

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES



"El federalismo educativo en México 1940–1972: El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Baja California. Origen, centralización y descentralización."

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN
HISTORIA

P R E S E N T A

JUAN CARLOS SÁNCHEZ NAVARRO

Director de Tesis:

Dr. Jesús Méndez Reyes

Índice General

Introducción	5
--------------	---

CAPITULO I

CONCEPTOS, DEBATES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

1.1. Estado, Federalismo, Federalismo Educativo, Centralización y Descentralización.	27
1.2 La centralización educativa y los proyectos de actualización del profesorado mexicano (1940-1952)	39
1.3 Del proyecto socialista a la Escuela de la Unidad.....	46
1.4 La federalización del sistema educativo a través de tres secretarios de Estado	60
1.5 La actualización del magisterio, del discurso a la acción 1940-1952.....	65

CAPITULO II

EL DEBATE POLÍTICO Y LOS PROYECTOS DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN BAJA CALIFORNIA (1940-1952)

2.1 ¿Centralismo educativo o Desconcentración educativa?	71
2.2 Emergencia de la actualización del magisterio en Baja California	84

2.3 El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio	92
2.4 El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio a partir de su reforma ..	118
2.5 El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Tijuana	121

CAPITULO III

EL COSTO DEL CENTRALISMO EDUCATIVO: EL CASO EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO (1952-1964)

3.1 El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio ¿Continuidad o ruptura?	128
3.2 El “nuevo acuerdo” del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1958-1964).	136
3.3 El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Baja California 1952- 1964	145
3.4. Los movimientos magisteriales en Baja California 1952-1964	163

CAPITULO IV

EL CRECIMIENTO Y LA TRANSFORMACIÓN DEL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACION DEL MAGISTERIO (1965-1972)

4.1. La política educativa del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz en Baja California	
----------------------------------------------------------------------------------	--

(1964-1970)	178
4.2. Los últimos años del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Baja California	201
4.3 Las relaciones sindicales en la región 1964-1973.....	207
CONCLUSIONES	214
Fuentes y Bibliografía General.....	225
ANEXOS	243

INTRODUCCIÓN

Una de las reformas estructurales que México ha puesto en marcha recientemente es la del sector educativo, particularmente la educación básica. Los cambios se busca operarlos tanto en el ámbito institucional y jurídico como en el operativo y en el de los actores que interactúan de manera permanente con los educandos. El problema educativo—así llamado por quienes estudian y reflexionan sobre el particular— es un asunto que requiere investigación desde diferentes ángulos y disciplinas, uno de estos, el de la historia. La pregunta de investigación inicial que guió este esfuerzo fue cómo se construyó o desarrolló el proceso de formación del profesorado en Baja California, bajo qué parámetros y qué instituciones, actores y reglamentación se puso en marcha para alcanzar resultados.

Los argumentos giran en torno a las preguntas rectoras de la investigación ¿Hasta qué punto el sistema educativo mexicano registró cambios durante la Posrevolución y qué medidas emprendió el nuevo Estado mexicano para federalizar el sistema? ¿Cómo transitó el sistema educativo hacia la descentralización y por qué el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio contribuyó al doble proceso de centralización y descentralización del sistema educativo mexicano entre 1940 y 1972?, ¿Cuáles fueron las implicaciones para el sistema educativo en el Territorio Norte de la Baja California y luego estado de Baja California? Bajo estas consideraciones me propuse estudiar cómo la descentralización educativa favoreció o detuvo la mejora de los programas de actualización del profesorado en Baja California, sobre todo con la aparición del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM).

La reconstrucción del proceso histórico del centralismo educativo a la descentralización educativa en Baja California, me llevaron a explicar la aparición, desempeño y desvanecimiento de una institución señera en la preparación de profesores de educación básica, el IFCM, que

perduró de 1940 a 1972. El IFCM dio respuesta a algunos de los problemas sociales y educativos de la región fronteriza como la demanda de profesores, escuelas, mobiliario, planes de estudio, condiciones salariales de los docentes, entre otros, que reconstruyo en este trabajo. La hipótesis central sustenta que el proyecto de capacitación del magisterio de educación básica en la región, se logró a través de la fundación y operación del IFCM y la articulación con proyectos alternativos para atender a los infantes, que multiplicaron su presencia en Baja California por la llegada de migrantes, la colonización y la reforma agraria. Así como por el programa bracero, el fin de la Segunda Guerra Mundial y la paulatina solidez del Territorio Norte de la Baja California, luego entidad federativa. Además las propuestas se articularon de tal forma que permiten entender el proceso de centralización a descentralización de ese proyecto en ciernes, siempre bajo la coordinación y supervisión de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como entidad nacional.

