones entre la SEP, con un proyecto académico, y el SNTE, con uno que buscaba ante todo que los maestros tuvieran un nivel de escolaridad más alto, aunque la calidad de la formación no cambiara. En 1982 la UPN tenía ya 74 unidades en la República, y atendía a 82 000 docentes (Meneses, 1997: 100-102).

Los esfuerzos continuaron en la gestión de Miguel de la Madrid, con Jesús Reyes Heróles en la SEP. La oferta del *Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*, y luego de la *Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio*, llegaba a miles de maestros de primaria y secundaria, de medio urbano y rural. En abril de 1983 los cursos intensivos de la Escuela Normal Superior de la Ciudad de México se desconcentraron a cuatro sedes regionales, con rechazo de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Un acuerdo de marzo de 1984 elevó a nivel licenciatura la formación inicial en normales básicas, como desde 1973 preveía la Ley General de Educación. La matrícula bajó, pero los planes de estudio eran casi iguales a los anteriores y la planta académica siguió siendo la misma, por lo que el cambio no se reflejó en una mejora significativa de la calidad (Meneses, 1997: 313-325, 353-354, 370).

La crisis económica hizo que el gasto educativo bajara de 5 a 3.6% del producto interno bruto (PIB), y que los salarios del magisterio estuvieran en el nivel de 1976. En 1983 un maestro recibía el equivalente a 2.5 salarios mínimos; en 1989 la proporción bajó a 1.3. Los aumentos del salario magisterial fueron inferiores a los obtenidos por electricistas, telefonistas y universitarios, poniendo en aprietos a la dirigencia sindical, que afirmaban ser ejemplo para otros sectores (Meneses, 1997: 367, 377-378).

La situación cambió en la Presidencia de Carlos Salinas de Gortari, cuando el SNTE consiguió incrementos mayores a otros trabajadores; además, un compromiso del gobierno federal en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB, 1992) fue el programa de Carrera Magisterial (CM), a partir del ciclo escolar 1993-1994. Para 2012 CM beneficiaba a 454 930 personas: 367 587 (80.8%) docentes; 66 835 directores y supervisores (14.7%) y 20 508 ATP (4.5%). Poco más de la mitad (51.2%) de los beneficiados se ubicaban en el nivel más bajo de los cinco que comprendía; una cuarta

parte (25.1%) se situaba en el segundo, y otra cuarta parte en los tres niveles más altos. Con lo anterior los ingresos de muchos docentes mejoraron, y aunque en promedio siguieron siendo inferiores a los obtenidos por otros profesionistas, la distancia se acortó (INEE, 2015: 62-81).

Al terminar el Porfiriato, cuando las escuelas eran mayormente urbanas y atendían a niños favorecidos, la enseñanza atraía a mujeres que llegaron a ser la mayoría (77%) de los docentes de primaria. Eso seguramente cambió durante la ampliación de la educación rural y la agitación de las décadas de 1920 y 1930, cuando era más probable que un varón quisiera ser maestro. Después la feminización se reanudó, y hoy las mujeres son mayoría en educación básica. Según los resultados del Censo levantado en 2013 por el INEGI (el CEMABE), inferiores a las cifras de la tabla 2, de un total de 1 122 930 docentes de educación básica, 757 606 eran mujeres, y representaban dos terceras partes (67.5%) del total. Por niveles los porcentajes eran de 93.2% en preescolar (205 094 educadoras de 220 088); 67.3% en primaria (353 677 de 525 830), y 52.7% en secundaria (198 835 de 377 012) (INEE, 2015: Tabla 1.10A, p. 182). En niveles directivos los varones siguen siendo mayoritarios; en el ciclo 2017-2018 el 54.9% de los directores de primaria eran varones, que eran también el 62.3% de supervisores de ese nivel (INEE, 2019, Tabla AR-1.1).

Mayor escolaridad y mejor ingreso, pero también pocas perspectivas de movilidad hicieron cambiar la extracción social. En el Porfiriato la mayoría del magisterio eran mujeres de clase media urbana; después de la Revolución se incorporaron sobre todo varones de origen humilde rural; luego cada vez más llegaban a las filas docentes jóvenes de clase media urbana, en parte ya no formados en normales. En mayo de 1984 Carlos Jonguitud opinaba que la exigencia de bachillerato para acceder a la formación inicial “marginará a miles de jóvenes hijos de campesinos, de trabajadores y de la clase media de la posibilidad de ser maestros” (Arnaut, 1996: 158).

Desde fines de la década de 1980, al comenzar a egresar de las normales estudiantes con licenciatura, la escolaridad promedio aumentó, a lo cual contribuyó la oferta de la UPN para que docentes egresados antes de las normales básicas alcanzaran también ese nivel, necesario para obtener plaza. Un paso más en la misma dirección se dio en 2005, en la gestión presidencial de

Vicente Fox, cuando el secretario Reyes Tamez llevó a cabo una importante reestructuración de la SEP, por la que las escuelas normales dejaron de depender de la Subsecretaría de Educación Básica y pasaron a la de Educación Superior; con esto comenzaron a aplicarse en las normales políticas introducidas desde 1996 en las universidades que, entre otras cosas, promovían que todo académico de tiempo completo tuviera al menos maestría, y de preferencia doctorado. Esto dio resultados cuantitativos, pero también hizo crecer la oferta de posgrados de baja calidad, que algunos académicos cursaron para cumplir el requisito, sin que su nivel cambiara significativamente. Con un desfase temporal, y en forma más acentuada, esto se replicó en las normales.

El censo hecho en 2013 por el INEGI (el CEMABE) recabó información de 1 031 502 docentes de educación básica, de los cuales 102 894 no respondieron la pregunta sobre su nivel de escolaridad.

De los 928 608 que lo hicieron una gran mayoría tenía ya formación profesional de nivel licenciatura, de una normal, básica o superior, de la UPN o de otra universidad, aunque no siempre la licenciatura coincide con el nivel en el que se desempeña el docente. La tabla 3 sintetiza los resultados.

Tabla 3. Escolaridad de docentes de educación básica en 2013

Escolaridad	Preescolar		Primaria		Secundaria	
	Número	%	Número	%	Número	%
Normal básica sin licenciatura	15 748	9.2	14 028	3.2	23 272	7.4
Normal con licenciatura incompleta	635	0.4	1 363	0.3	470	0.1
Normal con licenciatura completa	137 401	80.3	377 297	85.6	231 966	73.3
Posgrado	17 274	10.1	48 274	10.9	60 880	19.2
Subtotal con dato de escolaridad	171 058	100.0	440 962	100.0	316 588	100.0
Total censado	192 807		492 042		347 653	

Fuente: INEE (2015: Tabla 1.13A, 184).

De los docentes que informaron sobre su escolaridad en el censo, solo 9.6% de los del nivel de preescolar, 3.5 % de primaria y 7.5 % de secundaria dijeron no tener el nivel de licenciatura. Las cifras reflejan el aumento de la escolaridad desde la reforma de 1984, que elevó el nivel de la formación inicial. Una buena parte de quienes trabajaban antes con normal básica sin licenciatura se han retirado ya; otra parte obtuvo la licenciatura, sobre todo en los programas de la UPN. Además, y en especial en secundaria, la proporción de docentes egresados de licenciaturas universitarias es importante.

Otros datos aportados por el CEMABE muestran que, en todos los niveles de la educación básica, las proporciones de docentes sin licenciatura son más bajas entre los que tienen menos de 40 años de edad, y las de quienes cuentan con posgrado más altos, mientras que entre los de 55 y más años la situación es la opuesta, y con los de 40 a 54 años la situación es intermedia (INEE, 2015: Tabla 1.6, 41).

En 2020 las cifras de los que tienen licenciatura seguramente han seguido en aumento, al igual que las de quienes cuentan con algún posgrado, que en 2013 eran ya más del 10% en preescolar y primaria, y casi 20% en secundaria, aunque no se debe ignorar la tendencia a obtener posgrados de baja calidad.

## 2. El sindicalismo magisterial en el mundo y en México

A diferencia de los gremios, los sindicatos son instituciones nacidas en el siglo XIX, en la estela de la Revolución industrial, el desarrollo del capitalismo y la polarización social, con los socialismos, el marxismo y el comunismo. En esa época surgieron el laborismo inglés y los partidos socialistas obreros, como el alemán y el español, las internacionales obreras y, desde luego, los sindicatos, identificados con *la lucha de clases*, como indica el uso de términos como *obreros y trabajadores, ouvriers et travailleurs, arbeiter, workers o laboratori*, en los nombres de dichas organizaciones.

Los docentes de educación básica no fueron ajenos a esas tendencias, y desde fines del siglo XIX se constituyeron asociaciones con el modelo de los sindicatos obreros, *de trabajadores*, en oposición a los viejos gremios y a las



asociaciones de profesiones liberales, colegios de médicos y barras de abogados, etcétera.

El Sindicato Nacional de Maestros (*National Union of Teachers*) del Reino Unido se fundó en 1870 (Gratz, 2009: 50). En Francia la ley de 1884 sobre sindicatos obreros contemplaba los de maestros, lo que se descartó enseguida por considerar que el estatus de funcionarios del Estado de los docentes de escuelas públicas no era compatible con su sindicalización, que sin embargo avanzó desde los primeros años del siglo xx, con grupos asociados a la *Confédération Générale du Travail* (CGT), que en 1920 formaron el *Syndicat National des Instituteurs*.

En Massachusetts, Horace Mann inició en 1837 la creación de un sistema educativo público, incluyendo normales para mujeres según el modelo de Prusia. Mann tuvo apoyo de Catharine Beecher, quien creía que la mujer sería mejor que el varón no solo para clases de artes domésticas, sino para cualquier materia, además de que costarían menos, ya que era correcto que su salario fuera inferior al de los varones, pues si no se casaban no tenían que mantener una familia. Según Beecher, las maestras debían imitar a las monjas católicas, que admiraba, aunque era calvinista. En su opinión, al menos la cuarta parte de unas 14 000 solteras que calculaba que había en la región querrían ser maestras misioneras que emigraran al Oeste para educar a dos millones de niños que vivían en la ignorancia y el abandono en la frontera. En 1847 Beecher fundó el *Board of National Popular Education* (BNPE) concretando su idea de las *maestras misioneras*. Ese año salió el primer grupo de 70 voluntarias de buenas familias del Noreste, que recibían formación durante un mes, a los estados de *la frontera* (Goldstein, 2014: 13-32).

Susan B. Anthony (1820-1906) encabezó un nuevo avance en la profesionalización del magisterio, y en especial de las mujeres. En la Asamblea anual de la *New York State Teachers' Association* (NYSTA) de 1853, presidida por un profesor de matemáticas de la academia militar de West Point, había 300 mujeres de un total de 500 participantes, pero ninguna intervenía en las discusiones. Al tratarse el tema de por qué los maestros no tenían el respeto de la gente, Anthony pidió la palabra. Cuando se le concedió, tras una fuerte discusión, dijo:

Me parece, caballeros, que ninguno de ustedes cae en la cuenta de la causa de esa falta de respeto. ¿No ven que, si la sociedad piensa que una mujer no tiene capacidad para ser abogada, ministra de culto o médica, y sí maestra, entonces todo varón que escoge la carrera de maestro acepta implícitamente que no tiene más cerebro que una mujer? (Goldstein, 2014: 37).

En 1897 nació la *Chicago Teacher Federation* (CTF) que, a diferencia de la NYSTA, se veía como una organización gremial con espíritu de lucha, un sindicato con visión de clase, que defendía a sus miembros de sus explotadores. Su membresía no incluía a profesores de niveles superiores, sino solo a los que trabajaban en escuelas de educación básica. Reflejando el creciente peso de las mujeres en la profesión, Margaret A. Haley (1861-1939) ascendió a puestos directivos, y en 1902 hizo que la CTF se afiliara a la *Chicago Federation of Labor* (CHFL) que agrupaba sindicatos de obreros. En 1915 el Consejo de Educación de Chicago prohibió a los maestros afiliarse a un sindicato, y la CTF dejó la CHFL; en 1916 Haley promovió la fundación de la *American Federation of Teachers* (AFT), que en 1917 consiguió que se aprobara una ley que permitió a los maestros tener contrato permanente (*tenure*) después de un período de prueba de tres años (Goldstein, 2014: 66-90).

En México, la formación del moderno sistema de educación básica como institución pública se reflejó en la transición de una profesión libre, de maestro de primeras letras, a una de Estado, con los docentes como funcionarios públicos, formados en instituciones especializadas. El aumento del número de maestros, la persistencia de salarios bajos y malas condiciones de trabajo, que en 1918-1919 llevaron a las primeras huelgas de maestros, hicieron que se formaran pequeñas agrupaciones de tipo gremial en varias entidades de la República; en el Distrito Federal destacaba la *Liga Nacional de Maestros* (1920) y la *Liga de Profesores del Distrito Federal*, que en 1926 se transformó en la *Federación Nacional de Maestros* (Arnaut, 1996: 61).

Ya en 1922, una de las conclusiones del III Congreso Nacional de Maestros decía que “el magisterio es parte integrante del proletariado”; de lo anterior se desprendía la consecuencia de que, para perseguir los ideales de igualdad social y económica, el magisterio debía emplear los mismos métodos de

lucha del proletariado, lo que llevaba a la conclusión de que era “de vital importancia que el magisterio mexicano se organice en un sindicato profesional” (Meneses, 1986: 385).

En 1932 el secretario Narciso Bassols suprimió algunas plazas; en 1933 reformó el escalafón para aumentar salarios, pero la escasez de recursos hizo que la medida entrara en vigor hasta el año siguiente; esto desencadenó un largo conflicto que encabezó el *Frente Único de Trabajadores de la Enseñanza*, que integraba a varios sindicatos de la capital. El conflicto llegó a un máximo en marzo y abril de 1934, y Bassols debió finalmente renunciar el 9 de mayo (Meneses, 1986: 618-629, 755).

En 1935 varios grupos se disputaban el control del magisterio: el de profesores de las primarias federales de la capital, cercano a Lombardo Toledano y la CTM; el de profesores rurales y la Confederación Mexicana de Maestros, y los más radicales de todos, del personal de las Misiones Culturales, así como las Escuelas Normales Rurales y Regionales Campesinas, y luego una fracción que se escindió y formó el Sindicato Único de Trabajadores de Enseñanza Superior Campesina (Arnaut, 1996: 86-88).

La proliferación de conflictos hizo que Cárdenas promoviera la unificación e invitara a los dirigentes a hacerla, sin éxito. En diciembre de 1938 se promulgó el *Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión*, que daba marco legal y permitía que los maestros tuvieran su sindicato, con limitaciones. Con Ávila Camacho los conflictos siguieron y provocaron la renuncia del secretario Sánchez Pontón; la unificación se logró en diciembre de 1943, con el SNTE, tras renunciar el secretario Béjar, y llegar a la SEP Jaime Torres Bodet (Meneses, 1988: 175-181, 246-248, 256-261, 263).

El uso del término *trabajadores* en el nombre de la organización revela su enfoque reivindicativo. En la década de 1950 esto se manifestó en la beligerancia del SNTE, como la del sindicato ferrocarrilero. En 1956 Othón Salazar, de la Sección IX del Distrito Federal, encabezó una disidencia en el SNTE, que dirigía entonces Manuel Sánchez Vite. En 1957 el grupo disidente creó el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM). En octubre de 1958 Salazar fue encarcelado, siendo liberado a principios del año siguiente, con López Mateos

en la Presidencia de la República y Torres Bodet al frente de la SEP por segunda vez (Meneses, 1988: 431-437).

En el sexenio de Díaz Ordaz el enfrentamiento entre la dirigencia nacional del SNTE y el MRM y la Sección IX continuó; en 1966 la Escuela Nacional de Maestros se puso en huelga reiterando la demanda de que todos sus egresados obtuvieran una plaza en el Distrito Federal; en el movimiento estudiantil de 1968 el SNTE apoyó la postura del gobierno y el MRM la de los estudiantes (Meneses, 1991: 131-134).

Con Echeverría el MRM perdió peso en el Sindicato, y en 1975 tomó el control a nivel nacional *Vanguardia Revolucionaria*, encabezada por Carlos Jonguitud Barrios, que alcanzó mucho poder, con diputaciones federales, senadurías y gubernaturas para maestros del movimiento, además de las direcciones federales de educación en los estados. El SNTE aceptó aumentos salariales que no resarcían el poder adquisitivo ante la inflación. El autoritarismo de Jonguitud y los magros aumentos salariales crearon inconformidad. En diciembre de 1979 nació en Chiapas la CNTE; defendiendo la democratización sindical en el SNTE, la Coordinadora aglutina a sectores radicales del magisterio. En los años siguientes los maestros democráticos mostraron su fuerza con paros y manifestaciones que evidenciaron que, aunque a nivel nacional eran una minoría, su peso era considerable, en especial en Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Michoacán, así como en el Distrito Federal (Meneses, 1997: 105-109, 228-232, 367-375).

El liderazgo de Jonguitud siguió con López Portillo; para reducir el poder del SNTE, el secretario Solana creó, en marzo de 1978, las delegaciones de la SEP en los estados, poniendo a su frente a personas independientes, en vez de los directores federales de educación, afines al Sindicato. Con De la Madrid Jonguitud siguió al frente del Sindicato, incluso con carácter vitalicio. Hasta la muerte de Reyes Heróles, en 1985, la postura de la SEP fue firme, pero la llegada de Miguel González Avelar representó un cambio, una de cuyas manifestaciones fue que se puso al frente de las delegaciones de la Secretaría en los estados a personajes afines al SNTE.

El cacicazgo de Jonguitud terminó en 1989, con Salinas de Gortari en la Presidencia y Manuel Bartlett al frente de la SEP. Lo sustituyó Elba Esther

Gordillo, con apoyo del presidente, que buscó fortalecer la relación entre el SNTE y el Partido Revolucionario Institucional (PRI). Además del programa de Carrera Magisterial, lo más importante del Acuerdo Nacional de 1992 (ANMEB) fue la descentralización de educación básica, que implicó la transferencia de miles de planteles y plazas que dejaron de depender de la federación y pasaron a los estados: en vez de un patrón habría 32; podía significar la desaparición del SNTE para dejar el lugar a 32 sindicatos locales. Sin embargo, el Sindicato y su líder se impusieron, y el ANMEB estableció que el SNTE seguiría como único titular del convenio laboral de todo el magisterio. En varios estados no se consiguió integrar el subsistema federal y el estatal, y se produjo el fenómeno de la doble negociación, por el cual después de los acuerdos a que se llegara a nivel nacional, las secciones locales presionaban a los gobernadores, consiguiendo muchas veces concesiones que, con el tiempo, se volvieron una pesada carga para las finanzas públicas.

Después la maestra Gordillo rompió con el PRI y promovió la formación de un nuevo partido (Nueva Alianza) que se alió con distintas fuerzas según conviniera. De esta manera Elba Esther Gordillo tuvo gran influencia en la educación nacional durante la Presidencia de Vicente Fox (2000-2006) y, sobre todo, en la de Felipe Calderón (2006-2012), cuando controló la Subsecretaría de Educación Básica.

La alianza se rompió cuando el PRI llegó de nuevo a la Presidencia con Enrique Peña Nieto. Como parte de las reformas estructurales que impulsó este gobierno, con apoyo de los principales partidos en el Pacto por México, desde diciembre de 2012 se anunció una reforma educativa que concretó una reforma constitucional en febrero de 2013, y fue acompañada por la detención y el encarcelamiento de Gordillo.

La reforma educativa de Peña Nieto incluyó un profundo cambio en el marco legal al que se sujeta el magisterio, que desde 1973 y antes daba un papel fundamental al SNTE en muchas decisiones importantes, incluyendo la asignación de plazas docentes, el nombramiento de directores y supervisores y el de docentes y directivos de escuelas normales. Desde el ciclo 2013-2014 dichas decisiones ya no estuvieron a cargo de comisiones paritarias SEP-SNTE, sino que se tomaron mediante procedimientos de concurso y evaluación que

debían privilegiar los méritos de los aspirantes, pero se llevaron a la práctica en forma apresurada y con serias deficiencias; esto provocó malestar en el magisterio, especialmente fuerte donde la CNTE controla la sección sindical, pero también en el resto del país.

Desde la campaña que lo llevó en 2018 a la Presidencia de la República, Andrés Manuel López Obrador retomó ese malestar para atraer el apoyo tanto de la CNTE como del SNTE, ofreciendo que en caso de triunfar suprimiría la reforma de Peña Nieto, lo que cumplió de inmediato. Las nuevas reformas puestas en marcha en 2019 incluyen la desaparición de las instancias responsables de las evaluaciones docentes de la época de Peña Nieto (INEE y Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente), así como nuevos planes y programas de estudio, entre otras cosas, todavía en proceso de implementación. También incluyen fortalecimiento de ideas recentralizadoras que se habían manifestado en el sexenio anterior, y sobre todo una nueva relación del ejecutivo federal con la CNTE y el SNTE que hacen temer que se regrese a las épocas en que el Sindicato, más que la Secretaría, eran los verdaderos conductores de las políticas educativas nacionales.

### **3. La imagen de los docentes**

Muchas opiniones que se expresan sobre las maestras y los maestros y su trabajo reflejan una división que separa dos posturas extremas. En un lado, elogios y alabanzas que exaltan cualidades sin matiz alguno, como si todos y todas, sin excepción, fueran dechados de virtud, héroes y heroínas generosos, dedicados sin reservas a su trabajo y sus alumnos. Cualquier discurso de los que cada año se pronuncian en la ceremonia del Día del Maestro es ejemplo de esta postura. En el otro, es fácil encontrar cuestionamientos de las deficiencias de maestros y maestras, igualmente sin matices, como si todos y todas encarnaran los peores vicios de irresponsabilidad y pereza, arbitrariedad e injusticia, de trato irrespetuoso e, incluso, de inadmisibles abusos.

En México el segundo tipo de discurso abunda en los medios de comunicación, y parece haberse recrudecido en tiempos recientes, en parte debido

a la difusión de lecturas superficiales de los resultados de pruebas como las de PISA. También ha influido la perspectiva negativa sobre las escuelas que se extendió a partir de la difusión del Informe Coleman, como se presentó en el capítulo 1.

La perspectiva pesimista no es exclusiva de México, desde luego. Enseguida se presentan dos ejemplos que han tenido fuerte influencia en los medios educativos a nivel internacional. El primero es un famoso texto de 1967.

En esa fecha apareció el libro *Carta a una maestra*, escrito por un grupo de alumnos de una escolita, dirigida por un sacerdote, en el pueblo de Barbiana, en la zona rural de Florencia, Italia. El párroco se había consagrado a educar a los chicos que, por su bajo rendimiento, habían tenido que abandonar la escuela pública oficial. Algunos de ellos escribieron en el libro una dura crítica a las escuelas y maestros que, apegados a las prácticas tradicionales, sin tener en cuenta el difícil contexto de los alumnos, no habían conseguido retenerlos y lograr niveles aceptables de aprendizaje. Escrita como una carta dirigida a una maestra, la obra comienza así:

Apreciada señora: Seguramente ni siquiera recuerda mi nombre. ¡Ha reprobado a tantos! Yo, en cambio, me he acordado muchas veces de usted, de los chicos que ustedes “eliminan”. Nos mandan al campo y a las fábricas y se olvidan de nosotros (Alumnos de la escuela de Barbiana, 1970: 13).

Luego señalan el problema estructural: los chicos acomodados tienen acceso a escuelas mejores, mientras los menos favorecidos deben conformarse con unas de condición precaria, multigrado. Y subrayan el papel de la maestra, a la que atribuyen la responsabilidad de que los alumnos abandonen la escuela:

En primaria, el Estado me ofreció una escuela de segunda categoría. Cinco clases en una sola aula. Una quinta parte de la escuela que me correspondía. Es el sistema que emplean en Estados Unidos para crear las diferencias entre blancos y negros. Desde chicos, escuela peor para los pobres. Acabada la primaria tenía derecho a otros tres años de escuela. Más aún, la Constitución

dice que tenía la obligación de ir a la escuela. Pero en el pueblo no había todavía secundaria. Ir a la ciudad era toda una aventura. Quien lo había probado había gastado mucho dinero, para acabar siendo echado fuera como un perro. Además, la maestra había dicho a mis padres que no malgastaran el dinero: Que vaya al campo. No sirve para estudiar (1970: 14).

Ejemplos concretos ilustran los problemas que los chicos detectan:

Sandro tenía 15 años. 1.70 de estatura, humillado, mayor. Los profesores lo consideraron un cretino. Querían que repitiera primero por tercera vez. Gianni tenía 14 años. Apático, alérgico a la lectura. Los profesores lo habían sentenciado como un delincuente. Y no andaban del todo equivocados, pero esto no es motivo para sacudírselo de encima... No sabía poner la hache en el verbo haber. ¡Pero sabía tantas cosas del mundo de la gente mayor, del trabajo, de la familia, de la vida del pueblo! (1970: 20-21).

Ustedes, con los griegos y los romanos, le habían hecho odiosa toda la historia. Nosotros, con la última guerra, le teníamos cuatro horas sin respirar... También yo sé que Gianni no sabe expresarse. Entonemos el mea culpa todos juntos. Pero primero ustedes, que lo habían expulsado de la escuela el año anterior (1970: 22-23).

También conocía bien la historia que vivimos, el periódico, que en Barbiana leíamos todos los días... Cualquiera pierde dos horas de clase para leer el periódico con los exámenes encima. Y es que en el periódico no hay nada que sirva para los exámenes. Es la prueba evidente de que en la escuela de ustedes es poco lo que sirve para la vida (1970: 29-30).

En los exámenes de gimnasia, el profesor nos echó un balón y nos dijo: “Jueguen al baloncesto”. No sabíamos... Cualquiera de nosotros era capaz de subirse a una encina. Allá arriba, con las manos libres, podía cortar a hachazos una rama de un quintal. Después transportarla sobre la nieve, hasta la puerta de su casa, a los pies de mamá. Me han contado que un señor de Florencia, que sube a su casa en elevador, se ha comprado un instrumento carísimo y finge que rema. Ustedes le pondrían un diez en educación física (1970: 32).



A lo largo de la obra sus autores describen los métodos alternativos de enseñanza de Barbiana: no había días de asueto ni vacaciones, se aprovechaba todo el tiempo que quedaba a los chicos después de lo que debían hacer para contribuir al sustento de la familia; los alumnos eran protagonistas de su propio aprendizaje, ayudándose unos a otros; no había calificaciones ni se aceptaba que alguien reprobara; se ponía la atención en lo fundamental —lectura, escritura, matemáticas—; se trabajaban temas y materiales conectados con la vida, con la lectura diaria del periódico, o problemas relevantes en matemáticas. El libro hace tres propuestas precisas: “Para que el sueño de la igualdad no siga siendo un sueño les proponemos tres reformas: I. No reprobar. II. A los que parezcan tontos, ofrecerles una escuela de tiempo completo. III. A los apáticos, basta con darles una finalidad” (1970: 79-80).

La carta termina diciendo:

Esperamos una respuesta. Tiene que haber alguien, en alguna Escuela Normal, que nos escriba: “Queridos chicos: No todos los profesores somos como aquella señora. No sean también racistas ustedes. Aunque no estoy de acuerdo en todo lo que dicen ustedes, sé que nuestra escuela no funciona” (1970: 134).

El segundo ejemplo es el de una maestra que, en un bachillerato de la periferia de París, tiene un trabajo ejemplar con estudiantes en situación muy desfavorable.

Entre los maestros mismos, en efecto, sobre todo en secundaria o bachillerato y con jóvenes de medios desfavorables, es frecuente encontrar posturas pesimistas sobre las posibilidades de, por ejemplo, despertar interés por la poesía, que a esos chicos les parece algo irrelevante y superfluo. Un personaje de una obra de Vilas, un maestro novato, no consigue que sus alumnos —de electricidad, auxiliares administrativos y peluquería en una escuela de *Formación Profesional*— muestren interés por lo que trata inútilmente de enseñarles, lo que no sorprende al leer que el frustrado docente se pasaba el día *explicando la tilde diacrítica* (Vilas, 2018: 48-49). En contraste con esto, encuentro emocionante y esperanzador el trabajo de Cécile Ladjali con sus alumnos. Pese a su condición de pobreza y marginalidad, esta maestra

consiguió lo que el gran crítico Georges Steiner, que acompañó la experiencia, elogia así:

De forma admirable usted ha sabido inspirarles el amor por una lengua que no es la que hablan en su vida diaria, en sus hogares. Y, por encima de todo, el amor por la forma poética. ¿Qué representa un poema para esos muchachos? Me ha parecido un empeño apasionante, y me siento orgulloso de verme asociado con algo así (Steiner y Ladjali, 2016: 72).

La labor de Cécile no se limitó a hacer que sus alumnos leyeran y disfrutaran poesía; incluyó un prolongado esfuerzo, que culminó cuando logró que los chicos produjeran ellos mismos textos poéticos. Reaccionando al elogioso comentario de Steiner, Ladjali describe así su experiencia, sin ocultar las dificultades que encontró:

Tengo que confesarle que todo es fruto de un enorme trabajo. Es más, cuando anuncié a mis alumnos que íbamos a escribir un cuaderno de poemas se suscitó una verdadera insurrección. Según ellos no había ni que hablar de leer más, aún menos de escribir, y mucho menos todavía, poesía, porque, de todos los géneros literarios, era quizá el que menos atractivo les resultaba. Pero teníamos que hacerlo, precisamente porque era algo difícil... hicimos una apuesta por la dificultad. ¿Cuáles fueron las etapas? En sus casas no tenían libros. Primera dificultad. Hubo días en que iba a clase con maletas llenas de libros. Yo se los prestaba; echaban horas en la biblioteca. Leyeron muchísimo, y sólo después de eso se atrevieron a escribir...

Los primeros resultados fueron catastróficos, llenos de tópicos vulgares, de banalidades desoladoras. Porque la forma de escribir de los adolescentes, cuando se desahogan un poco, es bastante decepcionante. Para mí, la dificultad estribaba en decirles eso mismo, pero sin herirles... Así que tuvieron que empaparse de grandes autores, de grandes obras, con el fin de que, una vez asimilado todo aquello, surgiese la voz personal de cada uno de ellos (Steiner y Ladjali, 2016: 72-74).

Los comentarios de Steiner al trabajo de Ladjali incluyen reflexiones que ayudarán a que los maestros entiendan mejor y valoren más su propio trabajo. Por una parte, sobre el problema de la ausencia de libros en las casas de muchos estudiantes, recuerda que “el genio poético es algo oral”, y que los pueblos que no saben leer “no son pueblos de conciencia, espíritu o corazón analfabetos”. Y subraya la importancia de leer en voz alta poemas y aprenderlos de memoria. Por otra, destaca que es fundamental que esta enseñanza tenga lugar desde la educación básica, porque:

... no es de especialización o estudios superiores de lo que hay que hablar... En los primeros años de la enseñanza secundaria se desarrolla el drama más complejo de todos, el de hacer creer a un niño que los sueños existen, que, después de todo, la trascendencia es posible... En la universidad, ya es demasiado tarde; la batalla esencial ya se ha perdido. No siempre, claro está, porque también hay muchos seres humanos que maduran más lentamente, de forma tardía; pero hay otros tantos, por lo menos, que se han apagado para siempre desde la escuela. La amargura, la aspereza, la melancolía de profesores mediocres es uno de los grandes crímenes de nuestra sociedad (Steiner y Ladjali, 2016: 118-119).

Los dos casos anteriores se complementan con una perspectiva mexicana, con una cita de Torres Bodet que ayuda a entender la complejidad de la tarea del docente, que muchas veces trabaja en contextos muy difíciles. Sin ignorar la defensa, a veces poco consistente, de privilegios por parte de algunos sectores del magisterio, Torres Bodet recuerda que, desde 1944, tenía la idea de añadir al aula rural una casa para el maestro, que Pedro Ramírez Vázquez concretó en el proyecto de un aula-casa prefabricada con mesabancos, tocadiscos, proyector de diapositivas, una pequeña biblioteca y una habitación para el maestro, con muebles, cocina, tanque de agua, filtro, sanitario y alumbrado de luz eléctrica o tractolina. El secretario añade que la idea no era solo la solución de un problema administrativo y social, sino “el alivio de una preocupación personal que, desde hacía lustros, constituía casi un remordimiento”. Como se vio antes, Torres Bodet recuerda actitudes

ejemplares, sobre todo con el movimiento de la *escuela rural mexicana*, que luego se debilitaron dejando el lugar, en no pocos casos, a negligencia y reclamos injustificados:

Quince años antes visité una escuela rural... El maestro me enseñó el aula: piso de tierra, sillas cojas, ventanales sin vidrios y pizarrón desgastado por el uso. Enseguida me condujo hasta el cuarto —sucio y destartado— que le servía de dormitorio. Contemplé un viejo catre de lona y, sobre una mesa, una palangana desportillada, un cepillo y un peine de aspecto más que dudoso. No tenía aquel habitáculo ni cocina ni el más rudimentario servicio higiénico. Eso sí, sobre la puerta del aula, se hallaba expuesto un vistoso cartel, de los muchos que la secretaría enviaba, todos los años, para celebrar el “Día del Árbol” y exhortar a los profesores a que plantasen alguno en el terreno próximo a sus escuelas. Busqué un arbusto en la cercanía. No hallé ninguno. Y, torpemente, pregunté al pedagógico presidiario por qué razón no había alentado a sus alumnos a intentar lo que el cartel les recomendaba. Me contestó que el agua escaseaba en aquel lugar. “¡Cómo! —exclamé—. ¿Y el agua de ese gran charco que estamos viendo, a pocos metros de aquí? Se limitó a responderme: “Señor, no es tanta como parece... Y, de esa, bebo”. Examiné entonces su rostro pálido, sus miembros débiles, todo su ser anémico y vacilante. Padeecía, probablemente, de amibiasis. Al despedirme, sentí el deber de pedirle perdón por mi impertinencia.

A partir de aquella visita me persiguió, como una obsesión, el deseo de que nuestros maestros rurales no tuviesen que beber agua de los charcos, o dormir bajo un tejado permeable a los aguaceros, en lugares lúgubres como ese. Y una de mis mayores satisfacciones fue la de propagar el modelo de aula-casa prefabricada, donde encontraría el maestro un albergue sobrio, mas no una cárcel indigna de su misión.

Por desgracia, en 1959 el espíritu de los viejos rurales había cambiado mucho... El aula-casa sirvió de aula más que de residencia de los maestros, pues muchos de ellos prefirieron seguir viviendo en el centro urbano más inmediato... muchos profesores iban a su escuela tres o cuatro días por semana y pasaban el resto del tiempo en la ciudad... Se habla mucho de la deser-

ción de los escolares. Pero ¿quién comenta la de los profesores? (Torres Bodet, 1981, vol. 2: 373-374).

## Conclusión

La realidad no corresponde a ninguna de las posturas extremas. En el magisterio, como en todo grupo humano, de profesionales o no, hay minorías reducidas de héroes y villanos; entre unos y otros se encuentra una mayoría de personas con cualidades y defectos que intentan cumplir su trabajo con las limitaciones que imponen las condiciones en que lo realizan, las circunstancias del entorno, las características de sus alumnos, los recursos disponibles y, desde luego, su propia formación.

Una lectura cuidadosa de resultados de las pruebas PISA muestra que, si bien pocos jóvenes mexicanos alcanzan los niveles más altos, la mayoría consigue los que la OCDE considera indispensables en las sociedades actuales, y de los que no lo logran una mayoría también alcanza niveles bajos, pero no nulos. Esto coincide con lo que muestra el profundo estudio de Weiss y otros.

Mis propias observaciones de prácticas de varios cientos de maestros y maestras de primaria encuentran también que pocos manejan estrategias adecuadas para desarrollar competencias de alto nivel (cognitivas, como razonar, inferir, analizar críticamente, etcétera, y no cognitivas, socioemocionales, valorales...), pero casi todos dominan estrategias básicas, para manejo del aula y control de disciplina o para que los alumnos alcancen aprendizajes básicos: leer textos sencillos, escribir recados memorizar datos, manejar cuatro operaciones...

Para entender por qué ocurre esto es importante entender cómo se ha desarrollado la profesión docente en México, en el último siglo, a partir del fin de la Revolución, e incluso desde el siglo XIX. Esto es lo que intenta ofrecer este capítulo, que permite comprender por qué la formación inicial y la actualización en servicio de los docentes de educación básica no ha podido darles las herramientas necesarias para que sus prácticas sean mejores.

Sin aceptar el viejo dicho (mal de muchos...) no sobra decir que el problema no es exclusivo de nuestro sistema educativo, sino que es compartido en muchos otros, y que solo escapan a él, y no del todo, los más consolidados. El punto central que no debemos perder de vista es que conseguir que todos los niños, en especial los de contexto más vulnerable, desarrollen competencias complejas es algo sumamente difícil. No solo México, sino casi todos los países que participan en PISA no han conseguido avances significativos entre 2000 y 2015 o 2018 (Martínez Rizo, 2017).

Esto no quiere decir que nada haya cambiado en las escuelas mexicanas en las últimas décadas. Algunos todavía fuimos a la primaria cuando era normal que el maestro castigara con golpes en las palmas de las manos el mal comportamiento, o hiciera ponerse de rodillas o en un rincón, generalmente con orejas de burro a quien, a su juicio, lo merecía. Hoy el castigo corporal está excluido o, al menos, es absolutamente excepcional y la autoridad suele actuar para impedirlo si llega a darse. Hoy puede temerse incluso que algunos padres incurran en excesos que ponen a la defensiva a los docentes.

Un elocuente testimonio en este sentido es el de Elsie Rockwell, que en la década de 1980 había observado el trabajo docente en medio centenar de aulas de siete escuelas de Tlaxcala.

Tres décadas después visitó las mismas escuelas para ver cuánto había cambiado el interior de los planteles. Detectó *tendencias notables*, como feminización de la docencia y la dirección; docentes y personal de apoyo además del titular; menos viajes por asuntos administrativos porque algunos los arregla un ATP o Internet, si bien este también aumenta la carga administrativa al deber *subir* continuamente diversas informaciones; papel más activo y diversificado del director; menor peso del Sindicato y presencia de otros actores; más y mejor equipo en las aulas, donde ya casi no hay mesabancos fijos al suelo y sí libros de la biblioteca de aula y equipos informáticos; alumnos más activos que trabajan en grupo o exponen; menos ausentismo de docentes, pero frecuentes interrupciones por actividades internas; ritmos de trabajo más rápidos y menos tiempos muertos; docencia ya no limitada a español y matemáticas, y tiempo para ciencias naturales, historia, formación

cívica y ética, educación artística y física, muchas veces con maestros especializados, pero persisten limitaciones en las estrategias didácticas, demasiado centradas en repetición y mecanización; las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no siempre funcionan y con frecuencia se usan superficialmente; los docentes suelen sentirse abrumados por la velocidad de los cambios y la cantidad de información que se les pide asimilar (Rockwell, 2013).

Según Rockwell una mirada superficial concluye fácilmente

... que hay aspectos... que no han cambiado en siglos... pizarrón, textos impresos... voz del maestro... que interroga, alumnos que responden, maestro que evalúa... pero miradas más finas... permiten argumentar... que el trabajo sí ha cambiado, y mucho (2013: 455-456).

He tratado de argumentar... que el trabajo docente se ha transformado durante los últimos treinta años... de 24 docentes... encontré solo dos que ni querían estar frente a grupo, ni hacían gran cosa. En cambio, hubo fácil ocho maestros y maestras excepcionales, todos distintos, con una capacidad de convocar a los alumnos, a entregarse a actividades con sentido y a participar en discusiones que rebasaban con mucho lo esperado en los programas y libros. Más de la mitad sorteaban la situación y realizaban un trabajo digno, con una atención sensible hacia las necesidades de sus alumnos... había quienes cumplían medianamente, pero sobre todo quienes, recién iniciados en el oficio, batallaban para aprender sin mayor apoyo el secreto del manejo del grupo, intentando a la vez poner en práctica métodos novedosos y comunicarse en otros planos con los jóvenes a su cargo... Hace falta comprender y mejorar las condiciones del trabajo, considerando las características de los espacios, las limitaciones de los tiempos, las formas de organizar grupos de alumnos y redes de docentes... hace falta reconocer, re-conocer, los conocimientos del oficio que han construido, a lo largo de años maestros mexicanos, ese saber docente que se ha transformado y que ha sido capaz de asimilar nuevas formas de trabajo... las lógicas populares, los intereses locales, la injerencia de las madres de familia también están presentes, con sus demandas y aportaciones en la construcción social de las escuelas... los niños están más

dispuestos a poner sobre la mesa significados y objetos encontrados fuera de la escuela y, en general, tienen más oportunidad para hacerlo. Se ha vuelto, de alguna manera, legítimo crear puentes entre la vida, con su entrecruzamiento de influencias culturales, y el trabajo escolar (2013: 470-472).

Los hallazgos de Elsie Rockwell coinciden con los de Weiss, así como con los de otros trabajos. Según las declaraciones de los directores de las escuelas en las que hubo estudiantes evaluados en las pruebas PISA, los docentes mexicanos pierden mucho tiempo poniendo orden en el aula y en otras actividades no sustantivas, y en el mismo sentido apuntan las observaciones hechas por directores de escuelas de la Ciudad de México, en un trabajo promovido por el Banco Mundial, utilizando una versión simplificada de la guía de observación de Stallings (1977). Y los estudios de Pérez Martínez *et al.* (en prensa) sobre prácticas de cuestionamiento oral en clases de biología en secundaria muestran que, de todas las preguntas que el docente formula durante una clase, un número importante son retóricas o se refieren a cuestiones administrativas, mientras las relativas a los contenidos que se trabajan no son muchas, casi todas de bajo nivel de demanda cognitiva, y poquísimas que exigen de los alumnos respuestas más elaboradas.

La persistencia de prácticas inadecuadas para desarrollar competencias complejas, más allá de las muchas cosas que han cambiado en las escuelas, debe atribuirse en buena medida a las limitaciones de la formación inicial y la actualización. Aunque todos los docentes afirmen tener una perspectiva acorde con los enfoques actuales (constructivista), en realidad muchas de las estrategias que utilizan no son congruentes con las nuevas visiones de la didáctica.

En el trabajo citado al inicio de este capítulo Weiss *et al.* concluyen:

La docencia es una profesión dura que se desarrolla entre encrucijadas didácticas, institucionales y sociales. Es injusta porque las deficiencias se les atribuyen a los docentes como individuos y a ellos se les exige resolver problemas que son, en realidad, de la política e instancias educativas. A falta de apoyo institucional estructurado, dependen de su intuición, su talento y su



creatividad para resolverlos... Lo que hemos observado no es solo atribuible a los docentes... las condiciones del entorno institucional... limitan o favorecen la enseñanza... las que más inciden en las prácticas son: la formación docente, los libros de texto, la evaluación, los aspectos administrativos y la infraestructura. La mayoría de los docentes inició su trayectoria profesional... con programas de estudios anteriores a 2012... Esto no representaría una desventaja si existiera una oferta de actualización pertinente... Resulta evidente la necesidad de consolidar un modelo sistémico de formación continua... La formación inicial y continua debe asegurar que los docentes cuenten con herramientas teórico-didácticas que les permitan interpretar y comprender los enfoques didácticos de las distintas asignaturas, fortalecer el conocimiento de los contenidos disciplinares que enseñan, comprender los procesos de aprendizaje de sus estudiantes ante estos contenidos y distinguir situaciones didácticas específicas con potencialidad para producir aprendizajes también específicos (Weiss *et al.*, 2019: 356, 369).

El capítulo siguiente abordará lo relativo a la educación inicial en las normales, y a la actualización para docentes en servicio, para entender por qué no consiguen dar a los futuros maestros, o a quienes egresaron hace algún tiempo, las herramientas que supone una docencia a la altura de los retos de las sociedades del siglo XXI.

## Referencias

- Alumnos de la escuela de Barbiana (1970). *Carta a una maestra*. Barcelona: Editorial Nova Terra (edición original en italiano, 1967).
- Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: CIDE.
- Díaz Covarrubias, José (1875). *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la república. Progreso realizado, mejoras que deben introducirse*. México:

- Imprenta del Gobierno en Palacio. Edición facsimilar, México: Miguel Ángel Porrúa, 1993.
- Goldstein, Diana (2014). *The Teacher Wars: A History of America's Most Embattled Profession*. Nueva York: Doubleday.
- Gratz, Donald B. (2009). *The Promise and Peril of Performance Pay: Making Education Compensation Work*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2010). *México en PISA 2009*. México: INEE.
- INEE (2013). *México en PISA 2012*. México: INEE.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- INEE (2017). *México en PISA 2015*. México: INEE.
- INEE (2019). *Panorama Educativo de México 2018*. México: INEE.
- Loyo, Engracia y Staples, Anne (2011). Fin de siglo y de un régimen. En Tanck de Estrada, Dorothy (Coord.). *La educación en México. Historia mínima ilustrada* (pp. 189-225). México: El Colegio de México.
- Martínez Rizo, Felipe (marzo de 2017). ¿Hay realmente una catástrofe educativa en México? *Distancia por tiempos*. Blog sobre educación de Nexos.
- Meneses, Ernesto (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Porrúa.
- Meneses, Ernesto (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: CEE.
- Meneses, Ernesto (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: CEE-UIA.
- Meneses, Ernesto (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: CEE-UIA.
- Meneses, Ernesto (1997). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México: CEE-UIA.
- Pérez Martínez, Guadalupe, Calvario Ruiz, Sara, Camacho Macías, Gema, Olvera Roche, Renato y Fajardo Martínez, Érick (en prensa). *Prácticas de cuestionamiento oral en biología. Estudio exploratorio en secundaria*.
- Rockwell, Elsie (2013). El trabajo docente hoy: Nuevas huellas, bardas y veredas. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales* (pp. 437-473). México: COMIE.

- Stallings, Jane A. (1977). *Learning to Look: A Handbook on Classroom Observation and Teaching Models*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.
- Steiner, George y Ladjali, Cécile (2016). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Ediciones Siruela (ed. original en francés, 2003).
- Torres Bodet, Jaime (1981). *Memorias*. 2 vols. México: Editorial Porrúa. Vol. I. *Tiempo de arena* (1955); *Años contra el tiempo* (1969). *La victoria sin alas* (1970). Vol. II. *El desierto internacional* (1971); *La tierra prometida* (1972); *Equinoccio* (1974).
- Vilas, Manuel (2018). *Ordesa*. Madrid: Alfaguara.
- Weiss, Eduardo, Block Sevilla, David, Civera, Alicia, Dávalos, Amira y Naranjo, Gabriela (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: Una mirada a la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81): 349-374.



## Luces y sombras de las normales: centros de excelencia o de adoctrinamiento

---

### Introducción

Este capítulo presenta la evolución de la formación inicial de los docentes mexicanos de educación básica, y la de las instituciones en que principalmente se ha llevado a cabo: las escuelas normales; se presentará también lo relativo a la actualización de docentes en servicio.

Antes de entrar en materia, y como una visión que ayuda a entender algunos rasgos de la formación normalista, se sintetizan ciertos elementos de la teoría de las instituciones llamadas totales y su función social, como lo expone Goffman en la famosa obra *Internados (Asylums)*. Según este autor:

Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo donde una gran cantidad de individuos con una situación similar, separados de la sociedad en general por un período de tiempo apreciable, pasan juntos una etapa de vida cerrada, administrada formalmente (Goffman, 1961: 11).