La investigación y las reflexiones que expongo sobre estos años, 1940-1972, se dividieron en dos partes. En primer lugar una retrospectiva para la comprensión de la política pública educativa en el contexto nacional, y la segunda, la construcción y el análisis del proceso de federalismo educativo en Baja California, así como sus implicaciones en diversos órdenes como el social, el político, el sindical, el gasto público para educación, entre otros. Por otro lado la actualización del magisterio en esta región del país registró un federalismo centralizado que luego se encaminó hacia la descentralización de los proyectos a favor del magisterio. Desde la teoría, el federalismo centralizado se entiende como la estructura diseñada para ejercer el poder político, regulada por un orden jurídico, a través del cual se concilian la unidad y la diversidad social de entidades autónomas, pero relacionadas federalmente en la medida que el ejercicio de estos poderes no provoque la división. El federalismo posee una connotación también política, en

cuanto que se traduce en un pacto de unidad entre las diferentes fuerzas que se mueven en el rejuego de participación en las decisiones nacionales y la descentralización como la representación de la autoridad central en regiones más pequeñas y la facultad para prestar servicios.

El federalismo educativo orientó la política de descentralización educativa y ésta a su vez impactó el proceso de formación y actualización de profesores en educación básica (1940-1973).

El sistema educativo, a través del proyecto del Instituto Federal de Capacitación Federal del Magisterio, contribuyó en la construcción de un proyecto de formación de profesores que fortaleció al Estado mexicano.

Antecedentes de los proyectos federales de la formación del magisterio mexicano (1920-1940)

El México de principios de 1920 representa un parteaguas en la historia educativa nacional, pues se inicia el proceso de construcción del Sistema Educativo Mexicano (SEM), que dio pauta al nacimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP)¹. Los dirigentes del Sistema Educativo Mexicano consideraron fundamental tener el control tanto del diseño curricular como la operación administrativa de esta nueva institución. Se optó por un modelo federalizado y un sistema administrativo centralizado,

¹ Se pueden consultar los trabajos de José E. Iturriaga Gómez Navas, “La creación de la Secretaría de Educación Pública” en Solana Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords.), *La historia de la educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1981; Álvaro Matute, “La Política Educativa y de José Vasconcelos” en Solana Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coord.), *Historia de la educación pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1981; Magdalena Gómez Rivera, “Volumen 2 de Política Educativa en México”, México, SEAD. Secretaría de Educación Pública, UPN, 1981; Engracia Loyo Bravo, “El largo camino a la centralización educativa, 1920-1992” en Pardo, Ma. del Carmen (coord.), *Federalización e Innovación educativa en México*, México, El Colegio de México, 1999, pp. 49-62. Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila*. México, Universidad Autónoma de México, 1989, entre otros.

Cecilia Greaves argumenta que la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 fue para centralizar y homogeneizar las políticas utilizadas por las autoridades educativas específicamente el secretario de educación. Se insistió en continuar con el proceso de federalización para asegurar la unificación normativa y administrativa además de otras opciones como apunto a continuación. Greaves sostiene que el discurso político se sustentó bajo el signo de la unidad nacional, el Estado impuso un sello propio al desarrollo de la educación en el país.

La primera experiencia documentada fue la Casa del Estudiante Indígena fundada en la ciudad de México, tenía el propósito de “modernizar” a cierto grupo de indígenas para que se convirtieran en agentes de cambio de sus comunidades. De los 200 jóvenes monolingües que llegaron a la Casa, ninguno regresó a su lugar de origen,² la Casa se clausuró en 1932.³

A lo largo de la década de 1920 y principios de la década de 1930 surgieron la escuela proletaria, la escuela mexicana, la escuela acción, la escuela afirmativa, experiencias que sólo se documentaron de forma general. Aunque algunas de esas experiencias estaban ligadas con distintas autoridades locales, no expresaban valores propios.⁴ Por lo tanto fueron proyectos sin gran trascendencia en la política educativa del país.