Goffman menciona como ejemplos de este tipo de instituciones las cárceles y los manicomios, y pueden añadirse conventos o seminarios y cuarteles. Para entender por qué surgieron y la función social que cumplen, hay que

comenzar recordando que, a diferencia de lo que sucede en general con otros animales, que llegan a ser autosuficientes en un tiempo bastante corto a partir del nacimiento, los pequeños humanos necesitan muchos años para conseguirlo, en un prolongado proceso de socialización en el que se distinguen dos etapas, como muestran Berger y Luckmann (1967: 129-147):

- La socialización primaria comprende los primeros años de la vida humana, durante los cuales, en contacto con los adultos de su familia y entorno, niños y niñas aprenden las funciones de varón y mujer, padre o madre, hijo o hija, abuelo y nieto, tío y sobrino, hermano, primo, etcétera. Esta etapa termina hacia los seis o siete años, cuando las reglas familiares se generalizan y adquieren el rango de normas sociales indiscutibles. En la cultura católica el generalizar las normas se expresaba como *ser capaz de distinguir el bien y el mal*, y alcanzar esa etapa se marcaba con el rito de la primera comunión.
- La socialización secundaria es la etapa siguiente, en la que las normas del entorno familiar se extienden a las instituciones de la sociedad más amplia, comenzando con la escuela; concluye hacia los 15 años, y su fin era marcado por ritos que señalaban el tránsito de la niñez a la adultez.

Ambas etapas tienen sustento biológico, cuando el chico o la chica alcanzan la madurez sexual, que en la sociedad tradicional iba aparejada a la autosuficiencia social, lo que cambia en la vida moderna cuando la madurez biológica se anticipa, en tanto que la autosuficiencia social se retrasa, en ocasiones una década o más, tras una escolaridad prolongada.

Tras esas etapas la personalidad está suficientemente definida, aunque nunca del todo; siempre hay cambios y ajustes menores, que en algunos casos llegan a una transformación casi total, que Berger y Luckmann llaman *alternación*, que implica medidas como segregación en instituciones totales religiosas o seculares, como agencias de adoctrinamiento político o de psicoterapia (1967: 157-159).

Las instituciones totales son las instancias que consiguen modificar en profundidad la personalidad de adultos. Advuértase que los ejemplos mencionados

antes tienen en común su propósito: no que sus internos aprendan conocimientos o habilidades particulares, sino que tengan un cambio profundo, que transformen su personalidad. Un cuartel no busca solo que sus soldados aprendan a manejar armas, sino que pasen de civiles a verdaderos militares; un convento o un seminario tampoco buscan solo que los alumnos aprendan ciertas nociones teológicas o a hacer determinados rituales, sino que pasen de laicos o seculares a religiosos. En ambos casos la institución cambia *hasta el modo de andar* de los internos.

Para conseguir su propósito, las instituciones totales utilizan mecanismos similares:

- Unos para debilitar la personalidad que tienen los internos a su ingreso, lo que incluye ritos que, en forma más o menos agresiva o violenta, humillan a los nuevos haciéndolos sentir que deben cambiar, dejar atrás rasgos que los caracterizaban pero que no eran los mejores; que, simbólica o realmente buscan purificarlos o limpiarlos, haciendo que se desprendan de elementos que los distinguían: sustitución de ropa personal por uniforme, corte de pelo igual y sobrio, incluso cambio de nombre, para ser identificados en lo sucesivo con otro o con un número, etcétera.
- Otros para inculcar nuevos rasgos, con adoctrinamiento de ideas *ortodoxas* (concepciones sobre la patria o sobre Dios, acerca de lo que es bueno o malo, etcétera), pero además, y sobre todo, actitudes y valores congruentes con el tipo de persona en que se quiere transformar a los internos; a ello contribuye una estricta disciplina (regimentación); pautar todas las actividades de la jornada, la semana y el año con horarios y calendarios rígidos; espacios y actividades comunes, que no permiten que haya privacidad; con igual propósito, control de correspondencia y de toda comunicación con el exterior y al interior; restricciones a la formación de grupos unidos por amistad especial; premios a la docilidad y sanciones a conductas rebeldes, con castigos físicos u otros, como la aplicación de la *ley del hielo*, etcétera (Goffman, 1961: 24-72).

Algunos dirigentes universitarios que quisieran que los egresados, además de ser competentes en su profesión, desarrollaran actitudes y valores de compromiso social, solidaridad, etcétera, se sienten desalentados al ver que sus esfuerzos no dan resultado. La razón es que un cambio profundo no se consigue en una institución parcial, en la que los alumnos pasan solo una fracción de su tiempo. Como acaba de decirse, para conseguir cambios profundos de la personalidad después del final de la socialización secundaria se necesitan técnicas de despersonalización y de inculcación de una nueva personalidad, como las de una institución total, llevadas al extremo en lavados de cerebro o campañas de reeducación como en la revolución cultural de la China de Mao Tse Tung.

Como acaba de decirse, las técnicas para incidir profundamente en la personalidad adulta existen precisamente con las instituciones totales, noción que en las páginas siguientes se usará para entender algunos aspectos de la historia de las escuelas normales; no parece, sin embargo, que su utilización sea compatible con la visión de derechos humanos de una democracia moderna (Martínez Rizo, 1994).

## **1. Antecedentes de la formación de docentes en Europa y Estados Unidos**

Como se ha explicado ya, los sistemas educativos modernos —públicos, a cargo del Estado, de acceso universal, gratuitos y laicos o plurales— tienen poco más de dos siglos. En el antiguo régimen las escuelas eran privadas o clericales, de una sola aula y un docente. No había instituciones especiales para formar maestros. Dos tipos de personas desempeñaban esas tareas: miembros del bajo clero que sabían leer y escribir y no habían tenido acceso a una posición mejor, o varones aceptados por el gremio de maestros de primeras letras. Un seglar que quisiera ser maestro debía entrar como aprendiz (y sirviente) de quien ya lo fuera. El permiso para ser maestro era otorgado por la autoridad eclesiástica o civil, o por el gremio.



En la Edad Media, en cada señorío, los miembros de un oficio formaban *gremios*, agrupaciones de pares en contexto religioso —cofradías, con un santo patrón— que obtenían del señor *ordenanzas* que regulaban el ejercicio y otorgaban privilegios. En los siglos xvi-xvii, con la consolidación de Estados nacionales, esas reglas de los gremios eran aprobadas por el rey: *ordenanzas reales*. En el siglo xviii los gremios se debilitaron, y en Francia fueron abolidos por la Revolución.

Con la expansión de la escolarización ese modelo dejó, poco a poco, el lugar al de la escuela organizada por grados, que llegó a imponerse, o al sistema de enseñanza mutua o monitorial, *lancasteriano*, con un grupo grande atendido por un solo maestro apoyado por alumnos aventajados, los *monitores*.

La decadencia del antiguo régimen y la transición de las sociedades tradicionales a las modernas, que incluyó el debilitamiento de los gremios, trajo consigo la expansión de la educación elemental, primero en los países de la Reforma, en especial luterana, y luego también en los de la Contrarreforma católica. Esto implicó el surgimiento de nuevas instituciones para la preparación profesional de maestros: las escuelas normales.

Los avances educativos de los países de la Reforma, que comenzaron con el mismo Lutero, se encuentran ejemplarmente en la obra de Juan Amós Comenio (1592-1670), en especial en la *Didáctica Magna* de 1657. El pensamiento de este pionero de una escuela democrática, centrada en el niño y que respete su proceso de desarrollo, influyó en pedagogos como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y Friedrich Fröebel (1782-1852), que a su vez fueron decisivos en la formación de otros más recientes, como Herbart.

Las nuevas ideas pedagógicas inspiraron políticas para ponerlas en práctica. En la luterana Prusia, el ilustrado Federico II expidió, en 1787, las disposiciones legales más tempranas que apuntaban a una enseñanza elemental universal y laica. En 1809 el ministro de educación del Reino de Prusia, Guillermo de Humboldt (1767-1835), designó a Johann Friedrich Herbart (1776-1841) para ocupar la cátedra que había dejado Emmanuel Kant en la Universidad de Königsberg. Herbart puso en marcha un seminario de pedagogía para preparar maestros de escuela, y las reformas educativas promovidas

por Humboldt incluyeron la creación de *seminarios pedagógicos* (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 302-309, 411, 466-477, 479-486, 490-497; Bowen, 1992: 305).

En países católicos algunas órdenes religiosas (franciscanos, dominicos, agustinos) realizaban tradicionalmente tareas educativas, con el modelo unidocente, pero en el siglo xvi nuevas congregaciones comenzaron a hacerlo en forma novedosa. Los jesuitas fundaron liceos, organizados por grados, que competían con las universidades preparando jóvenes de nivel social alto. Otras órdenes hicieron lo mismo, incluyendo a las ursulinas, con escuelas para jovencitas. Luego surgieron congregaciones que se proponían brindar enseñanza elemental a niños pobres, como los *oratorianos* de Felipe Neri (1575) y los *escolapios* de José de Calasanz, que en 1597 fundó una primera *escuela pía* (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 264-266).

En Francia Juan Bautista de la Salle comenzó a crear escuelas en 1679; en 1684 fundó la congregación de *Hermanos de las Escuelas Cristianas* y un seminario para formar profesores laicos en Reims, seguido por varios más, con avances como una primera idea de hacer obligatoria la enseñanza elemental, la incipiente organización por grados inspirada en los liceos jesuitas, o la enseñanza en francés y no en latín, pero manteniendo prácticas tradicionales, por ejemplo el castigo físico, como instrumento pedagógico o predominio de memorización y descuido de la comprensión inteligente que proponía Descartes (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 313).

Desde 1792, con las propuestas de Condorcet, la Revolución francesa que había suprimido las órdenes religiosas, marcó el inicio de la educación elemental pública y laica. En 1794 la Convención decidió crear una escuela para preparar maestros sin depender de la iglesia y el gremio, primer antecedente de unas escuelas modelo (*normales*), idea que se desarrolló a partir de 1802 con las reformas de Napoleón, pero debió pasar tiempo antes de que tomara forma institucional, con avances y retrocesos siguiendo la sucesión de regímenes políticos. En tiempos republicanos, con el propósito de ampliar la enseñanza elemental cada vez a más alumnos y el rechazo de las órdenes religiosas, se extendían las escuelas de enseñanza mutua y su modelo *monitorial, lancasteriano*; en épocas monárquicas, de tendencia conservadora, aumentaban las escuelas *lasallistas* y su modelo *simultáneo*, con grados (Gaulupeau, 1992: 68-71).

En ambos casos surgieron instituciones para preparar maestros, que se reducían a cursos de corta duración para familiarizar a docentes ya formados en el gremio o en instituciones eclesiásticas: normales lancasterianas o cursos similares a los que se manejaban en los seminarios pedagógicos lasallistas. En 1808 la escuela normal de la Convención fue reestablecida por Napoleón con nuevas bases; en 1843 se transformó en Escuela Normal Superior.

Las escuelas para preparar maestros tomaron forma solo en la Tercera República, con la Ley de 1879 que estableció que en cada departamento de Francia hubiera una escuela normal, como seminario laico que, según el ministro de Educación, Jules Ferry, debía formar un cuerpo docente —desde 1889 funcionarios del Estado— empapado en valores republicanos, para lo que tenía régimen de internado, severa disciplina y alumnos con uniforme, de paño negro los varones (los húsares negros); con vestido negro abotonado hasta el cuello y moño las mujeres (Gaulupeau, 1992: 56, 83-85, 182-183). La siguiente cita de un destacado maestro de principios del siglo xx es elocuente:

El uniforme de los normalistas incluía el traje de fino paño negro con palmas doradas... que nos marcaba, nos comprometía como la túnica del soldado de infantería o como la sotana del seminarista; sentíamos que pertenecíamos a un cuerpo, a una orden... (Ozouf, 1967, en Gaulupeau, 1992: 85).

Debe subrayarse que las escuelas normales superiores, la de 1843 y otras que la siguieron, tuvieron un desarrollo que las llevó a ser instituciones de muy alto nivel académico; durante el siglo xx sus egresados fueron maestros de los prestigiados liceos y las universidades, incluyendo a los más destacados estudiosos de ciencias sociales y humanidades de Francia, pero no maestros de enseñanza elemental. Las escuelas en que se prepararon estos últimos, las normales básicas, nunca tuvieron el nivel y prestigio de las superiores. Buscando elevar su nivel académico, en 1991 las normales básicas se transformaron en Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM); en 2013 pasaron a ser Escuelas Superiores del Profesorado y Educación (ESPE) e Institutos Nacionales Superiores (Inspe).

Los seminarios pedagógicos prusianos tenían también como modelo los que había para formar pastores: buscaban hacer de los egresados apóstoles comprometidos con la educación de la niñez según el protestantismo luterano-pietista.

Con un desfase temporal y rasgos propios, la formación de maestros en España evolucionó de manera similar. En 1780 Carlos III estableció el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, aboliendo la Hermandad de San Casiano, el viejo gremio, con raíces desde el siglo xvi, y ordenanzas reales de 1642 (Tanck de Estrada, 1977: 11). En 1825, con el Reglamento General de Escuelas, el Colegio dejó el lugar a normales de dos tipos: en 1818 se estableció en Madrid la primera escuela lancasteriana que “servía de norma a las demás del Reyno”. En 1821 las Cortes le asignaron presupuesto y la llamaron *escuela normal de enseñanza mutua*. En 1839, dirigida por Pablo Montesino, nació la primera normal de tipo moderno, el “Seminario central de maestros del Reyno, con base en la idea de que el método llamado de Lancaster... es una farsa ridícula, inútil a la enseñanza y perjudicial a la moral y a las costumbres” (Ruiz Berrio, 2006: 124, 143).

Después de la muerte de Fernando VII (1833) los gobiernos progresistas crearon escuelas normales, que inicialmente solo implicaban asistir a cursos durante tres meses, luego seis, y a partir de 1848 dos años. Para los liberales las escuelas normales debían formar maestros imbuidos de espíritu cívico, por lo que en 1839 se estableció que tendrían régimen de internado, para atender *la dimensión humana y moral* de la formación. El internado se suprimió en 1857, y en 1868 las normales mismas, encomendando la formación de maestros a los institutos de enseñanza media (Gómez Rodríguez de Castro, 1986: 190-196). En 1914, con la Reforma de los Estudios de Magisterio, comenzó una nueva etapa en la historia de las escuelas normales, que continuó con un decreto de 1931. La dictadura de Francisco Franco (1939-1975) fue una *subetapa regresiva*; en su ocaso, en 1967, con el nuevo Plan de Estudios de Magisterio, y en 1970 con la Ley General de Educación del ministro Villar Palasí, la formación de maestros de enseñanza elemental quedó a cargo de Institutos de Ciencias de la Educación y de Escuelas Universitarias de Magisterio, que luego adquirieron

el rango de Facultades de Educación (Ruiz Berrio, 1998: 107-109; Capitán Díaz, 2002: 364-365).

Por lo que se refiere a Estados Unidos, en la década de 1930, y como parte de su idea de un sistema educativo moderno, Mann (1848) impulsó en Massachusetts la creación de escuelas normales de tipo prusiano, contra la idea de que cualquier persona que sepa algo puede, por eso mismo, enseñarlo a otros, que “un mecánico inteligente puede enseñar a otros... no se necesita ir a una escuela normal para aprender el arte de enseñar”.

El proyecto de Mann contempló la creación de normales para mujeres, en lo que influyó Catharine Beecher, que había fundado el *Seminario Hartford de Mujeres*, con un currículo que incluía griego y latín, lenguas modernas, álgebra, química y filosofía, buscando superar la memorización y eliminar el espíritu de competencia, por lo que no había premios que, según Beecher, solo inflaban vanidad de las alumnas, que debían aprender por amor a Dios y a su país. Lo religioso prevalecía sobre lo académico. La parte más importante de la educación era la formación de personas buenas, trabajadoras y piadosas (Goldstein, 2014: 13-32).

En el primer tercio del siglo xx las normales se integraron a las universidades, como departamentos o divisiones.

## 2. La formación de maestros de educación básica en México

### 2.1 El gremio de maestros

Muy poco después de la caída de Tenochtitlan, los artesanos de la Ciudad de México solicitaron autorización para formar gremios; para fines del siglo xvi el Cabildo había concedido ya 153 ordenanzas. En 1601 el virrey aprobó las del *Gremio de Maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras*, 11 en total. La primera estipula que, para aceptar a un nuevo miembro, este deberá ser examinado por dos maestros, *los más peritos y expertos que hubiere...* Las tres siguientes precisan las cualidades que debían tener los aspirantes y lo que debían saber:

1. Item, el que hubiere de ser maestro no ha de ser negro ni mulato ni indio, y siendo español ha de dar información de cristiano viejo, para excluir a judíos conversos [debe añadirse que originalmente esta ordenanza no entró en vigor, por la escasez de aspirantes que cumplieran sus requisitos].
2. Item, el que hubiere de usar el dicho arte ha de saber leer romance en libros y cartas misivas y procesos, y escribir las formas de letras redondillo grande y más mediano y chico, bastardillo grande y más mediano y chico...
3. Item... las cinco reglas de cuenta guarisma que son sumar, restar, multiplicar, mediopartir y partir por entero (Gonzalbo Aizpuru, 2001: 240-241).

Las siguientes ordenanzas contienen reglas para prohibir que quien ya enseñaba y no cumpliera las anteriores lo siga haciendo; que un nuevo miembro del gremio se establezca a menos de dos cuerdas de otro; que un maestro examinado se haga sustituir por alguien que no lo sea; y que las mujeres enseñen a niños, en vez de limitarse a atender a niñas en calidad de *amiga*. La undécima ordenanza dispone que, además de leer, escribir y contar, en cuanto a “enseñar la doctrina cristiana, por la mañana se rece en las escuelas... y algunos días... el modo y orden de ayudar a misa... y un día... se les tome cuenta de la doctrina que sabe” (Tanck de Estrada, 1977: 90-92; Gonzalbo Aizpuru, 2001: 239-244).

## **2.2 Las “normales” lancasterianas y otros intentos tempranos**

Tras la Independencia la enseñanza elemental estuvo, en buena parte, a cargo de la Compañía Lancasteriana, por la incapacidad de municipios y estados. Como se ha dicho, esta preparaba maestros con cursos a los que se daba el nombre de escuelas normales; en realidad eran actividades de pocas semanas, para familiarizar a quienes ya tenían autorización de enseñar con las rutinas del método mutuo.

La primera normal lancasteriana se estableció en 1823 en la Escuela de Filantropía, en la Ciudad de México, que ofrecía cursos de seis meses de duración (cuatro de teoría y dos de práctica), pero no pudo continuar porque solo se registraron cinco o seis interesados. Dos habían sido enviados por el

estado de Oaxaca, donde en 1824 el Congreso creó una Escuela Normal de Enseñanza Mutua. Normales similares surgieron en Zacatecas en 1825 y en 1828 en Guadalajara.

Por otra parte, en 1827 un grupo de ciudadanos destacados de la Ciudad de México, entre los que se contaban los maestros Ignacio Montero y su hijo Juan Evangelista, promovieron la formación de una *Academia de Primera Enseñanza*, pero sus esfuerzos no dieron resultado. En 1835 los Montero y otros tres maestros intentaron formar otra asociación, el *Colegio Académico Mejicano de Educación Primaria*, con el propósito de realizar actividades para la superación de los docentes, además de reunir fondos para apoyar a los que enfermaran, o a sus viudas y huérfanos.

La ley de enseñanza primaria de Gómez Farías (1833) preveía la creación de una escuela normal para hombres y otra para mujeres, en las que, además de gramática, aritmética, lógica, el catecismo religioso y el político, el currículo incluiría el método de enseñanza mutua. Este proyecto tampoco prosperó, pero en 1835 Santa Anna sí puso en marcha una escuela normal, también con un curso de seis meses, pero para sargentos del ejército.

De 1836 a 1861 hubo varios intentos por establecer escuelas llamadas *normales* con rasgos distintos a los que hoy se asocian con la noción, como las lancasterianas y otras. Sin embargo, la agitada situación del país no permitió que esas instituciones se consolidaran (Tanck de Estrada, 1977: 136-142; DGENAM, 1993: 18-20).

### **2.3 Rébsamen y las normales del Porfiriato**

Así pues, entre 1835 y 1867 el choque entre conservadores y liberales, la guerra con Estados Unidos, la de Reforma, la invasión francesa y el imperio de Maximiliano, impidieron el desarrollo del país, y no hubo avances en educación, en particular en lo relativo a la formación de maestros. Con la restauración de la República comenzó una nueva etapa. En el terreno de la educación destacó la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (1867), a partir de la cual Gabino Barreda impulsó el proyecto positivista, que marcó el rumbo en este ámbito hasta el final del Porfiriato, en 1910.

Prevalecía entonces mala formación de los maestros y pocas escuelas normales, en realidad cursos cortos a los que se daba ese nombre: una en Durango, Nuevo León, Sonora y el Distrito Federal (de mujeres), y dos (una para hombres y una para mujeres) en Guanajuato y San Luis Potosí. En 1871 se creó en Guanajuato una normal, y en 1873 se ordenó crear otra en Sinaloa (DGENAM, 1993: 20-21).

En 1875 se presentó un proyecto de *Escuela Nacional para Profesores de Primarias y Secundarias* en la Nacional Preparatoria, con un currículo de cuatro años, dos con materias como en los primeros años de los cinco que comprendía la preparatoria, y otros dos que se orientaban a la enseñanza, incluyendo “práctica de todas las materias del tercer año en la escuela secundaria de niños”. Sin embargo, el proyecto no se llevó a la práctica y tuvo que pasar más de una década para que una verdadera escuela normal se hiciera realidad (Meneses, 1983: 245-247, 252-253).

En 1880 nació en Puebla una normal pública (1880); en 1881 otras en Nuevo León, Jalisco y Yucatán, así como una privada, metodista, en Puebla, seguida en 1882 por otra en el Distrito Federal, Anglo-Mexicana (DGENAM, 1993: 21-22).

En 1883 en Orizaba, que era capital del estado de Veracruz, el gobernador Apolinar Castillo estableció una *escuela primaria modelo*, encomendando su dirección al profesor alemán Enrique Laubscher, que había sido discípulo de Froebel. Además de atender a sus alumnos, la Escuela Modelo sería importante para la formación de los maestros de la región, que debían asistir a ella los sábados para informarse de las nuevas concepciones educativas. En 1885-1886 la actividad sabatina se amplió para dar lugar a un curso de seis meses, que se designó como *academia normal para profesores*, en la que Laubscher invitó a colaborar al educador suizo Enrique C. Rébsamen, seguidor de las ideas de Comenio, Froebel y Pestalozzi. En 1886, cuando la capital del estado se trasladó a Xalapa, las actividades de la academia también se trasladaron a esa ciudad, y se institucionalizaron al crearse la *Escuela Normal de Jalapa*, la primera del país concebida expresamente para la formación de maestros profesionales, en la línea de los seminarios pedagógicos prusianos y las escuelas normales napoleónicas (Meneses, 1983: 319-333).



Joaquín Baranda ocupó el cargo de secretario de Justicia e Instrucción Pública de 1882 a 1901. Entre sus primeras gestiones encomendó a Ignacio Manuel Altamirano la elaboración de un proyecto para crear, en la Ciudad de México, una escuela normal. En diciembre de 1885 se publicó el decreto que estableció la Escuela Normal para Profesores de instrucción primaria, que inició sus actividades en febrero de 1887. El currículo comprendía cuatro años, teniendo como antecedente la primaria elemental, también de cuatro años, que en 1888 se definió como obligatoria. Ante la escasez de varones que ingresarían a la normal, también en 1888 se expidió el decreto que transformó la escuela secundaria de niñas (1877), en Escuela Normal para Profesoras, que abrió sus puertas en 1890 (Meneses, 1983: 335-336, 342, 493).

En opinión de este autor:

Nunca antes se había reparado en la ecuación básica de toda educación: buenos maestros = buena enseñanza. Todo lo demás, planes de estudio, programas de cada una de las materias, textos y medios audiovisuales son elementos inertes. Solo el maestro es el elemento vivo cuya misión no se reduce a comunicar información sino un método también —y qué importante es esto— y los valores, junto con su personalidad. Baranda se anotó ese mérito. Es el creador de la Escuela Normal para profesores de educación primaria y el autor de la transformación de la Escuela secundaria de niñas en Escuela Normal para señoritas (1983: 317).

La influencia de Rébsamen fue fundamental para el desarrollo de escuelas normales de tipo moderno en todo el país. En el Primer Congreso de Instrucción de 1890 se aprobó que, en todos los estados federales, debían crearse instituciones de este tipo, y se aprobó un plan de estudios para las del Distrito Federal, que las de los estados podrían modificar considerando circunstancias locales. El plan preveía tres años de estudio para profesores y cuatro para profesoras de primaria elemental, y dos años más para enseñar en primaria superior; prescribía que cada normal tuviera primaria anexa, para que los normalistas hicieran prácticas; las normales de mujeres debían tener también

una primaria anexa, pero además una escuela de párvulos “para el estudio teórico-práctico del sistema de Fröebel” (Meneses, 1983: 385-387, 430).

Varios estados se sumaron a los que habían establecido escuelas normales: en 1885 Colima; en 1886 Michoacán y Querétaro; en 1888 Tabasco y Tamaulipas; en 1889 Coahuila y otra en Querétaro (DGENAM, 1993: 23-24). En estos casos y los anteriores, sin embargo, las normales no tenían la solidez de la veracruzana.

En 1891 Rébsamen apoyó a Guanajuato, Jalisco y Oaxaca para crear escuelas normales similares a la de Xalapa. En 1892 se adoptó un plan de estudios uniforme para normales, con cinco años de duración, sin distinguir la formación de profesores de primaria elemental y primaria superior. Se incluía la obligación de que los normalistas fueran a una escuela a hacer prácticas, primero observando al titular y luego dando clases ellos mismos. En 1893 se hicieron ajustes para tener en cuenta dificultades al implementarlos.

En los siguientes años continuó la creación de normales en los estados, y en 1900 el número llegaba a 45 en el país, notándose la influencia de Rébsamen, que el presidente Díaz nombró director general de Enseñanza Normal, a propuesta del subsecretario de Instrucción Pública, Justo Sierra. En mayo de 1902, Rébsamen impulsó un nuevo reglamento para las normales de profesores y de profesoras, con un currículo que nuevamente distinguía dos grupos: todos los alumnos debían cursar cuatro años, tras lo cual se graduaban como profesores de la primaria elemental obligatoria, que también tenía una duración de cuatro años; en dos años adicionales los normalistas que quisieran podrían formarse como docentes de primaria superior, cuya duración era de dos años no obligatorios más (Meneses, 1983: 430-436, 494, 511-516).

En abril de 1905 los esfuerzos de Justo Sierra por impulsar la educación vieron el inicio de una nueva etapa, con su designación al frente de la nueva Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA). En lo que se refiere a la formación de maestros, en 1906 y 1907, Sierra expidió disposiciones para regular el trabajo de los docentes de las escuelas normales, y en noviembre de 1908 la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales, que distinguía la formación de educadoras para párvulos, de maestros para primaria elemental, y para primaria superior. Se contemplaban también cursos adicionales para

quienes aspiraran a ser maestros de normal. Había conciencia de que, pese a la creación de normales a partir de 1885, el número de maestros de primaria egresados de dichas escuelas era reducido, además de que estaba formado ya por una mayoría de mujeres, cuyo trabajo se concentraba en las ciudades. Por ello en 1909 se planearon actividades “para remediar las deficiencias de los maestros sin preparación profesional”, como clases especiales, academias y conferencias (Meneses, 1983: 557-561, 725).

A partir de la restauración de la República, y como la Escuela Nacional Preparatoria, el nacimiento de las normales del Porfiriato fue parte del desarrollo de un sistema educativo moderno en nuestro país. La normal de Xalapa y la de la Ciudad de México fueron contemporáneas de la primera legislación que declaró obligatoria la primaria de cuatro años. Los estudios de normal, como los de preparatoria, seguían a la primaria superior (no obligatoria) y eran anteriores a la educación superior de las escuelas de derecho, medicina y otras, ya que la Universidad había sido cerrada.

Del 13 al 24 de septiembre de 1910 Sierra logró organizar el III Congreso Nacional de Instrucción, en el marco del Centenario de la Independencia, pero el estallido de la Revolución impidió que su labor educativa continuara (Meneses, 1983: 584). Por ello, las disposiciones de 1908 y 1909 fueron las últimas del régimen porfirista en cuanto a la formación de maestros de primaria, en un contexto en el que la universalización de ese nivel educativo estaba todavía lejos de lograrse, pese a que los cuatro primeros grados, que constituían la primaria elemental, se habían definido como obligatorios desde 1888. El reto tendría que ser asumido en una nueva etapa.

#### ***2.4 De las normales de la Revolución a la escuela de la unidad nacional***

La Revolución marcó el inicio de una nueva etapa en la vida del país, y en particular en el desarrollo del sistema educativo. Durante el gobierno de Madero, la dictadura de Huerta y hasta el triunfo de Carranza y el Constitucionalismo, la efervescencia del país no permitió que hubiera cambios de importancia en la educación en general, y en particular en la normal. En 1913 se crearon normales en el estado de Hidalgo, y en noviembre el régi-

men de Huerta militarizó la Escuela Normal de Maestros de la Ciudad de México. En 1915 y 1916 nacieron nuevas normales en Colima, Michoacán, Durango, Sonora y Guanajuato (DGENAM, 1993: 27-28).

El art. 3o. de la Constitución de 1917, sus transitorios y la Ley de Secretarías de Estado del mismo año, definieron que la educación básica estaría a cargo de los municipios de cada entidad, incluyendo el Distrito y Territorios Federales, y desapareció la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Un año antes, con Félix Palavicini como encargado del despacho de Instrucción Pública, se publicó el plan de estudios de 1916 para profesores de educación primaria, en sustitución del de 1908. Este contemplaba tres años de estudio para ser profesor de primaria elemental y uno más para primaria superior, con variantes para maestras, y uno de dos años comunes al anterior y uno diferente para educadoras de párvulos. Después de esto, para obtener el título los aspirantes debían realizar un año de práctica. Se retomaron también las actividades para profesores no titulados iniciadas en 1909 (Meneses, 1986: 141, 186, 200-204).

Después del asesinato de Carranza, la llegada de Obregón a la Presidencia, y la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, que impulsó Vasconcelos, y con él al frente, fueron el punto de partida de la nueva etapa educativa, marcada por el impulso a la educación popular, y en especial a la escuela rural, en el contexto de los conflictos ideológicos que siguieron a la lucha armada.

En esta etapa los cambios de las normales anteriores a la Revolución fueron también parte del desarrollo del sistema educativo. Recuérdese que el primer nivel escolar comprendía los cuatro años obligatorios de la primaria elemental, y los dos de la primaria superior, que se integraron en la primaria de seis años que nos es familiar, en un proceso que incluyó, en 1925, que los tres primeros grados de la preparatoria se desgajaran de esta, formando el nivel de secundaria —como parte de la educación básica, aunque sin carácter obligatorio hasta 1993—, en tanto que los dos últimos grados se mantuvieron como educación preparatoria para carreras universitarias.

En 1923 Vasconcelos aprobó nuevos planes de estudios para educación normal. El de maestros de primaria sustituía al de 1916, y comprendía cinco

años para trabajar en primaria, y había otro de normal superior, para profesores de secundaria. El plan para educadoras de párvulos no se modificó, al no haber alumnas. En diciembre del mismo año, Vasconcelos aprobó un plan de seis años con dos ciclos de estudios: el primero comprendía tres años de educación secundaria, como en la Escuela Nacional Preparatoria; el segundo, de tres años también, era el de formación profesional para maestros. En 1924, el nuevo titular de la SEP, Bernardo Gastélum, ratificó este último plan, y el último día del gobierno de Álvaro Obregón, el 30 de noviembre, inauguró la Escuela Nacional de Maestros (ENM), según el proyecto de Lauro Aguirre, integrando en una sola institución la escuela normal de profesores, la de profesoras, y la nocturna para no titulados (Meneses, 1986: 371-380).

Además de la puesta en marcha de la ENM, en 1925 se crearon o transformaron escuelas normales urbanas en Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Oaxaca, Tabasco y Tlaxcala. La tendencia siguió en 1926, con normales en Guanajuato, Hidalgo, Guerrero y Yucatán, pero lo más destacado de este período fue el surgimiento de las escuelas normales rurales (DGENAM, 1993: 30-31).

Vasconcelos decidió, además, crear escuelas normales regionales, para preparar a los maestros de las escuelas rurales, como parte del proyecto de educación popular. Dada la situación del campo, el plan de estudios de estas normales comprendía solo dos años, después de la primaria superior. Unisexuales o mixtas estarían en el campo y tendrían terrenos de cultivo, granjas y talleres, para brindar una formación que atendiera necesidades de los chicos que asistirían a ellas.

La primera *normal rural* nació en Tacámbaro, Mich., en 1922; en 1923 la segunda en Hidalgo; en 1925 nació una en Oaxaca; en 1926 surgieron otras en Morelos, Puebla y Querétaro (DGENAM, 1993: 30-31). En 1926 se adoptó para estas instituciones un plan de estudios unificado, con un año para dar el equivalente a primaria superior a los aspirantes que solo tuvieran la primaria elemental, que eran un 20%; luego venían los dos años de formación pedagógica y práctica. En 1928 había ya nueve normales rurales, en Tixtla, Gro., Actopan, Hgo., Erongarícuaro, Mich., Oaxtepec, Mor., San Antonio de la Cal, Oax., Izúcar de Matamoros, Pue., San Juan del Río, Qro., Río Verde, SLP, y Xocoyucan, Tlax. (Meneses, 1986: 371-380, 458; Loyo, 2010: 167).

Para 1928 había ya 10 normales rurales, internados mixtos con 50-60 estudiantes que, en su mayoría, solo habían terminado los cuatro años de la primaria elemental y además de estudiar se encargaban de tareas productivas y de arreglo de las escuelas, que “se habían establecido en casas o granjas rentadas o prestadas”, pues los recursos de que disponían eran muy escasos (Civera, 2011: 102).

La tabla 1 presenta la evolución del número de escuelas normales y su alumnado, de 1925 a 1928, distinguiendo las de sostenimiento federal, estatal o municipal y particular. Es clara la importancia de las normales de estados y municipios, seguida por las federales; las particulares, aunque más numerosas que las federales, tenían pocos alumnos. Puede advertirse también el impacto del conflicto cristero.

Tabla 1. Escuelas normales y alumnos, por sostenimiento, 1925-1928

Sostenimiento	1925		1926		1927		1928	
	Esc.	Alumnos	Esc.	Alumnos	Esc.	Alumnos	Esc.	Alumnos
Federal	6	2826	10	3243	12	1460	12	2011
Estatal-municipal	27	5093	31	5704	44	4776	39	4441
Particular	17	913	19	1062	25	716	21	607
TOTAL	50	8832	60	10 009	81	6952	72	7049

Fuente: Meneses (1986: Tabla 58, 510-511).

Por otra parte, en 1924 se fundó una Escuela Central Agrícola; en 1928 había ocho similares, que en 1933 pasaron a la SEP y se fusionaron con las 17 normales rurales que ya había y 14 misiones culturales, formando las *Escuelas Regionales Campesinas* (ERC) (Meneses, 1986: 614-616; Loyo, 2010: 168).

En 1934 las ERC eran 10, con 900 alumnos; en 1940 eran 33, y sus alumnos 4116. Eran internados mixtos con un currículo de tres años, los dos primeros de formación general y técnicas agrícolas; solo quienes querían ser maestros continuaban un tercer año con ese enfoque; se buscaba así que el maestro

rural no solo educara a niños en la escuela, sino también a los adultos, para que su trabajo en el campo fuera más productivo. Dos terceras partes de los alumnos de las ERC eran ellos mismos de origen campesino, por lo que casi todos se dedicaban a las tareas para las que se habían preparado, con gran compromiso y buenos resultados, si bien había carencias, en particular en cuanto a la preparación del personal docente.

La formación de los alumnos de las ERC, marcada por la educación socialista, reflejaba una postura radical y una visión simplista del marxismo. En 1935 se aprobó un nuevo plan de estudios para la ENM, con una estructura similar al de Vasconcelos y Gastélum, pero con un contenido para los tres años del ciclo profesional marcados por la educación socialista. En esa época se gestaron formas de gobierno con participación de maestros y, sobre todo, de los estudiantes, incluyendo la organización de actividades y la toma de decisiones, en particular en lo relativo a disciplina. En 1936 la SEP emitió bases para el gobierno escolar de las ERC, sancionando el autogobierno (Meneses, 1988: 155-160; Civera, 2011: 109).

En 1935 se formó la *Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México* (FECSM) que organizó en el Roque, Gto., un 1er. Congreso Nacional en el que hubo participantes de 18 estados. Una de las resoluciones fue pedir que se creara un Instituto de Educación Rural Superior, para preparar docentes para las ERC (Civera, 2011: 111; Meneses, 1988: 80-85, 97).

En el sexenio de Ávila Camacho el primer titular de la SEP fue Luis Sánchez Pontón, seguido por Octavio Béjar Vázquez, y luego por Jaime Torres Bodet, con quien la educación recibió nuevo impulso, en el medio urbano y el rural, dando continuidad al esfuerzo de Vasconcelos, pero evitando la polarización de la época callista y el radicalismo de la cardenista; desde el fin de esta se manifestó una moderación de la postura más radical de la educación socialista, que culminó con la idea de *escuela de la unidad nacional*. Sin embargo, esto propició la radicalización de los partidarios de la educación socialista, de orientación marxista, y creciente rechazo de ellos por parte de los moderados. La precaria situación de las ENR se agudizó, la FECSM organizó huelgas, y en 1941 el ejército reprimió a estudiantes y maestros calificados como comunistas en algunas escuelas (Civera, 2011: 113).

En 1941 se reorganizaron las ERC: nueve siguieron a cargo de la Secretaría de Agricultura como Escuelas Prácticas de Agricultura; 26 pasaron a la SEP, como Escuelas Normales Rurales (ENR); en 1943, dejaron de ser mixtas, quedando nueve para mujeres y nueve para varones (tabla 2). Unas siguen en operación en el sitio original o en otra ubicación; varias fueron suprimidas o transformadas en escuelas técnicas.

Tabla 2. Escuelas Normales Rurales reorganizadas en 1943

Para varones		Para mujeres	
Normal	Ubicación	Nombre	Ubicación
Luis Villarreal	El Mexe, Hgo. <sup>1</sup>	Mariano Escobedo	Galeana, N. L. <sup>3</sup>
Lázaro Cárdenas	Tenería, Edo. Mex.	R. Flores Magón	Saucillo, Chih. <sup>5</sup>
Matías Ramos S.	San Marcos, Zac. <sup>2</sup>	Vasco de Quiroga	Tiripetío, Mich. <sup>6</sup>
Abraham González	Salaices, Chih. <sup>3</sup>	Miguel Hidalgo	Tuxcueca, Jal. <sup>7</sup>
Lauro Aguirre	Tamatán, Tamps. <sup>3</sup>	Justo Sierra M.	Cañada Honda, Ags.
Raúl Isidro Burgos	Ayotzinapa, Gro.	Carmen Cerdán	Teteles, Pue. <sup>8</sup>
Vanguardia	Tamazulapan, Oax. <sup>4</sup>	Benito Juárez	Panotla, Tlax. <sup>9</sup>
E. Normal Rural	Xalisco, Nay. <sup>3</sup>	Lázaro Cárdenas	Palmira, Mor. <sup>3</sup>
G. Torres Quintero	Tekax, Yuc. <sup>3</sup>	Vanguardia	Comitancillo, Oax. <sup>10</sup>

Fuente: Meneses (1988: Tabla 57, 377); DGENAM (1993: 35).

<sup>1</sup> Cerrada en 2008, reabierta en 2019.

<sup>2</sup> Inicialmente en Querétaro y luego en otros lugares de Zacatecas.

<sup>3</sup> Cerrada en 1969, transformada en escuela secundaria técnica.

<sup>4</sup> Desde 1944; antes en otros lugares de Oaxaca.

<sup>5</sup> Originalmente en Flores Magón, Buenaventura.

<sup>6</sup> Originalmente en Zitácuaro.

<sup>7</sup> Cerrada a principios de la década de 1950.

<sup>8</sup> Originalmente en Xochiapulco.

<sup>9</sup> Originalmente en Huamantla.

<sup>10</sup> Desde 1944; antes en otros lugares de Oaxaca.



Para mejorar la educación rural, Torres Bodet juzgó necesario mejorar las escuelas normales rurales, que en 1944 eran 18, con 3533 estudiantes y 654 profesores. El secretario, considerando que la docencia en las escuelas rurales era tan difícil o más que en las urbanas, decidió establecer para las normales rurales un plan de estudios de seis años, similar al que desde 1935 había en la ENM. Discutido en el 1er. Congreso de Educación Normal, se aplicó el plan unificado desde 1944 en todas las normales, y permaneció en vigor hasta 1959.

En 1945 se aprobó también un nuevo plan para la Escuela Normal Superior, que en 1942 había sustituido al Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza; este currículo también estuvo vigente hasta 1959. En marzo de 1945 Torres Bodet creó también el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, *la normal más grande del mundo*, para dar formación profesional al gran número de profesores de primaria que no la tenían (Meneses, 1988: 272-273, 287-301).

Pese a los esfuerzos del secretario por asimilar la formación de los egresados de las normales rurales y de las urbanas, en particular con la ENM, la reorganización de las ENR trastornó sus formas de organización y gobierno, pero mantuvo el régimen de internado y, a juicio de Civera:

... en los internados de las escuelas normales se siguieron desarrollando muchas de las prácticas forjadas en su particular historia, aunque ahora a escondidas de las autoridades: sus autogobiernos, sus inclinaciones comunitarias y cooperativistas, su falta de interés en las calificaciones y los conocimientos frente a los principios, su reclamo de ser escuelas abandonadas por el gobierno, su interés por seguir forjando una escuela rural revolucionaria (2011: 117).

Durante los sexenios presidenciales de Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines la idea de la *escuela de unidad nacional* se mantuvo; el número de escuelas y alumnos del sistema educativo continuó aumentando, siguiendo al crecimiento demográfico y como resultado de las políticas de universalización impulsadas por la Revolución y concretadas por la SEP, de Vasconcelos en adelante.

En cuanto a la formación de maestros, las tendencias marcadas por Torres Bodet continuaron también, sin innovaciones de importancia comparable a las anteriores.

En 1947 se creó en la SEP la Dirección General de Enseñanza Normal (DGEN) con Francisco Larroyo como titular, de la que dependían cuatro tipos de plantel:

- *Escuelas normales rurales*: las 18 mencionadas en la tabla 2.
- *Escuelas normales primarias urbanas*: dos federales de la Ciudad de México, cuatro federalizadas (de Hidalgo, Michoacán, Oaxaca y Tamaulipas), y 11 particulares incorporadas.
- *Escuela Normal de Especialización y Escuela Normal de Educación Física*.
- *Escuela Normal de Educadoras*.

También dependía de la DGEN el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que seguía atendiendo al mayor número de estudiantes, docentes en ejercicio que no contaban con título de una normal. La Escuela Normal Superior, en cambio, quedó adscrita a la Dirección General de Enseñanza Superior (Meneses, 1988: 376-382).

En 1953 dependían de la DGEN 64 normales, con 13 700 estudiantes; en 1957 las cifras eran de 72 planteles y 23 453 normalistas. El número de escuelas normales rurales, al parecer, había bajado a 14 (Meneses, 1988: 414-415). Por otra parte, no hay que olvidar que las normales que dependían de gobiernos estatales eran las más numerosas desde la década de 1920, como muestra la tabla 1.

## **2.5 Las normales del Plan de Once Años**

Con la llegada por segunda vez de Jaime Torres Bodet a la titularidad de la SEP, en el sexenio de Adolfo López Mateos, dio inicio una etapa de renovado impulso para la educación nacional, reflejada en el Plan de Once Años (1959-1970).

La importancia que daba el secretario a atender la demanda de educación primaria incluía clara conciencia de la trascendencia del maestro para perseguir ese propósito. Los planes de estudios para la ENM y las escuelas rurales de 1944 y 1945 fueron revisados en 1959, y se adoptó uno nuevo, con tres años teóricos y uno de práctica, teniendo como antecedente la secundaria. El nuevo plan se generalizó en 1963, cuando entró en vigor la reforma de la educación normal.

La creciente matrícula debida al Plan de Once Años exigía un número de maestros superior al de los egresados que saldrían de las normales existentes, lo que hizo que, a partir de 1960, se crearan los Centros Regionales de Educación Normal (CREN), comenzando con los de Ciudad Guzmán e Iguala (DGENAM, 1993: 38).

En 1968, al fin del sexenio de Díaz Ordaz, se aprobó otro plan de estudios para las normales, y en 1969 se cerraron 15 de las 29 rurales que había. Un diagnóstico publicado ese año sobre las normales básicas, con datos de 1966, da el número de 152, con 36 015 estudiantes, considerando tanto la carrera de maestro de primaria como la de educadora de preescolar, como muestra la tabla 3.

Además de imprecisiones que se pueden advertir en los datos, hay que añadir que ese informe habla de programas, y no de escuelas, porque en muchos casos un mismo plantel podía ofrecer las dos carreras mencionadas. El renglón de escuelas estatales urbanas de la tabla 3 incluye dos programas de preescolar y 14 de primaria, que en la fuente aparecen como *de sostenimiento mixto*, y al parecer se trata de planteles estatales.

Tabla 3. Programas y matrícula de normales básicas, 1966

Sostenimiento y tipo	Preescolar		Primaria		TOTAL	
	Programas	Matrícula	Programas	Matrícula	Programas	Matrícula
Federales urbanas	2	624	7	5686	9	6310
Federales rurales			28	5281	28	5281

Sostenimiento y tipo	Preescolar		Primaria		TOTAL	
	Programas	Matrícula	Programas	Matrícula	Programas	Matrícula
Estatales urbanas	8	822	38	11194	46	12016
Estatales rurales			2	223	2	223
Particulares	20	2548	77	9637	97	12 185
TOTAL	30	3994	122	32 021	152	36 015

Fuente: Castillón Guillermo y Muñoz Batista (1969: 15-45).

El alumnado del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio pasó de 14 281 en 1959 a 28 755 en 1963, cuando comenzó a disminuir, llegando a 17 039 en 1966. Esto muestra que el número de maestros no titulados aumentó en la primera etapa del Plan de Once Años, y que la tendencia cambió cuando comenzaron a egresar las primeras generaciones de los CREN.

Las previsiones del Plan de que a partir de 1967 el IFCM ya no sería necesario resultaron optimistas, y el Instituto debió seguir funcionando por más tiempo (Castillón Guillermo y Muñoz Batista, 1969: 58).