El profesor Enrique Corona Morfín elaboró las “Bases que norman el funcionamiento de las casas del pueblo”, conocidas como las escuelas rurales del sistema educativo. El documento aprobado por José Vasconcelos el 15 de abril de 1923 fue publicado por la Secretaría de

² Para mayor información consultar los trabajos de María Luisa Acevedo C, “La educación indígena en el cardenismo” en *Educación Indígena en México*, México, INAH, No. 33, 1986, pp. 26-36; María Bertely Busquets, “Educación indígena en el siglo XX” en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo II, 1998, pp. 74-110; Sofía Leticia Morales Garza, “La educación indígena, especial e inicial: de “modelos complementarios” a estrategias claves para reivindicar la igualdad de la diferencia” en Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo II, 1998, pp. 141-172; María Guadalupe Farías, Mackey, “Cárdenas, el indigenista” en Samuel León y González, (coord.), *El Cardenismo, 1932-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010, pp. 258-323.

³ Francisco Arce, Gurza, “En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934” en Vázquez Zoraida Josefina, Tack de Estrada, Staples Anne, Arce Gurza, (coords.), *Ensayos sobre la educación en México*. México, El Colegio de México, 1981, 1981, p. 187.

⁴ Arce, “En busca”, 1981, p. 195.

Educación Pública y a fines de diciembre de ese año quedaron establecidos los objetivos de la institución en un capítulo especial titulado “Finalidades de la Casa del Pueblo”.⁵

Puestas en marcha las misiones culturales, con sus Institutos de Mejoramiento Profesional y Comunal, capacitaron profesionalmente a aquellos profesores rurales improvisados que atendían la educación de los niños en sus comunidades. Esta capacitación profesional tampoco fue la más apropiada para la época ni para alcanzar los objetivos del proyecto del Estado posrevolucionario. Los llamados maestros misioneros dependían del Departamento de Educación y Cultura Indígena y estaban encargados de recorrer las zonas del país que se les habían asignado, a fin de localizar los poblados indígenas para luego estudiar el estado cultural de los pobladores y las necesidades de las comunidades. Asimismo instruir a los pobladores a través de conferencias e intensa propaganda a favor de la educación que impartía el nuevo Estado.

Después de esto fundaban una escuela en el lugar, escuela cuya organización y funcionamiento respondían hasta donde era posible a las necesidades y aspiraciones del lugar, y cuyo maestro, escogido de entre los mejores elementos del vecindario, era seleccionado por el misionero sobre la marcha. Estas escuelas enseñaban el idioma castellano y también “algunas otras cosas económica y socialmente provechosas”.⁶ Así, el sistema educativo rural se expandió de manera muy rápida.⁷

No obstante las limitaciones estructurales de estos años, en el que Narciso Bassols fue Secretario de Educación Pública, los avances y las reformas en el sistema educativo rural fueron de suma importancia. Aparte de la expansión cuantitativa que durante su ejercicio ministerial

⁵ Magdalena Gómez Rivera, “Volumen 2 de Política Educativa en México”, México, Sistema de Educación a Distancia. SEP. UPN, 1981, p. 110.

⁶ María Luisa, Acevedo, C., “La educación indígena en el cardenismo” en *Educación Indígena en México*, México, INAH, Núm. 33, 1986, p. 30.

⁷ Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1986, p. 221.

experimentó la escuela rural, los adelantos en la capacitación técnica e ideológica del cuerpo magisterial fueron también de consideración. En 1933, con el objeto de aumentar la preparación técnica de los maestros rurales, Bassols crea las Escuelas Regionales Campesinas, “en las que se funde la enseñanza de la agricultura con la preparación profesional de los futuros maestros, a modo de que un buen maestro rural sea previamente un buen agricultor práctico”.⁸