Por otra parte, en abril de 1969 el *Cuarto Congreso Nacional de Educación Normal* recomendó adoptar un nuevo plan de estudios, considerando que, si bien se estaban alcanzando las metas de atención de la demanda del Plan de Once Años, el nivel de aprendizaje promedio de los niños no era adecuado, y que eso era atribuible a deficiencias de la formación de los docentes. En agosto de ese año el *Consejo Nacional Técnico de la Educación* ratificó esa recomendación; el nuevo plan ya no incluía los años de secundaria, que se debían cursar previamente, pero “en tanto fuera posible establecer el bachillerato como antecedente”, la formación profesional se ampliaba a cuatro años, divididos en ocho semestres (Meneses, 1991: 67-72).

## 2.6 La UPN y las normales con licenciatura

Aunque en números absolutos la matrícula del IFCM seguía siendo importante, disminuía *la proporción* de maestros de primaria sin título, gracias al Instituto y a los programas de *titulación masiva* de maestros en servicio de primaria y preescolar, que en junio de 1972 recibieron fuerte impulso con la difusión de bases generales para ello, complementadas en junio de 1973 (Meneses, 1991: 392). Lo anterior se veía reforzado por el retiro de los docentes de mayor antigüedad, entre quienes había más no titulados, que eran sustituidos por egresados de normal, incluyendo al creciente número formado en los CREN. Por ello comenzó a aparecer una aspiración cada vez más fuerte en el magisterio: la de que su formación tuviera nivel de licenciatura, poniéndola a la par de las profesiones liberales tradicionales.

El 26 de agosto de 1975 un acuerdo estableció que la Dirección General de Educación Normal ofrecería la licenciatura en educación preescolar y primaria a maestros en servicio (Meneses, 1991: 396). Antes de esa fecha algunas escuelas ofrecían licenciaturas que preparaban maestros para esos niveles. En el ciclo 1971-1972 así lo hacían 20 escuelas, de las cuales 13 eran públicas, seguramente estatales, y siete privadas.

La tabla 4 presenta la evolución del número de escuelas y alumnos de normales básicas y con licenciatura, en el primero y último ciclo escolar de los sexenios de Echeverría, López Portillo y De la Madrid. Recordando que en 1966 las normales básicas eran 152, con 36 015 alumnos, su crecimiento es claro hasta los ciclos 1982-1983 y 1983-1984, cuando las cifras alcanzan su más alto nivel, mientras aumentan las escuelas que ofrecían licenciaturas. En el ciclo 1989-1990 ya solo hay de estas últimas.

Tabla 4. Escuelas y alumnos de normal básica y con licenciatura, 1971-1984

Presidente	Ciclo escolar	Normal básica		Normal con licenciatura	
		Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos
Luis Echeverría Álvarez	1971-1972	241	55 534	20	25 474
	1976-1977	327	135 981	31	36 831

Presidente	Ciclo escolar	Normal básica		Normal con licenciatura	
		Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos
José López Portillo	1977-1978	346	155 263	33	28 227
	1982-1983	519	188 775	74	122 600
Miguel de la Madrid	1983-1984	522	157 757	74	122 866
	1989-1990	0	0	473	126 262

Fuente: INEE (2017: Tabla 3.1, 32).

N. B. No hay que sumar escuelas y alumnos de normal básica y con licenciatura: en cuanto a escuelas, una misma podía ofrecer los dos programas; en cuanto a alumnos, los de normal con licenciatura por ser maestros en servicio, con título de normal básica.

En abril de 1972 tuvo lugar la *Asamblea Nacional de Educación Normal*, que decidió modificar el plan de estudios de 1969. Se mantuvo la organización en cuatro años y ocho semestres; los primeros semestres siguieron casi iguales, con cambios más significativos en los últimos. Después de someter a prueba este plan, en 1975 se le hicieron ajustes, con lo que se conoció como plan 1975 reestructurado (Meneses, 1991: 203-218). En 1978 se hicieron nuevos ajustes (Meneses, 1997: 87-95).

En 1978 nació también la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por decreto del 25 de agosto, con lo que López Portillo cumplía una promesa de campaña y atendía un reiterado reclamo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La UPN nació con un modelo institucional poco claro debido al enfrentamiento de proyectos muy diferentes: el Sindicato buscaba elevar el nivel de formación inicial de los maestros en servicio, permitiéndoles alcanzar la licenciatura, sin preocuparse mucho por los contenidos y la calidad de la preparación, manteniendo control sindical y la añeja endogamia de las normales; el proyecto de la SEP, y en particular del secretario Fernando Solana, era el de crear una institución de alto nivel académico, realmente universitario, con investigación y posgrados, como cúpula del sistema de normales. La presión para que la institución atendiera el deseo de tener una licenciatura de los docentes en servicio hizo que prevaleciera ese rasgo del proyecto del SNTE, y la matrícula creciera rápidamente. Al final del

sexenio había ya 74 Unidades de la UPN en el país, con licenciaturas que atendían a más de 82 000 maestros en servicio (Meneses, 1997: 97-102).

El principal paso en el proceso de elevar el nivel profesional de la formación inicial de maestros de primaria y preescolar se dio en 1984, por acuerdo del 23 de marzo, según el cual “la educación normal, en su nivel inicial y cualquiera de sus tipos y especialidades, tendría el grado académico de licenciatura” (Meneses, 1997: 547).

La disposición fue implementada por las normales existentes, que en el ciclo 1984-1985 ya no aceptaron alumnos para carreras de normal básica, con la secundaria como antecedente, sino a quienes quisieran entrar a las nuevas licenciaturas de primaria y preescolar y tuvieran educación media superior. Desde 1983 el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte) había preparado planes de estudio que, en una línea que ya se marcaba cuando nació la UPN, dejaba en lugar secundario a la tradición pedagógica de la formación normalista, pasando a primer plano una perspectiva basada en las aportaciones de las ciencias de la educación, con excesivo énfasis teórico y descuido de la práctica.

En una obra póstuma, dos profundos conocedores del tema decían:

El Plan 84 significó una ruptura muy profunda con la cultura normalista, pues en su elaboración se recogieron muchos de los avances producidos en el campo de la formación de los profesores universitarios desde la década de los setenta, lo que se expresó en la introducción de disciplinas desconocidas en las normales, a la vez que se eliminaban algunas materias centrales de los anteriores planes de estudio, como la Didáctica y la Pedagogía... nunca se proporcionó apoyo académico y material para la necesaria transformación de las normales y de los profesores que laboran en ellas, dejando la consolidación del proceso a la inercia del subsistema, lo que debilitó gradualmente el potencial transformador de la propuesta hasta convertirla en una medida administrativa (Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez, 1994: 82).

Esta visión de lo que significó pasar la formación inicial a licenciatura coincide con la de un investigador sensible a la realidad de las escuelas. En opinión de Eduardo Weiss, las aportaciones de las ciencias de la educación:

En investigación educativa, estas ciencias significaron un aporte importante frente al estancamiento en que habían caído los temas pedagógicos. Pero en la formación y superación del magisterio significaron también el desplazamiento de las competencias centrales de la labor magisterial: la organización escolar, el currículum y las didácticas específicas (Weiss, 1994: 90).

El personal docente de las normales, en efecto, aunque en proporción elevada ya tenía licenciatura, no estaba familiarizado con los nuevos planes de estudio ni recibió apoyos especiales. Esto, junto con problemas de implementación como la presión del SNTTE para exigir a los aspirantes haber cursado un bachillerato pedagógico, se tradujo en que la calidad de la formación ofrecida por las nuevas licenciaturas no fuera diferente de la que daban las carreras anteriores de normal posecundaria.

Por otra parte, la década de 1980 estuvo marcada por la interminable crisis económica que comenzó al fin del sexenio de López Portillo y siguió durante el de Miguel de la Madrid, con elevada inflación y caída de la economía, lo cual se reflejó en fuerte deterioro del poder adquisitivo del salario, a lo que no escapó el magisterio. No hubo tampoco recursos para emprender proyectos innovadores, que también se vieron frenados por la muerte del primer secretario de Educación Pública del sexenio, Jesús Reyes Heróles. Por todo ello, en educación, como en la vida del país en general, muchos coincidieron en considerar que se trató de una década perdida.

En el ciclo escolar 1989-1990, último de la década y primero del sexenio de Salinas de Gortari, las escuelas normales del país, según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (tabla 4) eran 473, con una matrícula de 118 501 estudiantes. La información que da para ese mismo ciclo la tabla 5, desglosada por tipo de normal y de sostenimiento, permite tener una imagen más completa de ese universo. Los autores de la obra de la que se toman los datos precisan que la cifra de escuelas (en su diagnóstico



472) no se debe entender en el sentido de planteles, que solo eran en esa fecha 335, ya que en muchos se ofrecía más de un programa (licenciaturas en educación preescolar, primaria, física, artística o secundaria), que en las estadísticas de la SEP se presentan como escuelas. Adviértase, por otra parte, que las escuelas que ofrecían licenciaturas en educación secundaria eran normales superiores, en tanto que las demás eran normales básicas (Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez, 1994: 17).

Tabla 5. Programas y matrícula de normales básicas, 1989-1990

	Federal		Estatal		Particular		TOTAL	
	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos
Preescolar	43	7365	49	7292	40	2319	132	16 976
Primaria	63	12 025	60	10 295	65	2591	198	24 911
Ed. Física	5	1779	14	2198	8	1425	27	5402
Ed. Especial	5	1220	16	3710	5	618	26	5548
Secundaria	10	7326	45	28 301	34	30 037	89	65 664
TOTAL	126	29 715	194	51 796	152	36 990	472	118 501

Fuente: Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez (1994: 30, 143-146).

## 2.7 Nuevo impulso: de 1989 a 2006

La gestión presidencial de Carlos Salinas de Gortari representó el inicio de una clara recuperación de la economía, con planes ambiciosos como el que llevó a la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá. En educación pudo apreciarse también un nuevo impulso, que se manifestó con la firma, en 1992, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), entre el gobierno federal y el SNTE, con tres grandes líneas de política: federalización de los servicios de educación básica (descentraliza-

ción); reformulación de contenidos y materiales, y revaloración de la función social del maestro, que incluía el programa de estímulos de Carrera Magisterial para recuperar el poder adquisitivo del salario, y lo relativo a la formación de los maestros (Martínez Olivé, 2000: 151).

La federalización se concretó en diciembre de 1992, cuando la SEP transfirió a los estados los servicios federales de educación básica, incluyendo instalaciones, equipamiento y plazas, con la reformulación de contenidos en 1993, con nuevos planes y programas para primaria y secundaria; el programa de Carrera Magisterial se puso en marcha en el ciclo 1993-1994.

Por lo que se refiere a la formación de maestros, una vez que entraron en vigor los planes y programas de estudio de 1993, se analizó la situación de las escuelas normales, y se decidió que debían seguir a cargo de la formación inicial, pero

... con un profundo esfuerzo de renovación. Con ese fin se conformó y comenzó la operación, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades, del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, integrado por cuatro líneas de acción: transformación curricular, actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, y mejoramiento de la planta física y el equipamiento de los establecimientos (Deceano, 2000: 129-130).

Las cuatro líneas se desarrollaron en el resto del sexenio; la de transformación curricular partió de la definición de los rasgos deseables del futuro docente, y se concretó en nuevos planes de estudio para primaria (en vigor en el ciclo 1997-1998), preescolar y secundaria (en 1999-2000) (Deceano, 2000: 134-139).

En el sexenio de Fox hubo otro cambio importante en la gestión de las escuelas normales: como resultado de la reestructuración de la SEP, en 2005 dejaron de depender de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y pasaron a la de Educación Superior e Investigación Científica, en la *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación* (DGESPE).

Ese paso buscaba que las normales fueran instituciones de educación superior en el sentido más pleno, desarrollando con alto nivel las funciones clásicas de docencia de pregrado y posgrado, investigación y extensión. Por eso comenzaron a aplicarse en ellas políticas similares a las implantadas en universidades desde la década de 1990, con programas de fortalecimiento institucional y estímulos para académicos basados en evaluaciones de su productividad.

Sin embargo, pronto se observaron en las escuelas normales las distorsiones que se habían presentado en relación con esas políticas en las universidades, con exceso de evaluaciones poco objetivas y que privilegiaban la cantidad de productos sin considerar su calidad, la carrera por publicar para no perecer, o la búsqueda de posgrados sin importar su calidad (*credencialismo*). Aunque no se puede contar con datos duros al respecto, es sabido que en las normales la cantidad de académicos que cursan maestrías y doctorados de muy dudosa calidad es alta.

En educación, el período de 1989 a 2006 fue de gran continuidad en las políticas de las administraciones encabezadas por Salinas, Zedillo y Fox, a pesar de que el tercero llegó a la Presidencia como candidato del Partido Acción Nacional (PAN), después de setenta años de personajes del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Esta continuidad pudo apreciarse en la permanencia durante dos administraciones de un investigador reconocido al frente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y a lo largo de tres sexenios de equipos que pudieron profesionalizarse en las tareas de las áreas de dicha dependencia. Gracias a ello los planes y programas de 1993, los libros de texto y otros materiales impresos de apoyo para los maestros, los esfuerzos por mejorar las normales, y las actividades de actualización para maestros en servicio, alcanzaron niveles de calidad superiores a los de períodos anteriores, sin desconocer las fallas a las que se ha hecho mención.

La evolución del número de escuelas y alumnos de educación normal en el lapso a que se refiere este inciso puede verse en la tabla 6. Como se ha señalado, las cifras incluyen normales básicas y superiores, recordando que unas y otras tenían ya en este período nivel de licenciatura.

Tabla 6. Escuelas y alumnos de normal, 1989-2006

Presidente	Ciclo	Públicas		Privadas		TOTAL	
		Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos
Miguel de la Madrid	88-89	318	83 864	155	42 398	473	126 262
Carlos Salinas de Gortari	89-90	320	81 511	153	36 990	473	118 501
	94-95	346	103 292	162	33 961	508	137 253
Ernesto Zedillo Ponce de León	95-96	354	118 452	183	41 584	537	160 036
	00-01	351	120 573	304	80 358	655	200 931
Vicente Fox Quesada	01-02	348	110 376	307	73 724	655	184 100
	06-07	261	93 186	223	43 153	484	136 339

Fuente: INEE (2017: Tabla 3.1, 32).

Llama la atención el incremento que se observa en el sexenio de Zedillo; como en ese período fue más claro el impacto de la descentralización iniciada en 1992 con la firma del ANMEB, posiblemente el fenómeno se debió al aumento de la oferta de programas de licenciatura en educación normal en los estados, así como por parte del sector particular.

Hay que tener presente, además, que como se dijo en relación con las cifras de la tabla 5, las de este refieren también, probablemente, a programas y no a planteles, y que el total de estos posiblemente no cambió mucho en el lapso considerado, mientras que sí lo hicieron los programas.

### **2.8 Más cambios, sin transformar el fondo: 2007-2018**

Para entender el contexto de los dos sexenios de este período hay que decir que, pese a que Felipe Calderón pertenecía al mismo partido que su predece-

En la Presidencia, se interrumpió la continuidad que se había sostenido desde 1990 hasta 2006. Un dato relevante para entender el cambio es que se nombró al frente de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) a un personaje cercanísimo a la lideresa del SNTE, y que el nuevo titular despidió de inmediato a las personas clave de los equipos profesionales a cargo de áreas de la dependencia, poniendo en su lugar a personas cercanas al Sindicato, con perfil político muy diferente al de sus antecesores.

El cambio se manifestó al difundirse el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, cuya consistencia distó mucho de los de sexenios anteriores. Destaca la poca atención que el Programa prestaba a la problemática del magisterio: ninguno de sus seis objetivos se refería al tema, que quedó confinado a algunas líneas de acción y estrategias dispersas, mayormente orientadas a los temas de actualización de docentes en servicio, referidos en el siguiente apartado de este capítulo.

Objetivo 1, Línea 1.2: Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio... Línea 1.3: Enfocar la oferta de actualización de docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de educandos. Objetivo 6, Línea 6.12: Fortalecer los programas de apoyo a las escuelas normales para integrarlas de manera efectiva al sistema de educación superior (SEP, 2007: 23, 24, 53).

El Programa Sectorial 2007-2012 daba la mayor importancia a fortalecer el sistema de evaluación, sin advertir los alcances y límites de esta, con una perspectiva que se acentuó en el sexenio siguiente. Esto fue motivo de tensiones entre la SEP y el SNTE, cuya dirigente tenía mucho poder. La negociación entre ambas instancias llevó a que, el Día del Maestro de 2008, pactaran la *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE), que sustituyó desde entonces al Programa Sectorial.

El documento base de la ACE se organizó en 10 procesos prioritarios, tres sobre la modernización de centros escolares; tres sobre profesionalización de maestros y autoridades educativas; dos sobre bienestar y desarrollo integral de los alumnos; uno sobre reforma curricular, y otro sobre evaluación. En

cada uno se precisaban acuerdos concretos a que habían llegado Secretaría y Sindicato, sus consecuencias y las acciones que implicarían. Los tres procesos relativos a los maestros eran:

- Ingreso y promoción: asignar todas las nuevas plazas y vacantes docentes, y los puestos directivos mediante concursos de oposición, *a cargo de un órgano de evaluación independiente de carácter federalista*.
- Profesionalización: crear un *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*, para dar cursos que correspondan en 80% a áreas curriculares, con participación de instituciones de educación superior; fortalecer la profesionalización de docentes de normal, y crear cinco centros regionales de excelencia académica.
- Incentivos y estímulos: reformar lineamientos de Carrera Magisterial y crear el Programa de Estímulos a la Calidad Docente (SEP-SNTE, 2008: 6-19).

En el inciso siguiente se podrá ver qué se hizo en lo relativo a la actualización, por lo que toca a formación inicial. En lo que se refiere a la formación inicial, la situación de las normales no cambió y su número se estabilizó.

La tabla 7 completa la serie de datos sobre escuelas y alumnos de educación normal, básica y superior, retomando las cifras del ciclo que comenzó al final de la gestión presidencial de Fox, hasta el ciclo más reciente del que se tuvieron datos.

Se aprecia la estabilidad de las normales públicas, la leve reducción de las privadas, y la sensible disminución de la matrícula total en el último ciclo reportado, que ya reflejó el menor interés por entrar a licenciaturas de educación normal en el sexenio de Peña Nieto, y las medidas sobre la evaluación de maestros a las que se hará alusión más adelante. La tabla 8 permite apreciar la composición del conjunto de 460 instituciones de diverso tipo registradas en la tabla 7 en el ciclo escolar 2015-2016. En este caso, además, sí se trata de planteles y no de programas, a diferencia de lo que se señaló para las tablas 5 y 6.

Tabla 7. Escuelas y alumnos de normal, de 2007-2008 a 2015-2016

Presidente	Ciclo	Públicas		Privadas		TOTAL	
		Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos
Vicente Fox Quesada	06-07	261	93 186	223	43 153	484	136 339
Felipe Calderón Hinojosa	07-08	264	92 597	225	39 487	489	132 084
	12-13	277	101 055	212	33 365	489	134 420
Enrique Peña Nieto	13-14	274	101 722	210	30 483	484	132 205
	15-16	266	89 769	194	18 786	460	108 555

Fuente: INEE (2017: Tabla 3.1, 32).

Tabla 8. Escuelas normales por tipo y sostenimiento, 2015-2016

Tipo	Públicas	Privadas	TOTAL
Normales Urbanas	213 <sup>1</sup>	133 <sup>2</sup>	346
Normales Rurales	16	0	16
Universidades	1	41	42
Subtotal normal básica	230	174	404
Normales superiores	36	20	56
TOTAL	266	194	460

Fuente: INEE (2017: Tabla 5.1, 54).

<sup>1</sup> 137 normales tradicionales, 2 ENM, 23 normales experimentales, 12 urbanas, 16 CREN, 12 CAM, y 11 más de otra denominación.<sup>2</sup> 90 normales tradicionales y 43 de otra denominación.

El sexenio de Enrique Peña Nieto representó el regreso a la Presidencia del PRI, después de dos administraciones ocupadas por los candidatos del PAN, en los cuales, como había ocurrido en la parte final del sexenio de Ernesto Zedillo, ningún partido tenía mayoría en las cámaras, lo que provocó una situación de bloqueo, que impedía que prosperara cualquier iniciativa legislativa importante. En una forma que sorprendió, al inicio de su gestión, Peña Nieto obtuvo el apoyo de los principales partidos de oposición, en el *Pacto por México*, para aprobar *reformas estructurales* en temas importantes de las políticas públicas, incluyendo la educación.

La reforma educativa fue la primera en ser aprobada, con cambios constitucionales aprobados en febrero de 2013, y leyes secundarias de agosto del mismo año. El contenido de la reforma educativa era ambicioso, como muestran los compromisos adoptados en el Pacto por México: 1) Crear un Sistema de Información y Gestión Educativa. 2) Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. 3) Robustecer la autonomía de gestión de las escuelas. 4) Establecer escuelas de tiempo completo. 5) Crear el Servicio Profesional Docente. 6) Fortalecer la educación inicial de los maestros. 7) Incrementar la cobertura en educación media superior y superior. 8) Crear Programa Nacional de Becas (Granados, 2018: 49-50).

Durante los primeros años del sexenio la atención se concentró en dos cosas: la recuperación del control del Estado sobre la educación, que implicó suprimir muchas atribuciones que había alcanzado el SNTE desde su nacimiento, evidenciado con el encarcelamiento de la lideresa, y la evaluación de docentes, tanto para el ingreso, como para la permanencia y la promoción. Para operar este segundo aspecto se creó el Servicio Profesional Docente (SPD), y se dio autonomía constitucional al INEE, creado por Fox en 2002.

Aunque los lineamientos aprobados legalmente eran cuidadosos para no provocar reacciones negativas de los docentes con derechos adquiridos, la forma en que se implementó la evaluación, múltiples deficiencias técnicas, y la manera de comunicar directrices y resultados, produjeron un fuerte rechazo en todo el país, sobre todo en lugares con secciones sindicales controladas por sectores radicales del magisterio agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).



Solo en la segunda mitad del sexenio, cuando Aurelio Nuño sustituyó a Emilio Chuayffet al frente de la SEP, los compromisos del Pacto por México se retomaron con el Nuevo Modelo Educativo (NME), organizado en función de cinco ejes:

- *Planteamiento curricular*, para todos los niveles obligatorios del sistema educativo, preescolar, primaria, secundaria y media superior.
- *La Escuela al Centro del Sistema Educativo*, pasando de una organización vertical a una horizontal, en el que la unidad básica sean escuelas con más capacidades, facultades y recursos.
- *Formación y desarrollo profesional docente*, entendiendo el SPD como un sistema de desarrollo profesional basado en el mérito, con evaluaciones que permitan ofrecer formación continua pertinente y de calidad, y que deberá estar anclado en una formación inicial fortalecida.
- *Inclusión y equidad*, eliminando barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes.
- *La gobernanza del sistema educativo*, efectiva, basada en la participación de distintos actores y sectores de la sociedad... (SEP, 2017: 27-29).

La tardía presentación del NME explica que su implementación fuera limitada: la de la reforma curricular inició en el ciclo 2017-2018, y la de normales en 2018, aunque se anunció en reiteradas ocasiones. Con el cambio de administración esta reforma también se interrumpió.

## **2.9 Los retos pendientes en 2020**

Desde sus inicios en el Porfiriato hasta hoy, las instituciones diseñadas para la formación inicial de los maestros de primaria, y luego de preescolar y secundaria, se han desarrollado en la forma que se ha descrito en los incisos anteriores. Los avances alcanzados a principios del siglo XXI, sobre todo por la continuidad que se observó en los sexenios de 1989-1994, 1995-2000 y 2001-2006, al parecer se perdieron en parte en los transcurridos de 2007 a 2012 y de 2013 a 2018.

Desde la campaña de 2018, la administración encabezada por Andrés Manuel López Obrador anunció que, de llegar a la Presidencia, echaría abajo *la mal llamada reforma educativa*. Si bien esta postura partía de deficiencias innegables de lo que había en el pasado, mostraba también un grave desconocimiento de la realidad del sistema educativo, incluyendo notables avances alcanzados. Sin conocer la forma en que se concretarán los planes del nuevo gobierno es imposible formular juicios al respecto, aunque es posible adelantar que la reforma constitucional de 2019 y las leyes derivadas que se han aprobado, no muestran la consistencia que proclaman sus promotores. Una opinión más amplia deberá esperar.

### **3. El desarrollo profesional de los docentes en servicio**

Como ha podido verse, en el siglo xx el desarrollo de instituciones orientadas a la formación inicial de docentes de educación básica estuvo relacionado con esfuerzos por mejorar el nivel de los docentes en servicio que habían entrado a la profesión sin la formación profesional teóricamente requerida. Así pasó en 1909 y en 1916, en 1923 con las normales regionales de Vasconcelos, y luego con el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y en los primeros años de vida de la UPN.

La creación del IFCM fue aprobada por el Congreso el 26 de diciembre de 1944, en una Ley de Emergencia, que buscaba atender a 33 400 maestros que trabajaban sin título de normal, y consideraba que seis años serían suficientes para ello. Se combinaba enseñanza por correspondencia y cursos orales intensivos en la capital de los estados. Pese a la gran cantidad de docentes que se inscribió y logró titularse, en 1950 fue evidente que el número sin título era aún mayor, ya que la expansión de la matrícula que traía consigo el crecimiento demográfico hizo necesario seguir contratando docentes no titulados, en un número mayor al de los titulados que salían de las normales. Por ello se decidió ampliar por otros seis años la vigencia del IFCM, lo que también fue insuficiente, al hacerse más rápido el ritmo de crecimiento de la matrícula, sobre todo a partir del Plan de Once Años (DGENAM, 1993: 45-48).

En 1971 los docentes titulados ya eran mayoría, pero muchas veces su formación presentaba deficiencias, lo que hizo que el énfasis ya no se pusiera en cursos para titularse, sino en actividades de actualización, y el IFCM se transformó en *Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio* (DGMPM). En 1978, al cobrar fuerza la idea de elevar la formación inicial a licenciatura, la DGMPM dejó el lugar a la *Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio* (DGCMPM). La *capacitación* se refería a la oferta de licenciaturas, y el *Mejoramiento Profesional* a la de otros cursos. En 1989 se creó la *Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio* (DGENAM), al fusionarse la DGMPM y la *Dirección General de Educación Normal* (DGENAM, 1993: 49-51).

En la década de 1980 esas sucesivas direcciones, y las dependencias federales y estatales a cargo de la administración de los servicios de educación básica, fueron creando grupos y mesas técnicas, y otros tipos de unidades de apoyo a veces relacionadas con la supervisión escolar, que generaban la escasa y desarticulada oferta de actualización que se hacía a los profesores (Martínez Olivé, 2000: 160).

La situación cambió con el ANMEB, en 1992: la formación continua comenzó a ser objeto de una política para responder a las necesidades y retos del momento:

Del ANMEB surgió un mandato para la revaloración de la función social del maestro basada en dos líneas: la Carrera Magisterial y la construcción de un programa de actualización para profesores en servicio. Derivado de esa decisión, se crearon el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM); ambos efímeros, pero que mostraron la necesidad urgente de construir un programa que superara la atención coyuntural a necesidades del momento y contara con elementos para convertirse en una opción continua de desarrollo profesional y de mejoramiento de la enseñanza. Un reto evidente era la gran cantidad de maestros por atender y la certeza de que la formación inicial de la mayor parte de ellos era deficiente (SEP, 2003: 44-45).

En 1994, último año del sexenio de Salinas, la respuesta de la SEP al pliego petitorio del SNTE para la negociación del Día del Maestro incluyó el documento *Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio* (PRONAP), que fue el punto de partida de dicho programa (Martínez Olivé, 2000: 155).

Al comenzar la administración que encabezó Ernesto Zedillo, en 1995, se puso en marcha el PRONAP, buscando resolver:

... los principales problemas formativos detectados... el bajo nivel de dominio de los contenidos de enseñanza que los maestros tenían y promover el desarrollo intelectual de los profesores, su capacidad para aprender y transferir lo aprendido a su ejercicio docente (Martínez Olivé, 2008).

El PRONAP comprendía *Cursos Nacionales de Actualización* (CNA optativos de 200 horas de estudio); *Talleres Generales de Actualización* (TGA obligatorios, de 12 horas, al inicio de cada ciclo escolar; *Exámenes Nacionales para la Actualización de los maestros en servicio* (ENAMS, con implicaciones para Carrera Magisterial); *Centros de Maestros* con bibliografía y equipo tecnológico; y la *Biblioteca de Actualización del Magisterio* (Martínez Olivé, 2008). Se crearon o fortalecieron las instancias estatales de formación continua para formación permanente de los profesores (SEP, 2003).

En el sexenio de Fox se dio continuidad al PRONAP, con cambios para mejorar su funcionamiento, entre los que destaca que empezó a operar con base en Reglas de Operación anuales; se formuló además el documento rector *Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* (OEI, 2006), con base en diagnósticos de la formación continua en las entidades, que identificaron como principal dificultad:

La desarticulación en que operan los servicios y las instituciones, la cual se refleja en los problemas de calidad y pertinencia de los programas que se ofrecen a los maestros [que se evidencia] en la débil vinculación que existe entre las necesidades de la Educación Básica y los procesos de formación y

desarrollo profesional de los maestros, manifestada en distintos grados en los programas y las instituciones que los ofrecen (OEI, 2006: 10).

El documento rector planteaba como prioridades:

- Avanzar hacia... un modelo de formación continua para maestros en servicio donde la escuela sea el espacio principal de aprendizaje...
- Impulsar la constitución del servicio de apoyo técnico a las escuelas...
- Regular y mejorar la oferta de programas de estudio...
- Fortalecer procesos de certificación de conocimientos con los ENAMS...
- Profesionalizar funcionarios y personal operativo de servicios estatales...
- Conformar el sistema nacional de información de formación continua... (OEI, 2006: 11).

Un avance fue la conceptualización de un modelo dual de formación continua. Las evaluaciones mostraron que el aprendizaje de los alumnos no parecía beneficiarse con los aprendizajes de sus profesores, por lo que, a partir de 2003:

... después de haber reflexionado acerca de la insuficiencia del modelo de cursos... comenzó la construcción de un modelo dual de formación docente continua, centrado en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser, con dos campos denominados sencillamente “dentro” y “fuera” de la escuela. Las acciones dejaron de definirse a partir de la noción de *actualización*, y comenzaron a diseñarse a partir de la idea de *formación continua* como parte sustancial del *desarrollo profesional* (Martínez Olivé, 2008: 8-9).

Tras doce años de funcionamiento, el PRONAP logró que se crearan 32 instancias estatales de formación continua; 574 Centros de Maestros; institucionalizar los *Talleres Generales de Actualización* al inicio de cada ciclo, para todos los docentes de educación básica en servicio; una oferta de más de 500 *Cursos Nacionales de Actualización*; la aplicación de los ENAMS, como mecanismo de certificación de los aprendizajes adquiridos en los procesos de

formación continua, y el diseño y puesta en operación del *Servicio de Asesoría Académica a la Escuela* (SAAE) (DGFCMS, 2008).

En el sexenio de Felipe Calderón el diagnóstico del PRONAP encontró que:

La formación continua de los maestros de educación básica en servicio plantea una serie de problemas sobre los cuales es imperativo actuar: insuficiente institucionalización de los procesos de formación continua y superación profesional; prioridad desigual al tema de la formación continua de los maestros en las agendas estatales; escasa articulación entre las instituciones encargadas de la formación continua y la superación profesional; existencia de una limitada oferta para algunos grupos de maestros, niveles y modalidades; alta movilidad del personal de esta área; carácter endogámico de la formación continua (DGFCMS, 2008: 5).

Se consideró necesario transitar a una nueva política, con el *Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional* (PSNFCSP), con un propósito central formulado en los siguientes términos:

Contar con mejores profesionales de la educación básica y colectivos escolares, que contribuyan a la mejora sistemática y sostenida de las competencias de los alumnos, a través de una gestión ordenada, regulada, articulada y efectiva de la formación continua y la superación profesional que garantice a todos los maestros en servicio el acceso oportuno y suficiente a servicios académicos de calidad (DGFCMS, 2008: 41).

El Sistema agrupaba instituciones, dependencias, organismos y figuras educativas, coordinados por la SEP: autoridades educativas nacionales y estatales, docentes, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos (ATP), el SNTE, la UPN, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el INEE, instituciones de educación superior públicas y privadas, ONG y organismos internacionales. El Sistema sería coordinado por un Consejo Nacional (DGFCMS, 2008: 43).

Las líneas estratégicas de acción del SNFCSP incluían fortalecer lo alcanzado por el PRONAP, desarrollar nuevos elementos y crear instancias de coordinación estatales: los Sistemas Estatales de Formación Continua y Superación Profesional y su Consejo Estatal. Pese a esos propósitos, el avance no llegó a reflejarse en mejoras significativas de la calidad de las actividades de formación continua y superación profesional, las deficiencias advertidas previamente persistieron, más allá de los cambios formales, y se manifestaron nuevas fallas que constituyeron un retroceso respecto a lo que se había alcanzado durante la operación del PRONAP.

Puede mencionarse, en particular, la manera en que se organizó la oferta de cursos de actualización, a partir de propuestas de cualquier institución, con duración corta, y sin cuidado de la calidad, lo que llevó a una oferta de muy desigual nivel, con fuerte predominio de cursos poco relevantes y también poco exigentes, que llevaron muchos docentes, ya que les permitían obtener con poco esfuerzo valiosos puntos para Carrera Magisterial. Sin ser perfectos, los Cursos Nacionales de Actualización, dada su duración y la exigencia de verificar el nivel de conocimientos alcanzado con los Exámenes Nacionales, fueron seguramente una oferta de mejor calidad. Como los cursos se pagaban bien, fuera cual fuera su calidad, la nueva forma de organizar la oferta de actualización dio lugar también a claras formas de corrupción.

En el inciso anterior se dijo que los compromisos del Pacto por México incluían, en el ámbito educativo, la creación del SPD, que la primera parte del sexenio de Peña Nieto centró la atención en ese punto, con la desafortunada implementación de las evaluaciones docentes y que el tercer eje del NME se refería al mismo tema. Hay que añadir que, en la práctica, se abandonó la estrategia de convocar a universidades y otras instituciones para que organizaran cursos de actualización, pero que la oferta consistió fundamentalmente en cursos masivos en línea sobre aspectos del NME y de los nuevos planes y programas de estudio, que muchos docentes vieron como de escaso valor formativo y, en cambio, como pesadas exigencias adicionales que les quitaban tiempo para preparar sus clases, al ser muy demandantes y presentar dificultades para acceder a la plataforma en que se ponían los materiales de estudio y subir los productos solicitados.

Así pues, la necesidad de organizar programas de actualización para docentes en servicio se deriva de las deficiencias de la formación inicial recibida en la normal, pero la efectividad de muchos de esos programas es dudosa, por diversas razones, como que el modelo de oferta *en cascada* para alcanzar a miles de maestros lleva a que quienes implementan los programas no siempre estén bien preparados, lo que se agrava por el tamaño del país y la diversidad de condiciones de las escuelas, que hace inapropiada una oferta diseñada centralmente, que no responde a las necesidades de sus destinatarios, y a veces se basa más en preocupaciones teóricas de investigadores lejanos a las escuelas.

Esto no es exclusivo de México; se da en muchos sistemas educativos, incluso en países avanzados. Fullan (1991: 315) afirma lo siguiente:

Si bien la inversión en actividades de actualización profesional para maestros ha sido durante muchos años un rasgo del panorama educativo, la evidencia de que producen alguna diferencia en el desempeño de los alumnos es deprimentemente escasa. “Nada ha prometido tanto y ha sido un desperdicio tan frustrante como los miles de talleres y conferencias que no produjeron cambios significativos en la práctica una vez que los maestros regresaron a sus aulas” (en Wiliam, 2007: 187).

Muchas de las acciones de actualización para docentes en servicio, o desarrollo profesional docente, antes y ahora, se han caracterizado por ser cortas, teóricas, alejadas del aula y dirigidas a individuos. El PRONAP fue un esfuerzo por modificar esto, pero los programas que lo remplazaron fueron, en gran medida, un retroceso y volvieron a la situación anterior.

Si se reflexiona sobre lo difícil que es conseguir cambios profundos en prácticas tan complejas y arraigadas como las que realizan en el aula muchos maestros que en su formación inicial no aprendieron a trabajar de manera diferente, se entenderá que, para conseguirlo con actividades de actualización, estas deberán tener rasgos opuestos a los mencionados en el párrafo anterior: “larga duración; partir de la práctica y solo después de reflexionar sobre ella aportar elementos teóricos; cercanía al aula y la escuela;



y dirigirse a colectivos, con el director(a) a la cabeza, que se vuelvan verdaderas comunidades de aprendizaje” (Martínez Rizo, 2013a y 2013b).

Algunas razones por las que no es sencillo modificar las prácticas docentes son las siguientes.

Unas horas de actualización no pueden ser suficientes para cambiar conductas que se han hecho una y otra vez durante mucho tiempo:

Un maestro con 20 años de experiencia debe haber formulado alrededor de medio millón de preguntas a lo largo de su carrera. Cuando uno ha hecho algo de cierta manera medio millón de veces es muy difícil hacerlo de otra forma (William, 2007: 196).

A esto se añade que quienes son ahora docentes han visto aplicar las formas de trabajo que se quieren transformar desde hace tiempo, no solo durante su formación inicial en la normal, sino mucho antes, cuando ellos mismos fueron estudiantes de educación básica, y veían trabajar de esa manera a sus propios maestros. Esas tempranas experiencias pueden pesar más que la formación inicial:

Pero hay una razón más profunda por la que el cambio resulta difícil, aún para maestros sin experiencia. Los maestros aprenden la mayor parte de lo que saben sobre la enseñanza antes de llegar a los 18 años de edad. Así como la mayoría de nosotros aprendemos lo que sabemos sobre cómo ser padres de familia por la experiencia con los nuestros, así también los maestros han interiorizado los “guiones” de lo que se hace en la escuela a partir de su experiencia como alumnos. El mejor programa de licenciatura en educación básica encontrará difícil sobreponerse a los modelos de práctica que sus alumnos, los futuros docentes, aprendieron en los 13 o 14 años que pasaron en la escuela (William, 2007: 196).

Además, los docentes deben reaccionar ante conductas de los alumnos que no se presentan ocasionalmente, y dan tiempo para decidir cómo actuar en cada caso, sino ante las que ocurren continuamente y exigen reaccionar

de manera rápida. Cambiar los arraigados hábitos que rigen la forma de reacciones en automático en cada momento es, desde luego, mucho más difícil que simplemente modificar las ideas teóricas sobre un tema:

Las aulas son lugares ruidosos. Los maestros deben tomar decisiones rápidamente, con poco tiempo para reflexionar, y su atención es atraída en múltiples direcciones, por todos y cada uno de los alumnos, por el director y los demás maestros, por las políticas y mandatos locales y estatales (Wilson, 2004: 265).

Por otra parte, poner en práctica un enfoque de enseñanza distinto al habitual puede ser amenazante, al hacer que docentes que tienen confianza en sí mismos se sientan incompetentes (Black, en Harlen, 2007: 132).

Tierney resume la problemática del cambio de las prácticas docentes diciendo:

Cambiar las prácticas... no es simplemente cuestión de aumentar los conocimientos de los docentes sobre el tema por medio de talleres de actualización, sino un proceso mucho más amplio, que exige una transformación conceptual por parte de todos los involucrados (2006: 259).

Y complementando todo esto, hay que añadir que los programas de actualización no deben buscar simplemente transmitir conocimientos novedosos, sino que habrán de cuidar las condiciones de las escuelas, para que las nuevas ideas puedan llevarse a la práctica. De lo contrario:

... probablemente tendrá efectos limitados o negativos porque el maestro regresa a una escuela en la que las condiciones de su trabajo son las mismas que había cuando comenzaron las actividades de desarrollo profesional; los estudiantes son los mismos; el contenido es exactamente el mismo, o sólo ligeramente modificado por los nuevos materiales. El maestro comienza a enseñar y descubre que ideas que parecían plausibles durante la capacitación no parecen funcionar en el aula. El “mundo real” se impone a la nueva idea,

sin importar lo poderosa o bien sustentada que estuviera en teoría. Si el ciclo se repite produce un patrón de refuerzo negativo. Los maestros se vuelven cínicos respecto a cualquier idea nueva (Elmore, 2008: 120).

## Conclusión

El recorrido a lo largo de la historia de las instituciones que designa la expresión *formadoras de docentes*, así como de los diversos programas de actualización dirigidos a los docentes en servicio, permite identificar las etapas que han servido para organizar los incisos de este capítulo: la de la Colonia y las primeras décadas del siglo XIX, basada en el gremio; la de la Independencia a la restauración de la República, con los embriones de normales de la Compañía Lancasteriana y otras; la del Porfiriato, con las primeras normales modernas, con personajes como Rébsamen, Torres Quintero, Miguel F. Martínez, Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata o Concepción Maldonado, que consiguieron excelente nivel académico, si bien solo tenían en la mira a niños urbanos favorecidos, y no a las masas rurales e indígenas; la de 1923 a 1944 que, con Vasconcelos y la mística revolucionaria, buscaban formar en las normales rurales misioneros laicos que transformaran la sociedad; la de la escuela de la unidad nacional y luego del Plan de Once Años, con los CREN; la del nacimiento de la UPN y el paso de la formación inicial a licenciatura; los cambios de los sexenios de Salinas a Fox, y los de Calderón y Peña Nieto.

Puede advertirse que, pese a su larga trayectoria y, desde luego, con excepciones muy decorosas, las normales siguen presentando, en muchos casos, deficiencias serias, que hacen que se mantengan sin cambio viejas prácticas que han mostrado su inoperancia, pese al discurso que dice adoptar los puntos de vista actuales, como el constructivismo. Como señalan Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez:

Existen, sin embargo, instituciones como las escuelas normales que viven con los ojos vueltos al pasado, para las que resulta muy difícil asumir transformaciones significativas, a las que tratan de metabolizar dentro de las viejas tra-

diciones que les han dado sustento, por lo que limitan rápidamente su carácter innovador. Tal ha sido el caso de la licenciatura, que apareció como una medida que contribuiría a una transformación profunda de las normales, pero al correr del tiempo vemos que lo que se ha transformado es la licenciatura para adaptarse a las viejas prácticas normalistas (1994: 89).

Varias causas explican esta resistencia al cambio, pero puede destacarse:

- Una persistente endogamia, “caracterizada por la falta de discusión con otras instituciones académicas... que se institucionalizó en forma de rutinas y procedimientos que rechazan por principio cualquier propuesta —externa sobre todo— para cambiar” (Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez, 1994: 90).
- A veces radicalismo ideológico, en especial en las normales rurales, que son un caso de institución total, con su modelo de internado, sus novatadas como ritos de ingreso y su control disciplinario, para adoctrinar a sus alumnos en la versión más anquilosada del marxismo estaliniano, aderezada con ideas de la Revolución cubana, dejando atrás el idealismo humanista de Vasconcelos.
- Y, casi siempre, un estricto control sindical al que no le preocupa la calidad y se traduce en la asignación de las plazas de tiempo completo (no pocas) a parientes o recomendados de los líderes, muchas veces sin méritos reales y escasa o incluso nula experiencia docente.

Pero, subyaciendo a todo lo anterior, hay un elemento fundamental que suele pasar desapercibido: el del gran tamaño del reto de que se trata; el de la dimensión de los cambios que se espera que introduzcan en sus prácticas los docentes de educación básica, tan grandes que hacen que no solo en México, sino en todos los sistemas educativos del mundo, esos cambios se introduzcan lentamente, lo que se refleja en el ritmo, también muy lento, de los cambios en los resultados de pruebas como las de PISA, en al menos tres lustros.

Quien nunca se ha enfrentado a un grupo de niños o adolescentes, tratando de que aprendan los contenidos de un programa de estudios, puede

pensar que dar clases en educación básica es algo sencillo, que está al alcance de cualquier egresado de bachillerato o universidad que tenga voluntad de hacerlo.

Esta apreciación no era exacta ni siquiera cuando la primaria solo buscaba que los alumnos memorizaran definiciones o tablas, y el maestro hiciera exposiciones y mantuviera el orden, pero en efecto eso era relativamente sencillo. En cambio, es muy difícil conseguir que todos los alumnos lleguen a tener razonamiento abstracto, desarrollen la capacidad de hacer análisis y síntesis o formular juicios ponderados; que sean críticos y creativos, y que hayan aprendido a trabajar en grupo, a hacerse respetar y a respetar a sus compañeros. Conseguir que todos los alumnos, en especial los que viven en ambientes desfavorables de pobreza, desintegración familiar y violencia, desarrollen ese tipo de competencias complejas, es una tarea profesional sumamente compleja, que exige que quienes la desempeñen tengan una excelente formación que, además de dominio de los contenidos a enseñar y de las formas de hacerlo, incluyan el desarrollo de concepciones adecuadas sobre los alumnos, los contenidos y la enseñanza, así como de actitudes favorables respecto a todo ello (Martínez Rizo, 2016: 41-42).

Cuando la enseñanza obligatoria solo incluía la primaria, y se esperaba del maestro que los alumnos aprendieran a leer, escribir y contar, era suficiente una enseñanza rutinaria y autoritaria, y eso bastaba en una sociedad en la que solo una pequeña minoría llegaría a educación media y a la superior, para alcanzar puestos directivos, mientras la mayoría solo desarrollaba competencias básicas para dedicarse a trabajos manuales pesados pero simples. Ahora, en cambio, es deseable que todo ciudadano realice actividades que suponen competencias cognitivas y no cognitivas complejas, lo que hace que la tarea de escuelas y maestros tenga una complejidad mucho mayor. Como dice Darling-Hammond:

A medida que los propósitos de la educación cambian, del aprendizaje de datos y habilidades básicas, al desarrollo de competencias de pensamiento y desempeño de alto nivel, cambian también las concepciones de lo que los maestros necesitan saber y poder hacer (2008: 761).

Al menos desde la reforma de 1993, el currículo mexicano ha buscado superar enfoques tradicionales y ha adoptado ideas constructivistas, poniendo en el centro al alumno, enfatizando reflexión en vez de memorización, concibiendo el papel del maestro como guía de procesos de construcción de conocimientos y no transmisor de información. Al parecer, sin embargo, las prácticas reales de la mayoría de los docentes siguen reflejando sobre todo concepciones tradicionales.

En México hay estudios etnográficos de la práctica docente, y unos cuantos de tipo extensivo. Algunos de los primeros encontraron prácticas congruentes con las ideas constructivistas, pero los segundos reportan predominio de prácticas tradicionales, asociadas a procesos rutinarios, como escuchar al maestro, leer el libro de texto, subrayar y copiar partes. La prevalencia de prácticas tradicionales, pese a que el currículo incorpora ideas diferentes hace mucho tiempo, no debe sorprender, pues la experiencia internacional muestra que la aplicación en aula de nuevos enfoques lleva tiempo.

Teresa Guerra advierte que “las reformas curriculares más estudiadas... sugieren que se requiere de entre 10 y 15 años para observar cambios sustanciales en las prácticas docentes y en el aprendizaje de los estudiantes”, si las reformas van acompañadas por esquemas de formación en servicio que apoyen en forma gradual y sistemática la introducción de las propuestas. Añade que cambiar la enseñanza en las aulas supone hacerlo en las normales, pero que estas “siguen ancladas en las añejas prácticas” (Guerra Ramos, 2012: 83).