“Con el apoyo de la naciente y combativa Confederación Mexicana de Maestros, Bassols emprendió la tarea de capacitar efectivamente a los maestros rurales para convertirlos en mentores agrícolas y de artes útiles –lo que las Misiones Culturales nunca habían logrado, ni tampoco las Escuelas Normales Rurales–. Estas últimas se habían creado a cuentagotas, a partir de 1922, y no tenían una estructura consolidada ni recursos suficientes; en 1932 había 13. La decisión de Bassols, con base en un proyecto del agrónomo Manuel Mesa Andraca, fue fusionarlas con las Escuelas Centrales Agrícolas, antes dependientes de la Secretaría de Agricultura y Fomento; el resulta. Situadas en regiones seleccionadas por su abundante población campesina e indígena.”⁹

El programa “Misiones Culturales” tuvo como objetivo el mejoramiento de maestros en servicio ofreciéndoles cursos que elevaran tanto su nivel de información como su capacidad pedagógica.¹⁰ Al mismo tiempo se creó en la Secretaría una oficina central, coordinadora del trabajo de esos seis grupos de maestros misioneros. Esta oficina, *Dirección de Misioneros*

⁸ Informe presidencial, sobre las labores desarrolladas por la SEP, tomado de *El Maestro Rural*, 1933, t. III, núm., 8, p.4. Citado en Concepción Jiménez, Alarcón, *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1986, p. 233.

⁹ Guillermo De la Peña, “Educación y cultura en el México del siglo” en Latapí Sarre Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo I, 1998, p. 67.

¹⁰ Cabe mencionar que el 9 de febrero de 1925, apenas dos meses después de instalada la nueva administración, la Secretaría de Educación Pública dio a conocer un plan de trabajo de las Escuelas Rurales Federales. De una evidente tendencia renovadora, aunque no siempre en la dirección debida, el plan recoge, según el entonces Jefe del Departamento, las mejores ideas de la Escuela Nueva de Eslander; de Una Escuela Nueva en Bélgica de Faria de Vasconcelos; de la Escuela y la Sociedad de Dewey, y de la escuela del Porvenir de Ángel Patri; es decir hace acopio de ideas fundamentales de ese movimiento educativo llamado de las escuelas nuevas. Movimiento sin duda importante puesto que trata de mejorar muchos procedimientos pero que en esencia no es trascendental. Este fenómeno se dio en las décadas de 1920 y 1930, durante las cuales maestros y funcionarios de la educación tomaron del extranjero ideas filosóficas y pedagógicas y las aplicaron adaptándolas a las condiciones específicas del país. Uno de ellos fue Rafael Ramírez, quien además supo articular su actuación con creatividad y energía en el proyecto educativo y político de la época en que le tocó participar. Jiménez, *Rafael Ramírez*, 1986, pp. 106, 112.

Culturales, quedó bajo el encargo de la profesora Elena Torres, experta en trabajo social y educación rural.

La distribución de las Misiones incluyó a los estados de Nuevo León y Coahuila, Guanajuato y Querétaro, Michoacán y Colima, Puebla y Guerrero, Tlaxcala y Morelos, Oaxaca y Chiapas, en vista de que el magisterio que trabajaba en ellos era el más urgido de la obra de mejoramiento cultural y profesional. Cada Misión entraría a la jurisdicción que se le había señalado de antemano y operaría de un modo sistemático en las comunidades rurales preferentemente. De seis misiones se pasó a 20 en los 19 años posteriores, hasta que en 1938 fueron disueltas y desaparecieron del servicio público. Para 1942 su acción itinerante se volvió permanente y a través de planes meditados ampliaron su tarea y acogieron la promoción vecinal.¹¹

Para Rafael Ramírez “el mejoramiento profesional de los maestros en servicio y el desarrollo de la comunidad fueron parte de ese mismo objetivo. Ese fue el ambiente que procuraron crear las Misiones Culturales”.¹² El 10 de octubre de 1934, el Partido Nacional Revolucionario (PNR) propuso una reforma al artículo 3º constitucional:

“La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permitan crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. Sólo el estado –federación, estados municipios – impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo con las siguientes normas”.¹³

¹¹ Salvador Martínez, Della Rocca, “Estado, Educación y Hegemonía en México: 1920-1956” en *Estado, Educación y Hegemonía en México*, México, Porrúa, Secretaría de Educación Ciudad de México, 2010, pp. 189-192.