Esto lleva a una consideración final: para que la formación inicial que reciben los futuros docentes en las normales, o los programas de actualización en servicio, los preparen para enfrentar los nuevos retos de la profesión, no basta con cambiar una y otra vez los planes y programas de estudio, como se ha hecho tantas veces en nuestro sistema educativo. Tampoco basta memorizar los términos clave del constructivismo. Con eso no se modifican las prácticas docentes en las normales mismas, y obviamente tampoco en las escuelas y aulas en las que trabajan los egresados. El resultado es que, en promedio, los niveles de aprendizaje que alcanzan los jóvenes mexicanos al

final de la secundaria se mantienen sin cambios década tras década, y evaluación tras evaluación.

Cuban distingue cuatro tipos de currículo: el prescrito u oficial, plasmado en planes y programas de estudio; el currículo enseñado, el que maneja cada docente en el aula; el aprendido, lo que aprenden los estudiantes, y el currículo evaluado, el que se refleja en el contenido de los instrumentos de evaluación con los que se busca verificar lo que los alumnos aprendieron, en general con pruebas. Cuban reflexiona sobre el hecho de que esos cuatro currículos no coinciden entre sí:

- La enseñanza nunca coincide exactamente con el contenido de planes y programas; por buenas y malas razones se cubren unos temas, pero se dejan otros sin cubrir, y de manera explícita o tácita se enseñan otros aspectos.
- Lo que aprenden los alumnos tampoco es idéntico ni al contenido de planes y programas, ni a lo enseñado por los maestros; los estudiantes no aprenden todo lo que se les pretende enseñar, y aprenden muchas otras cosas.
- Y lo que evalúan las pruebas tampoco coincide del todo con lo estipulado en los planes ni con lo enseñado, ya que las técnicas características de los instrumentos hacen que se privilegien unos aspectos y se descuiden otros.

Cambiar el currículo prescrito es relativamente fácil, pero cambiar el enseñado y el aprendido es mucho más complicado. Pese a ello, como dice el autor antes citado:

Cuando cambian la capa exterior de la estructura curricular, los tomadores de decisiones confían en haber mejorado —incluso reformado— el currículo en su totalidad. Creen que los maestros enseñarán más y mejor, que los estudiantes aprenderán, y que los puntajes de las pruebas reflejarán esas mejoras. Y cuando los resultados esperados no se concretan en las clases impartidas en el aula y en los resultados de los estudiantes, sobreviene confusión, desilu-

sión e incomodidad, tanto entre los reformadores como entre los actores involucrados y entre el público (Cuban, 2013: 53).

En efecto, elevar el nivel de los aprendizajes que alcanzan los millones de alumnos de la educación básica mexicana no se puede conseguir simplemente sustituyendo el currículo anterior por uno nuevo, sobre todo si los cambios son apresurados y superficiales. Tampoco se puede mejorar la calidad de la formación que reciben los estudiantes en la formación inicial como docentes de educación básica en las normales, cambiando simplemente los planes de estudio de estas.

Algunas personas opinan que la calidad de la enseñanza que ofrecían las maestras egresadas de las normales porfirianas, y los maestros rurales de la década de 1930, no era inferior a la que brindaban quienes salían de las normales básicas posecundaria hasta 1988, ni tampoco los licenciados egresados de 1989 hasta ahora, e incluso los cada vez más numerosos que consiguen titularse de maestrías y doctorados de calidad heterogénea. Esta opinión puede tener fundamento en la medida en que los cambios de planes de estudio se han dado sin que cambie el perfil de los formadores de formadores, ni sus prácticas.

Para que los resultados de los estudiantes en pruebas como las de PISA cambien en forma significativa se necesitará que mejore sustantivamente la calidad de la formación inicial y la de los programas de actualización para docentes en servicio.

Eso, además de bastante tiempo, requerirá estrategias diferentes de las usuales:

- Transformaciones profundas de las escuelas normales, para aprovechar la riqueza de la tradición normalista, pero superando la endogamia, abriéndose a la colaboración con otras instituciones, y desmontando los mecanismos de control sindical para sustituirlos por formas de gobierno propias de entidades académicas.
- Cambios profundos también de los programas de actualización de docentes en servicio, para que no comprendan acciones cortas, teóricas,



alejadas del aula y dirigidas a individuos, sino de larga duración, que partan de la práctica y después de reflexionar sobre ella se enriquezcan con elementos teóricos, cercanas al aula y a la escuela, y en las que participen colectivos docentes, con el director(a) a la cabeza, en verdaderas comunidades de aprendizaje.

## Referencias

- Abbagnano, Nicola y Visalberghi, Aldo (1964). *Historia de la pedagogía*. México: FCE (Ed. original en italiano, 3 vols. 1957-1959).
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (1967). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City NY: Anchor Books.
- Bowen, James (1992). *Historia de la educación occidental. Tomo III. El occidente moderno. Europa y el nuevo mundo. Siglos XVII-XX*. Barcelona: Herder.
- Capitán Díaz, Alfonso (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castillón Guillermo, Julio y Muñoz Batista, Jorge (1969). *La preparación del magisterio en México. Situación en 1966*. México: CEE.
- Civera, Alicia (2011). La formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945. En Tuirán, R. (Coord.). *La educación pública: patrimonio social de México* (Vol. 2, pp. 99-120). México: FCE-SEP.
- Cuban, Larry (2013). *Inside the Black Box of Classroom Practice. Change Without Reform in American Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Deceano Osorio, Francisco (2000). La reforma de la educación normal 1996-2000. En SEP, *Memoria del quehacer educativo 1995- 2000* (pp. 127-148). México: SEP.
- Darling-Hammond, L. (2008). Standard setting in teaching: Changes in licensing, certification and assessment. En Richardson, V. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 4a. ed. (pp. 751-776). Washington: AERA.

- Díaz Covarrubias, José (1875). *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la república. Progreso realizado, mejoras que deben introducirse*. México: Imprenta del Gobierno en Palacio. Edición facsimilar. México: Miguel Ángel Porrúa, 1993.
- Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (1993). *Datos básicos de educación normal en México*. México: SEP-ANUIES.
- DGFCMS (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio) (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: SEP.
- Elmore, Richard F. (2008). *School Reform from the Inside Out. Policy, Practice and Performance*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Fullan, Michel (2007). *The New Meaning of Educational Change*. 4a. ed. Nueva York-Londres: Teachers College Press.
- Gaulupeau, Yves (1992). *La France a l'école*. París: Gallimard.
- Goffman, Erving (1961). *Asylums*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Goldstein, Diana (2014). *The Teacher Wars: A History of America's Most Embattled Profession*. Nueva York: Doubleday.
- Gómez Rodríguez de Castro, F. (1986). El currículo de la formación del maestro. El momento histórico de creación de normales en España, 1834-1857. En Gómez Rodríguez de Castro *et al.* (1989). *Génesis de los sistemas educativos nacionales* (pp. 189-200). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1990). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. México: El Colegio de México.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (2001). *Educación y colonización en la Nueva España 1521-1581*. México: UPN.
- Granados Roldán, Otto (2018). *Reforma educativa* [Colección Administración Pública, Serie Reformas Estructurales]. México: FCE.
- Guerra Ramos, María Teresa (2012). El currículo oficial de ciencias para la educación básica y sus reformas recientes: retórica y vicisitudes. En Flores Camacho, Fernando (Coord.). *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México* (pp. 79-92). México: INEE.

- Harlen, Wynne (2007). Formative Classroom Assessment in Science and Mathematics. En McMillan, James H. (Ed.). *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice* (pp. 99-115). Nueva York. Teachers College Press.
- Jerez Talavera, Humberto (1994). Experiencias mexicanas sobre actualización y superación del magisterio en servicio. En FSNTE-CMM. *¿Hacia dónde va la Educación Pública? Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional* (pp. 101-109). México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Loyo, Engracia (2010). La educación del pueblo. En Tanck de Estrada, Dorothy (Coord.). *Historia mínima de la educación en México* (pp. 154-187). México: El Colegio de México.
- Martínez Olivé, Alba (2000). Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995-2000. En SEP. *Memoria del quehacer educativo 1995-2000* (pp. 149-172). México: SEP.
- Martínez Olivé, Alba (2-6 de junio de 2008). El caso del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio 1995-2006. En *Seminario Internacional: Profesionalizar a los profesores sin formación inicial. Puntos de referencia para actuar*.
- Martínez Rizo, Felipe (1994). La educación universitaria y la enseñanza de los derechos humanos. En Papadimitriou, Greta (Ed.). *La educación para la paz y los derechos humanos* (pp. 25-52). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes-Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Martínez Rizo, Felipe (2013a). El reto de cambiar las prácticas de evaluación en aula de maestros de primaria. *Alternativas. Espacio Pedagógico* (Argentina), 17(66-67), 43-59.
- Martínez Rizo, Felipe (2013b). Las dificultades para implementar la evaluación formativa. *Perfiles Educativos*, xxxv(139), 128-150.
- Martínez Rizo, Felipe (2016). El buen maestro: entre lo deseable y lo posible. *RED. Revista de Evaluación para docentes y directivos*, 2(4), 41-53. México: INEE.

- Martínez Rizo, Felipe (enero-marzo de 2018). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósito de las nuevas reformas a la educación básica mexicana. *Perfiles Educativos*, XL(159), 162-176.
- Medrano Camacho, Verónica, Ángeles Méndez, Eduardo y Morales Hernández, Miguel Ángel (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Meneses, Ernesto (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Porrúa.
- Meneses, Ernesto (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: CEE.
- Meneses, Ernesto (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: CEE-UIA.
- Meneses, Ernesto (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: CEE-UIA.
- Meneses, Ernesto (1997). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México: CEE-UIA.
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) (2006). *Evaluación externa del Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros en Servicio. Informe Técnico. Primera fase*. OEI. [http://www.oei.es/quipu/mexico/EvaluacionProNAP\\_informe\\_parcial.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/EvaluacionProNAP_informe_parcial.pdf)
- Ozouf, Jacques (1967). *Nous les maitres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*. París: Julliard.
- Reyes Esparza, Ramiro, y Zúñiga Rodríguez, Rosa María (1994). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Ruiz Berrio, Julio (1998). Principales etapas históricas de la formación del profesorado en España. En Vega Gil, Leoncio (Coord.). *Pablo Montesino y la modernización educativa en España* (pp. 105-116). Zamora: Instituto de Estudio Zamoranos Florián de Ocampo.
- Ruiz Berrio, Julio (2006). El oficio de maestro en la sociedad liberal (1808-1939). En Escolano Benito, Agustín (Ed.). *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 121-144). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base. Cuadernos de Discusión 1*. México: SEP.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- SEP (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP.
- SEP-SNTE (Secretaría de Educación Pública-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: SEP-SNTE.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1977). *La educación ilustrada 1786-1836*. México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1999). *Pueblos de indios y educación en el México colonial 1750-1821*. México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, Dorothy (Coord.) (2010). *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México.
- Tierney, Robin D. (2006). Changing practices: influences on classroom assessment. *Assessment in Education*, 13(3), 239-264.
- Tuirán, Rodolfo (Coord. Gral.) (2011). *La educación pública: patrimonio social de México*, 3 vols. México: FCE-SEP.
- Weiss, Eduardo (1994). El panorama de la actualización, superación y capacitación docente. En *¿Hacia dónde va la Educación Pública? Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional* (pp. 89-99). México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- William, Dylan (2007). Content Then Process: Teacher Learning Communities in the Service of Formative Assessment. En Reeves, Douglas (Ed.). *Ahead of the Curve. The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning* (pp. 183-204). Bloomington: Solution Tree Press.
- Wilson, Suzanne (2004) Student assessment as an opportunity to learn in and from one's teaching practice. En Wilson, Mark (Ed.). *Towards coherence between classroom assessment and accountability* (pp. 264-271). Chicago: University of Chicago Press.



### **Retos para escuelas, maestros y normales en 2022**

---

De marzo a julio de 2020, o sea durante la segunda mitad del ciclo escolar 2019-2020, las escuelas de todo el país cerraron sus puertas, los estudiantes debieron quedarse en casa, y se intentó sustituir las clases presenciales con otras transmitidas por la televisión, y por trabajo a distancia de los docentes con sus alumnos conectándose por medio de Internet y de las redes sociales. En agosto de 2020, como la pandemia seguía presente, las autoridades educativas decidieron que siguiera el confinamiento, lo que solo se modificó muy parcialmente en mayo de 2021, sobre todo en escuelas de sostenimiento privado que tenían grupos reducidos y condiciones favorables en el hogar para aprovechar educación a distancia. El grueso del sistema siguió durante todo el ciclo escolar 2020-2021 en la situación del anterior.

El resultado era previsible: pese al esfuerzo de muchos docentes, padres y madres de familia, que dedicaron muchas más horas al trabajo educativo que las habituales en cada ciclo escolar, los pocos estudios que pudieron hacerse, y la experiencia no sistemática de los padres de familia y los estudiantes, coincidieron en señalar que el aprendizaje había sido claramente inferior al alcanzado en condiciones normales, e incluso advirtieron que una proporción importante de los alumnos, millones de ellos, abandonaron la escuela.

La indicación de las autoridades educativas de que no se reprobara a los niños, aun si no habían alcanzado los aprendizajes esperados, provocó reacciones encontradas. Antes de que iniciara el ciclo 2020-2021, y con la esperanza de que se podría volver a clases presenciales, muchas personas opinaban que había que dedicar las primeras semanas a cubrir los temas que se habían dejado de ver en el ciclo anterior. También fue polémica la idea de ampliar ligeramente los días de clase del nuevo ciclo. Algunas propuestas mencionaron la necesidad de reducir la carga de contenidos curriculares.

Pocos cayeron en la cuenta de que los problemas que trajo consigo la pandemia eran los mismos de los que ha adolecido tradicionalmente el sistema educativo mexicano, sin que sean exclusivos de este. El confinamiento solo los exacerbó, y debería aprovecharse la experiencia para atreverse a hacer propuestas más sustanciales.

Desde fines del siglo XIX los sistemas educativos se organizan por grados a los que deben asistir niñas y niños de la misma edad, cuyo aprendizaje es evaluado al final de cada año, para definir quiénes pasarán al siguiente grado, por haber alcanzado los aprendizajes esperados para el anterior, y quiénes repetirán grado, por no haberlo conseguido. Los aprendizajes establecidos para cada grado son precisos y uniformes: en Francia la idea tradicional era que todos los alumnos debían entrar a la primaria a la edad de 6 años, y aprendían a leer en seis meses.

Dada la universalización de la educación básica esta organización es práctica, pero la uniformidad pierde de vista que los alumnos son diferentes, y que la diferencia que hay en cualquier grupo entre los más adelantados y los más atrasados es equivalente a varios grados. Algunos pueden aprender a los 6 años, en seis meses, pero otros no lo consiguen a los 8, después de tres grados de primaria.

Pese a los esfuerzos de docentes y estudiantes, cuando terminan la primaria y la secundaria los aprendizajes esperados que el currículo propone solo son alcanzados por una parte de los jóvenes, mientras que otra parte—minoritaria en los sistemas educativos más sólidos, mayoritaria en muchos otros— se queda lejos de ellos.



Consecuencia de esto es la diversificación de trayectorias escolares, con unas más exigentes y largas, que conducen a la educación superior, y otras que llevan pronto al mercado de trabajo. La separación temprana (desde 11 años) de esas trayectorias, y la dificultad de pasar más tarde de una a otra, afectan a muchos chicos, con base en la creencia de que algunos tendrían capacidad suficiente para llegar a la universidad, pero muchos otros no. Se ignoraba la injusticia de que la diferencia fuera casi siempre de origen social, con los chicos de medio favorecido como capaces, y los de medio desfavorable como no capaces. Hoy sabemos que, si bien las diferencias son innegables, la capacidad intelectual está mejor repartida, y que puede desarrollarse con una educación apropiada. Por ello se piensa que, si bien es inevitable algún tipo de diferenciación de las trayectorias escolares a partir de la media superior, se debe evitar etiquetar prematura y tajantemente a los chicos, brindar el máximo apoyo posible a los que lo requieran, y facilitar cambios de trayectoria.

No basta dedicar unas semanas al inicio de un nuevo ciclo para cubrir las lagunas que el confinamiento dejó en el anterior, como no basta añadir un semestre remedial para subsanar las deficiencias de los aspirantes a ingresar a un programa de licenciatura que aparecen en el proceso de admisión. Para enfrentar de manera efectiva los viejos problemas de la educación básica, que la pandemia ha permitido ver más claramente, son necesarios cambios de fondo en la organización misma del sistema educativo, incluyendo al menos lo siguiente:

- Reducir contenidos y focalizar el currículo en habilidades básicas. La pandemia pone en evidencia lo rápido que se olvidan muchas cosas que se aprenden en la escuela si se dejan de usar. Hace mucho se debería haber reconocido lo mismo en cuanto a gran parte de los contenidos de los planes y programas de estudio que no se utilizan en la vida, y los adultos recuerdan vagamente, en el mejor de los casos. La mejora educativa pasa por una reforma curricular más profunda que las usuales, que reduzca drásticamente la carga de contenidos, en beneficio del tiempo para trabajar en profundidad habilidades complejas.

- Dar al currículo un enfoque *finalístico*, que defina metas de conocimientos y habilidades clave que los estudiantes deberán desarrollar, dejando a zonas escolares y escuelas la responsabilidad de precisar contenidos adecuados al entorno y los alumnos para trabajar en la persecución de las metas.
- Eliminar la reprobación permanentemente, no solo en pandemia, reconociendo la heterogeneidad de los estudiantes, y que reprobar a un chico no le ayuda a mejorar; lo pone en una ruta de fracaso que suele terminar en deserción. Esto implica que todos terminarán la educación básica a la edad normativa, pero que su nivel será desigual, y habrá que tomar en serio el viejo reto de trabajar con grupos heterogéneos, y llevar a cada joven lo más lejos que pueda, asegurando que, si no todos logran ser altamente competentes en matemáticas y ciencias, sí sean buenos lectores, además de tener los valores y las actitudes de un ciudadano positivo y solidario.
- Y lo más difícil: dar a la evaluación un enfoque formativo que, junto con una enseñanza que siga efectivamente los principios del constructivismo, apoye a cada estudiante para que alcance niveles superiores de aprendizaje.

Otros cambios indispensables para que mejore la educación tienen que ver con los docentes y las normales. Una reforma solo tendrá éxito en la medida en que maestras y maestros la implementen correctamente. Contra las ideas simplistas que elogian sin matices a escuelas y maestros, y las que sostienen una imagen totalmente negativa de unas y otros, en ambos casos sin sustento sólido, los capítulos de esta obra han tratado de mostrar las múltiples aristas del tema y las vicisitudes del largo proceso histórico por el cual el sistema educativo mexicano ha llegado a ser lo que es.

Como se mostró en el capítulo 3, es falso que las escuelas no hayan cambiado en décadas, ni que los docentes sean mayoritariamente incumplidos y no se preocupen por sus alumnos. Subrayo que, analizados con cuidado, los resultados de las pruebas PISA muestran que, si bien muy pocos alumnos mexicanos alcanzan los niveles más altos, una proporción considerable sí

alcanza los que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) considera necesarios para las sociedades del siglo XXI, y entre los que no lo consiguen, la mayor parte logra al menos niveles muy básicos.

Con base en investigaciones de campo y observaciones de centenares de docentes se afirma que la mayoría domina prácticas básicas para manejo de aula y control de disciplina, y para que los alumnos alcancen aprendizajes básicos, como leer textos sencillos, escribir recados, recordar datos y hacer operaciones aritméticas básicas, pero no manejan las prácticas docentes avanzadas necesarias para desarrollar competencias cognitivas complejas, como razonar, inferir o analizar críticamente, o para aspectos no cognitivos, actitudes, valores o competencias socioemocionales.

Ha habido cambios importantes en lo que ocurre en las aulas, pero no han podido generalizarse estrategias didácticas congruentes con la psicología y la pedagogía contemporáneas. Esto se explica por la incidencia de muchas variables:

- En muchos casos, un contexto desfavorable, familiar y social.
- Factores escolares como exceso de tareas no sustantivas, ausencia de trabajo colegiado, escaso apoyo de la dirección y la supervisión.
- Inercia de formas de trabajo presentes hace mucho en las escuelas, que marcaron a los maestros desde que ellos mismos pasaron por las aulas.
- Escasa competencia para una enseñanza realmente constructivista.

Estas limitaciones de las prácticas de muchos docentes mexicanos se deben, a su vez, a limitaciones de la formación inicial y de la actualización: las de la formación inicial, por la debilidad de muchas escuelas normales, incluyendo en primer lugar el perfil de los formadores de formadores; las de actualización de docentes en servicio, porque muchas veces ha sido corta, teórica, dirigida a individuos y alejada de la escuela, en vez de tener los rasgos opuestos: larga, a partir de la práctica, para colectivos que formen comunidades de aprendizaje, y cercana a la escuela.

Se reitera la idea fundamental que ignoran las posturas simplistas sobre la educación y las formas de mejorarla: que es muy difícil conseguir que

todos los niños, en especial los más vulnerables, desarrollen las competencias que los ciudadanos del siglo **xxi** necesitan para tener una vida plena en sociedades complejas pero inclusivas, con economías competitivas y democracias maduras.

Esa dificultad explica, en última instancia, que los resultados de aprendizaje de niños y jóvenes no mejoren por el simple hecho de cambiar los programas de estudio, como tampoco basta con adoptar un nuevo plan de estudios en las escuelas normales para que la formación inicial de los futuros docentes mejore sustancialmente.

Crear eso, como dice Cuban en la cita final del capítulo 3, sin tener en cuenta la distinción entre currículo prescrito, enseñado, aprendido y evaluado, es lo que lleva a las autoridades educativas a pensar que un cambio en el currículo prescrito hará que los otros tres cambien también, “que los maestros enseñarán más y mejor, que los estudiantes aprenderán, y las pruebas reflejarán esas mejoras. Y cuando los resultados esperados no se concretan... sobreviene confusión, desilusión e incomodidad” (2013: 53).

La conclusión a que lleva lo anterior es que, si se quiere que los jóvenes mexicanos alcancen mejores niveles de aprendizaje, son indispensables esfuerzos articulados y que se sostengan durante lapsos de tiempo mucho más amplios que lo que dura la gestión de un gobierno.

Esos esfuerzos deben conservar y reforzar lo bueno que ya se ha hecho y añadir elementos nuevos, incluyendo, desde luego:

- Políticas intersectoriales (de salud, de empleo, etcétera) para incidir hasta donde se pueda en los factores no escolares que repercuten en el aprendizaje.
- Mejoras de las condiciones de las escuelas (inmuebles, equipamiento), con visión de equidad y sin encandilarse con las nuevas tecnologías.
- Mejoras del currículo y los libros de texto, en forma paulatina y permanente, conservando lo bueno y mejorando lo que haga falta.

Pero además son indispensables y decisivas mejoras sustanciales:

- De la formación inicial, con una reforma de normales que rescate lo valioso de su tradición, pero acabe con la endogamia, les dé autonomía académica, elimine el control sindical y la ideologización, sobre la base de formadores de formadores con un alto perfil académico, teórico y práctico.
- De la actualización de docentes en servicio, con acciones de larga duración, que partan de la práctica existente, sean cercanas a la escuela y se dirijan a colectivos, en comunidades de aprendizaje.

Esas transformaciones de la formación inicial y la actualización deben entenderse a la luz de la idea central ya mencionada: conseguir que todos los niños, incluidos los vulnerables, alcancen los niveles de aprendizaje hoy necesarios, es una tarea muy difícil. Así lo indican los avances de la psicología y la pedagogía que deben sustentar la formación que se ofrece en las escuelas normales y en los cursos de actualización, pero eso muchas veces no ocurre. Las ideas que hoy se creen más sólidas sobre el aprendizaje y la enseñanza son distintas de las que prevalecían hasta la década de 1960, pero hay razones para temer que muchos educadores no las entienden bien, aunque todos indiquen conocerlas y apegarse a ellas en su labor docente: todos dicen seguir el constructivismo, pero la observación muestra que las prácticas continúan apegadas, mayoritariamente, a las concepciones tradicionales.

La perspectiva constructivista puede referirse al aprendizaje o a la enseñanza, y se entiende en formas diferentes, que se presentan brevemente en lo que sigue. Una exposición más amplia puede verse en Martínez Rizo (2021).

El constructivismo como concepción del aprendizaje surgió hacia 1960, después del dominio del *asociacionismo* y el *conductismo* de Skinner y otros, a partir de las ideas pioneras de Piaget y Vygotsky, con la *revolución cognitiva*. La idea conductista del aprendizaje lo ve como resultado de una acción externa que afecta a sujetos pasivos. En cambio, la *revolución cognitiva* ve al aprendizaje como resultado de la acción de aprendices activos que *desarrollan* conocimientos mediante un complejo proceso de *construcción*. Directa e inmediatamente el aprendizaje depende de lo que hace el aprendiz, y no el docente. La acción del maestro puede ser decisiva, pero en forma indirecta y

mediata, en la medida en que hace que los alumnos lleven a cabo acciones que propicien el desarrollo de los aprendizajes.

En el tipo de enseñanza que corresponde a la concepción conductista del aprendizaje el docente tiene el papel protagónico y el alumno uno subordinado: enseñanza frontal o tradicional, centrada en el maestro, quien desarrolla los temas con exposiciones o demostraciones, o haciendo que los alumnos lean pasajes del libro de texto u otros materiales, buscando que memoricen términos, datos, fórmulas, nombres y fechas.

En perspectiva constructivista el protagonista es el alumno, lo que se puede entender reconociendo que el maestro importa para ayudar a los chicos a aprender, lo cual muchos no logran sin ayuda, o en el sentido de que el docente debe limitarse a cuidar que en el aula haya el ambiente y las condiciones para que la creatividad de los alumnos se manifieste. En el segundo sentido el aprendizaje depende de la actividad del aprendiz, y por ende la manera adecuada de trabajar en el aula es el *aprendizaje por descubrimiento*, con aprendices siempre activos, sin que el docente intervenga.

Esta forma de ver la enseñanza, en particular la de ciencias, comienza con Bruner, pero desde que este planteó el aprendizaje por descubrimiento (1961), su postura no era la de ausencia de apoyo por parte del maestro. Escribió poco después:

... es improbable que el largo período de dependencia de nuestra especie haya sido diseñado para la técnica más ineficiente posible para volver a encontrar lo conseguido a lo largo de mucho tiempo, o sea por descubrimiento... la primera forma de aprendizaje, esencial para que la persona se vuelva humana, no es el descubrimiento, sino el tener un modelo. El disponer permanentemente de un modelo, la respuesta constante a cada individuo, respuesta tras respuesta, el ir y venir entre dos personas, constituye el aprendizaje por descubrimiento guiado por un modelo accesible (1966: 102).

Creando seguir a Bruner unos identifican constructivismo y enseñanza mínimamente guiada; otros aclaran que esa extendida idea es muy equívoca, pensando que

... ese enfoque implica mandar a los niños a un terreno, armados con una pala y una lupa, con la esperanza de que ellos “redescubrirán” principios científicos básicos. Esto no es ejemplo de aprendizaje por descubrimiento, sino de mala enseñanza. Bruner tenía claro que el aprendizaje por descubrimiento implica preparación cuidadosa, orientación y modelamiento por parte del maestro (Sommerfeld Gresalfi y Lester, 2009: 266-267).

La enseñanza constructivista de las ciencias como aprendizaje por descubrimiento se puede ver, pues, de dos maneras muy diferentes:

- Descubrimiento puro: La intervención del docente se reduce al mínimo, como si lo óptimo fuera dejar que los niños, por sí mismos y sin ayuda, exploren, indaguen, manipulen objetos, busquen formas de resolver problemas, etcétera.
- Descubrimiento guiado: Reconociendo el papel clave del aprendiz, se destaca el rol indispensable del docente para apoyar a los alumnos, llamar su atención sobre puntos importantes, reorientarlos, identificar obstáculos y dar elementos para superarlos. Un niño puede estar activo física o mentalmente, y se destaca la importancia de la actividad mental, acompañada o no de actividad física.

Estas dos visiones de la enseñanza se manifiestan en todas las áreas del currículo, y sus partidarios se han enfrentado en polémicas como las que contraponen a quienes promueven una enseñanza sistemática de la lectoescritura, y los que plantean que la mejor forma de que los niños aprendan a leer es exponerlos tempranamente a materiales atractivos, y dejarlos que avancen solos (lenguaje total, *whole language*). Las guerras de matemáticas son otra manifestación de esta oposición. Las polémicas siguen, aunque hay base para sostener que la razonable combinación de dirección por parte del maestro y exploración por el alumno es lo más adecuado.

Si se rechaza la versión radical de enseñanza mínimamente guiada, el reto es *saber cuánta guía y de qué tipo ofrecer*. De eso tratan varios esfuerzos por renovar la forma de enseñar matemáticas y ciencias, como la distinción

de Shulman de conocimiento de contenidos y conocimiento pedagógico de contenidos, al igual que los planteamientos de Chevalard de *trasposición didáctica* y sus *ingenierías* para enseñar ciertas nociones.

Una idea central es que apoyar eficazmente a todos los estudiantes para alcanzar aprendizajes complejos es incomparablemente más difícil que hacerlos memorizar las tablas de multiplicar o enseñarlos a decodificar las letras impresas; esto nos lleva de nuevo al papel central que deberá darse a los docentes en cualquier esfuerzo por mejorar la educación. En este sentido, Bryk *et al.* analizan propuestas de varias reformas educativas, e identifican, como casos extremos, dos posibles estrategias sobre la forma de mejorar la enseñanza:

- Una que, desconfiando de la capacidad de los maestros para hacer una enseñanza de gran calidad, apuestan a un currículo y materiales de apoyo (libros de texto y otros) tan detallados que cualquier docente, incluso poco capaz, pueda implementarlo: *un currículo a prueba de maestros*.
- Otra que requiere que cada docente sea extraordinariamente competente, con amplios conocimientos de los contenidos de todas las asignaturas, y también de los alumnos, la pedagogía, etcétera: *un Leonardo en cada aula*.

Ambas posturas son inoperantes: a falta de buenos maestros, ningún currículo conseguirá que los alumnos tengan altos niveles de aprendizaje, pero tampoco es factible que cada maestro sea perfecto. La única posibilidad es basarse en el trabajo de maestros imperfectos, pero responsables, que se superen siempre trabajando junto con sus colegas de la escuela y zona, en una comunidad de aprendizaje:

... una idea relativamente nueva: la de comunidades profesionales basadas en la escuela, que se sitúa entre dos polos que han dominado las discusiones pasadas sobre el trabajo del maestro: en un extremo el currículo a prueba de maestros... en el otro la idea de un Leonardo en cada aula... En contraste, la



noción de comunidad profesional basada en la escuela representa un creativo punto intermedio que reconoce la compleja naturaleza del trabajo día a día en el aula (Bryk *et al.*, 2010: 55-56).

La medida esencial para que el aprendizaje de nuestros niños y jóvenes mejore es, pues, hacer que en cada aula de cada escuela haya un buen docente. No uno perfecto, lo que es imposible, pero sí uno con sólida preparación, que le permita dejar atrás viejas prácticas, tan arraigadas, e implementar unas congruentes con lo que hoy sabemos sobre cómo aprenden los niños y qué hay que hacer para ayudarlos a que lo consigan. Para ello todos los futuros docentes deberán tener buena formación inicial, y los que están en servicio buena actualización. Esto, a su vez, implica una profunda reforma de normales y programas de actualización.

Como se ha señalado, hay bases para sostener que las reformas de la formación inicial y la actualización de 1978, con el nacimiento de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y 1984, con el paso a nivel licenciatura, enfatizaron aspectos teóricos en la perspectiva de las ciencias de la educación y descuidaron la práctica; el resultado, a juicio de una estudiosa tan experimentada como Justa Ezpeleta, fue que formaron personas que *saben mucho de Habermas y muy poco de las escuelas y las aulas* (comunicación personal).

Los retos para la educación mexicana que ha puesto en evidencia la pandemia solo podrán ser enfrentados con reformas más profundas que las que se han limitado a cambiar superficialmente el currículo, y centren la atención en la mejora de las prácticas docentes. Esto supone reformas profundas de la formación inicial y de las actividades de desarrollo profesional docente.

## **Para terminar**

Todavía falta mucho para que nuestro sistema educativo tenga niveles de calidad superiores, y contribuya para que lleguemos a ser la sociedad próspera, educada, democrática y justa que queremos. La mejora que necesita-

mos no será el fruto de un planteamiento voluntarista y apresurado; será indispensable un trabajo ingente y prolongado, basado en un diagnóstico y un plan precisos, que aproveche saberes de los mejores estudiosos y los más experimentados maestros, y que involucre la participación entusiasta e inteligente de todos los actores educativos.

Suele afirmarse que en México tenemos demasiadas reformas que no trascienden un sexenio, ya que cada nueva administración federal desecha la reforma anterior y propone una nueva, que presenta como revolucionaria. Esto es en parte cierto, pero también ha habido períodos de clara continuidad en las políticas educativas mexicanas. Así ocurrió de 1959 a 1971, con el Plan de Once Años de Torres Bodet, y más recientemente de 1989 a 2007, pese a que en 2000 el triunfo electoral de Fox y el Partido Acción Nacional (PAN) puso fin a setenta años de gobiernos del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y sus antecesores.

En el segundo caso, el apoyo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica permitió hacer realidad la descentralización (*federalización*) del sistema nacional de educación básica y el programa de Carrera Magisterial. Además, la permanencia de Olac Fuentes Molinar en la Subsecretaría de Educación Básica durante dos sexenios permitió formar equipos profesionales, lo que impactó en la calidad de la reforma curricular de 1993, la mejora de los libros de texto, y programas como el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) o el de bibliotecas escolares y de aula. Todo esto se mantuvo en el sexenio 2001-2006, pues la nueva administración dio continuidad a esas políticas y conservó los equipos de la Subsecretaría de Educación Básica.

Al período de continuidad siguió en 2007 una ruptura, pese a que la administración federal del nuevo sexenio era del mismo partido que la anterior. Se entregó al SNTE la Subsecretaría de Educación Básica, y el nuevo titular deshizo equipos que databan de 1990 y puso en su lugar cuadros sindicales; se abandonó el excelente PRONAP sustituido por cursos de actualización seleccionados por convocatorias abiertas a las que respondieron instituciones de educación superior, que en muchos casos carecían de

elementos para ello, lo que se tradujo en una calidad promedio muy baja; se llevó a cabo la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que más allá de introducir la idea de competencias no mejoró significativamente la de 1993, y se produjeron libros de texto de calidad inferior a los que había.

En el sexenio que inició en diciembre de 2012 el regreso del PRI al gobierno federal trajo consigo una nueva ruptura, con el Pacto por México y la reforma educativa, marcada por la importancia que se dio a la evaluación docente y el rechazo que eso produjo en amplios sectores del magisterio. La tardía atención prestada a aspectos como el currículo, las normales y otros temas sustantivos, hizo que comenzaran a atenderse en 2016, con lo que el sexenio terminó sin que pudieran consolidarse.

El triunfo de Morena en 2018 hizo que *la mal llamada reforma educativa* de Peña Nieto, en palabras de Andrés Manuel López Obrador, fuera desechada, con una nueva ruptura presentada como más profunda y de rápida implementación, pero otros asuntos, incluyendo el cambio de titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ocuparon la atención de la autoridad, y en la segunda mitad del sexenio se difundió una versión no acabada de otra reforma, que se anunció que comenzaría a implantarse en el ciclo 2022-2023 y se pospuso hasta el 2023-2024. El proyecto suscitó muchas críticas, algunas de las cuales centran la atención en cuestiones llamativas, pero lo hacen de manera poco consistente. Es el caso de la supuesta desaparición de grados y materias, que dejarían el lugar a etapas y áreas. En ambos casos se trata de formas de organizar el currículo exploradas hace mucho, con pros y contras, y que se pueden implantar bien o mal. En cambio, pocos han cuestionado con sustento las graves fallas del documento, que ignora los avances de las ciencias cognitivas, la pedagogía y las didácticas especiales, y se basa en ideas cuestionables (y pedagógicamente poco pertinentes) de la *epistemología del sur*, y el rechazo ideológico al neoliberalismo.

Me atrevo a conjeturar que continuidad y ruptura influyen en los avances del sistema educativo, cuando hay continuidad, o con su retroceso o estancamiento cuando hay ruptura. Parto de un análisis de la evolución del sistema educativo mexicano y otros de América Latina, que utiliza los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos (ERCE) que ha hecho en 1997,

2006, 2013 y 2019 el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), que maneja la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-Santiago).

Los ERCE se basan en la aplicación de pruebas idénticas de lectura y matemáticas (y a veces ciencias) a muestras representativas de alumnos de primaria de los países participantes, lo que permite comparar en el tiempo los sistemas educativos, con las medias de los puntajes de los alumnos de cada país si las escalas de dos ejercicios están equiparadas, como ocurrió en 2013 y 2019.

Gracias a esto sabemos que la mayoría de los países que participaron tanto en 2013 como en 2019 no tuvo avances ni retrocesos significativos en las áreas y grados evaluados. Las excepciones favorables fueron tres que registraron avance en lectura y en matemáticas y ciencias, y tanto en 3o. como en 6o. grado: Perú con las diferencias más significativas, Brasil con diferencias un poco menores, y República Dominicana, que avanzó en todas las áreas, aunque siguió en el último lugar. Las excepciones en sentido desfavorable fueron Argentina y Guatemala, que retrocedieron en las tres áreas y los dos grados, y México, que presentó retroceso en cuatro áreas y no tuvo cambio solo en lectura de 3o. (LLECE, 2021).

Aunque las escalas de los ERCE de 1997 y 2006 no estuvieron equiparadas entre sí, ni respecto a las de 2013 y 2019, se puede hacer una aproximación al posible avance o retroceso relativo de los sistemas educativos participantes en los estudios: si un país tiene una media superior a otro en un ejercicio, e inferior en uno posterior, se puede pensar que el primer país avanzó más que el segundo. Una lectura que busca cubrir todo el período de 1997 a 2019 aparece en otro texto en el que advierto los límites del análisis (Martínez Rizo, 2022). En forma simplificada, centrando la atención en la posición de México, los resultados pueden sintetizarse como sigue.

- En el ERCE de 1997 Cuba se ubicó en el primer lugar en lengua y en matemáticas, tanto en 3o. como en 4o. grado, pero la diferencia respecto a la media regional (unas tres desviaciones estándar) era tan

grande que resultó poco verosímil. Enseguida aparecían Argentina, Brasil y Chile. México en 3o. se situó debajo de la media regional, y en 4o. arriba de ella, lo que es extraño. Al fin de las tablas aparecían consistentemente Honduras y la República Dominicana. Las limitaciones técnicas del ERCE 1997 hicieron que sus resultados no fueran del todo creíbles.

En el ERCE 2006 una vez más Cuba encabezó los ordenamientos, pero la distancia de los puntajes cubanos respecto a la media fue mucho menor que la de 1997 (solo alrededor de una y media desviaciones estándar, y menos de una desviación en las pruebas de lengua de 6o. grado); después aparecían consistentemente Costa Rica, Chile, Uruguay y México; más abajo seguían Argentina, Brasil y Colombia; luego Perú, Paraguay, El Salvador, y en el último lugar la República Dominicana.

En el ERCE 2013 no participó Cuba. Chile ocupó el primer lugar en todas las escalas seguido de cerca por Costa Rica, Uruguay y México, y luego Argentina, Brasil y Colombia. La novedad fue Perú, que se ubicó en el grupo superior en tres escalas. En el último lugar aparece de nuevo Dominicana, abajo de Paraguay y Nicaragua.

En el ERCE 2019 Chile no pudo participar, pero Cuba sí, con resultados mejores en general a la media regional, pero solo en matemáticas de 3o. y en ciencias de 6o. ocupó el primer lugar, a no mucha distancia del siguiente país. En lengua Cuba ocupó el cuarto lugar en 3o. y el tercero en 6o. En matemáticas de 6o. tuvo el noveno, ligeramente abajo de la media regional. En ausencia de Chile, en todas las escalas Costa Rica y Uruguay siguen en el grupo superior, con Perú y Brasil en lugar destacado. Colombia está arriba de la media regional en cuatro escalas. México también está arriba en las cinco escalas, pero ya no en los primeros lugares como en 2013 y 2006. En el último sitio se mantuvo, en todos los casos, la República Dominicana, pero más cerca que en ejercicios anteriores de los países siguientes: Guatemala, Nicaragua y Panamá; arriba de ellos, pero debajo de la media regional están Honduras y Paraguay, Ecuador, El Salvador, y en tres escalas Argentina.

Los excepcionales resultados de Cuba en el ERCE 1997 llevaron a Martin Carnoy a dirigir un estudio comparativo de Cuba, Brasil y Chile, que identificó varios factores que ayudan a explicar esos resultados (Carnoy *et al.*, 2010). El ERCE 2019 muestra que el sistema educativo cubano ya no destaca como 13 o más años antes, sea por haber retrocedido, sea porque otros sistemas de la región avanzaron más. Costa Rica y Uruguay confirman su situación de sistemas sólidos, tal vez como Chile, cuya ausencia en el estudio más reciente no permite asegurarlo. Por otra parte, es notable el avance de Perú y Brasil, que se advertía en 2013 y se vuelve evidente en 2019. No tengo elementos para explicar por qué Argentina y Guatemala tuvieron resultados claramente peores en 2019 respecto a 2013.

En cuanto a México, en 2006 y 2013 se ubicó consistentemente en la parte alta de la tabla, debajo de Cuba, pero junto a Chile, Costa Rica y Uruguay. En 2019, en cambio, sigue arriba de la media regional, pero ya no en el grupo superior, sino más cerca de la mitad de la tabla, y es superado por Perú, Brasil y Colombia. Me parece que recordar los períodos de continuidad y ruptura por los que ha pasado la política educativa mexicana puede ayudar a entender lo que ha ocurrido.

En la segunda mitad del siglo xx México tuvo una democracia de nombre, pero con estabilidad. En educación hubo continuidad con el Plan de Once Años (1959-1970) y políticas como los libros de texto gratuitos, dobles turnos para ampliar la cobertura, el programa de construcción de escuelas y los Centros Regionales de Educación Normal. En 1982 se alcanzó la cobertura casi total en primaria con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y los cursos comunitarios multigrado para niños de comunidades pequeñas y dispersas. Y como se ha apuntado, en la última década del siglo xx y la primera del XXI hubo otro período de continuidad, de 1989 a 2007.

Lo anterior podría explicar que México avanzara más que países de América Central y del Sur o el Caribe, que sufrieron dictaduras terribles, y tuviera los resultados que arrojaron los ERC de 2006 y 2013. Tal vez por eso en México, que en 2013 tenía 120 millones de habitantes, el 10% de los alumnos con lengua materna distinta del español tuvo resultados similares a los de Chile, Costa Rica y Uruguay, con 16, 4.5 y 3.5 millones, casi sin población indígena.

Pero la continuidad que mantenía la política educativa desde 1989 terminó con la ruptura de 2007, cuando el SNTE controló la educación básica; con la de 2013 y su reforma centrada en la evaluación docente, que trajo fuerte malestar, y una vez más con la ruptura de 2018, agravada por la pandemia de Covid-19. Siempre en forma hipotética pienso que eso puede explicar el deterioro, o menor avance, del sistema educativo mexicano, frente a los de Perú y Brasil, y los de Costa Rica, Uruguay y posiblemente Chile, entre 2013 y 2019.

Hace 100 años México salía de la Revolución y la *gripe española* con 14 millones de habitantes, mayormente rurales y pobres, y solo 25% de los niños en edad de hacerlo inscritos en primaria. Hoy en Estados Unidos viven 12 millones de paisanos nacidos en México, y aquí somos cerca de 130 millones, mayormente urbanos, con desarrollo medio y casi 100% de niños y jóvenes en primaria y secundaria; la nueva pandemia evidenció los problemas y los exacerbó, posiblemente agudizando el retroceso que parece haber tenido el sistema educativo mexicano de 2013 a 2019.

Ojalá entendamos que los sistemas educativos no pueden cambiar rápidamente con reformas apresuradas y mal sustentadas. Conseguir que millones de estudiantes muestren avances significativos en sus aprendizajes solo es posible con reformas transexenales de gran aliento, políticas consistentes y sostenidas, con estabilidad política y económica que mejore la condición de los hogares; y con un ingente y prolongado esfuerzo que urge y requiere el consenso de los actores educativos.

## Referencias

- Bruner, Jerome S. (1961). The art of discovery. *Harvard Education Review*, 31, 21-32.
- Bruner, Jerome S. (1966). Some Elements of Discovery. En Shulman, Lee S. y Keislar, Evan R. (Eds.) *Learning by Discovery. A Critical Appraisal* (pp. 101-113). Chicago: Rand McNally Co.
- Bryk, Anthony S., Bender Sebring, Penny, Allensworth, Elaine, Luppescu, Stuart y Easton, John Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement*.

- Lessons from Chicago*. Chicago-Londres: The University of Chicago Press.
- Carnoy, Martin, Gove, Amber K. y Marshall, Jeffery H. (2010). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: FCE (edición original, 2007, *Cuba's Academic Advantage. Why Students in Cuba do Better in School*. Stanford: Stanford Univ. Press).
- Cuban, Larry (2013). *Inside the Black Box of Classroom Practice. Change Without Reform in American Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explorativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo*. Santiago: OREALC.
- Martínez Rizo, Felipe (octubre-diciembre de 2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento: tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia. *Perfiles Educativos*, 43(174), 170-185.
- Martínez Rizo, Felipe (febrero de 2022). Los sistemas educativos de América Latina entre 1997 y 2019. Una lectura de las evaluaciones regionales del LLECE. *Este País*, 369.
- Sommerfeld Gresalfi, Melissa y Lester, Frank (2009). What's Worth Knowing in Mathematics? En Tobias, Sigmund y Duffy, Thomas M. (Eds). *Constructivist Instruction. Success or Failure?* (pp. 264-290). Nueva York-Londres: Routledge.



La educación mexicana es un sistema de enormes dimensiones. Solo en el nivel de primaria, unos 14 millones de niños y niñas asisten a cerca de 100 mil escuelas, en las que son atendidos por casi 600 mil docentes. Un conjunto tan grande tiene innegables limitaciones, pero también grandes logros, que ignoran las lecturas simplistas. *Luces y sombras de la educación mexicana* ofrece información con la que el lector podrá llegar a juicios más completos sobre el tema, reconociendo tanto lo positivo como lo negativo. Como tela de fondo, en la introducción se presenta el desarrollo del sistema educativo a lo largo del siglo que comienza con la fundación de la SEP en 1921, con antecedentes desde la Colonia. En tres capítulos se desarrollan luego las luces y sombras de las escuelas (¿igualadoras sociales o aparatos de reproducción?), de los docentes (¿héroes o villanos?) y de las normales (¿centros de excelencia o de adoctrinamiento?). En la conclusión se identifican los retos que deben enfrentar escuelas, maestros y normales en 2022.



UNIVERSIDAD  
IBEROAMERICANA  
CIUDAD DE MÉXICO