¹² Ramírez Rafael, *Apuntes inéditos*, México, 1936. Citado en Álvaro Matute, “La Política Educativa y de José Vasconcelos” en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coord.), *Historia de la educación pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1981, p. 186.

¹³ Cámara de Diputados, Diario de los Debates, Legislatura. I-32.

La educación socialista trajo un cambio importante en esos meses, los maestros ya no serían los “misioneros”, ahora se les pedía fueran “líderes sociales y políticos”. Para que triunfaran y no fracasaran, se les instruyó dentro de la nueva ideología socialista y debieron modificarse los planes de estudio de las escuelas normales, además se capacitó mediante diversos cursos a los maestros que ya estaban trabajando en el campo. Una de las instituciones encargadas de formar a los maestros dentro de la nueva ideología fue el Instituto de Capacitación del Magisterio.¹⁴

El profesor y la profesora pensaban en una buena preparación académica, pero también en mejorar sus salarios,¹⁵ en tener vacaciones, además de contar con libros, un buen lugar de trabajo y alumnos dóciles y puntuales. Lázaro Cárdenas decidió continuar trabajando con el maestro como una de las piezas claves del proyecto posrevolucionario. Es por ello que consolidó la formación del sistema de educación pública en todo el país y la SEP intensificó esfuerzos para ampliar su radio de acción, especialmente en las áreas rurales. Esto permitió al Estado tener una mayor presencia en las entidades federativas y avanzar en el proceso de homogenización del sistema escolar bajo una sola dirección.¹⁶

Los estudios de Mary Kay Vaughan, Elsie Rockwell, Engracia Loyo, Josefina Zoraida Vázquez, Victoria Lerner y otros historiadores de la educación dan a conocer de manera puntual la complejidad de la experiencia educativa cardenista, y muestran los factores que determinaron

¹⁴ Luz Elena Galván Lafarga, “Educación durante el Cardenismo” en *Lázaro Cárdenas: modelo y legado*, México, INEHRM, tomo III, 2009, p. 173.

¹⁵ Sin embargo, la situación de lejanía y el sistema administrativo tan centralizado generó un sinnúmero de problemas entre los que se pueden mencionar el reclamo de sus salarios, tal como lo presenta el siguiente hecho: “Demanda de maestros de escuelas secundarias del Territorio Norte de la Baja California de que se les pague sus sueldos. Acervo Documental del Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Autónoma de Baja California, colección AGN, fondo Lázaro Cárdenas, caja 18, exp, 58, foja 10.

¹⁶ En relación a estas medidas se puede consultar algunos documentos identificados en el Archivo Histórico de la SEP (en adelante AHSEP), Carta de Funcionarios SEP, delegados federales, reglamento, proyecto Oficina de Publicaciones y Prensa, México D.F, 1936, AHSEP, caja 2, exp. 7.49, foja 1. Otro documento Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Instituto de Investigaciones Históricas: caja, 5, exp, 61, foja 4.

el rumbo y los resultados obtenidos de esta política educativa federal. Estos trabajos identifican la oposición clerical y el poder de las Iglesias que son y han sido un sistema educador alternativo muy fuerte, con capacidad para movilizar a grandes sectores de la población y poner en predicamento las medidas oficiales en materia educativa o influir sobre éstas.

Este esfuerzo durante el cardenismo no tuvo suficiente tiempo para conciliar los ideales del Estado, con las demandas del magisterio y de las comunidades. Cambiar el pensamiento, la cultura y las tradiciones en las comunidades rurales y las zonas urbanas no era cuestión de un sexenio.

¿Dónde se preparaban los profesores? En las Escuelas Normales. Éstas tienen su antecedente en 1823 cuando la Compañía Lancasteriana fundó la primera normal Lancasteriana. En ese año también se crea en Guadalajara la Escuela Normal Colegio de San José y en 1824 la Escuela Normal de Oaxaca. A partir de ese momento comenzó la apertura de las escuelas normales, la Escuela Normal de Zacateca (1825), la Escuela Normal “San Cristóbal de las Casas”, en Chiapas (1828) y en ese mismo año se abrió la Escuela Preparatoria y Normal para Señoritas en Jalisco.¹⁷ En el Porfiriato se fundaron la Escuela Normal Andrés Balmori de Querétaro (1886), la Escuela Normal para profesores de Michoacán y en 1887 la Escuela Normal para profesores de la ciudad de México.¹⁸

Será hasta 1922 que se abre una nueva etapa en la historia de la educación normal mexicana con la creación de las Escuelas Normales Rurales.¹⁹ Apenas fundada la Secretaría de

¹⁷ Pedro Antonio Estrada, Rodríguez, *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*, México, Cuadernos del CIEEN, 1992, p. 5.

¹⁸ Estrada, *La formación*, 1992, p. 10.

¹⁹ Se puede consultar el trabajo de Alicia Civera Cerecedo, *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas en México, 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense, 2008.

Educación Pública se llevaron a cabo los primeros ensayos, en Tacámbaro, Michoacán,²⁰ y se estableció la primera Escuela Normal Rural (1922) “con notorias deficiencias ya que parecía la efigie disminuida de las Normales Urbanas”.²¹

Después se fundaron las escuelas de Molango Hidalgo (1923); la Normal federal de Oaxaca en Juchitán y la escuela Normal de Tlaxcala ambas de 1925. Al año siguiente se fundaron las escuelas de San Juan del Río, Querétaro; la de Acapantzingo, Morelos, Acámbaro, Guanajuato, Izúcar de Matamoros, Puebla y San Luis Potosí.²² Con una organización de tipo universitario, “al grado de que hasta las prácticas agrícolas eran fundamentalmente librescas y ningún nexo que indicara una enseñanza práctica y útil para la vida del campesino”.²³

Las primeras Escuelas Normales trabajaron un plan de dos años combinando materias académicas con el aprendizaje de labores agrícolas y oficios. Los programas de las Escuelas Normales Rurales y las Urbanas tenían diferencias esenciales en cuanto a las materias y el enfoque, así como el tiempo de duración de cada plan de estudios. Para las escuelas Normales Rurales era de dos años, las urbanas de tres años (la escuela Nacional de Maestros). Debido a la falta de experiencia con el normalismo, la SEP permitió que cada director de las nuevas escuelas normales trabajara con los esquemas que considerara más convenientes; hasta que en 1926 se diseñó un plan de estudios de manera formal. Según Alicia Civera:

“las primeras escuelas trabajaron con un plan de estudios de dos años, el que combinaba materias académicas con el aprendizaje de labores agrícolas y oficios rurales. Sin embargo, tratando de que la enseñanza tuviese un acercamiento a las necesidades del pueblo, la SEP permitió que los directores trabajaran con diferentes planes y programas de estudio,

²⁰ La finalidad era formar maestros que se convirtieran en líderes de las comunidades, empleando para ello la propuesta pedagógica de John Dewey. En la legislación de 1927 se estipuló que todas las normales tendrían internado y que los alumnos contarían con becas

²¹ Citado en Loyo, Ramírez López, Ignacio. *Génesis de la Escuela Rural Mexicana*, México, 1947.

²² Estrada, *La formación*, 1992, p. 18.

²³ Estrada, *La formación*, 1992, p. 19.

actividades y formas de organizar las escuelas. Algunos de los planteles dependieron del Departamento de Escuelas Rurales y otros del de Primarias, hasta finales de 1926 cuando comenzaron a ser coordinados por el Departamento de Misiones Culturales y, recogiendo la experiencia de los primeros años, la SEP marcó un plan de estudios de dos años que seguiría vigente hasta 1931.²⁴

Los buenos resultados de esta experiencia posibilitó que capas populares del medio rural pudieran formarse como maestros. En la legislación de 1927 se estipuló que todas las normales rurales tendrían internado y que los alumnos contarían con becas. En 1928 Moisés Sáenz declaró que el proyecto de las Escuelas Normales Rurales era un acierto y que de las diez que existían, las de San Antonio de la Cal (Oaxaca), Tixtla (Guerrero), Xocoyucan (Tlaxcala), Río Verde (San Luis Potosí), Actopan (Hidalgo) y Oaxtepec (Morelos) funcionaban de manera satisfactoria. Muchas de ellas “efectuando una labor verdaderamente brillante”, pero no así las de Izúcar de Matamoros (Puebla), San Juan del Río (Querétaro), Erongarícuaro (Michoacán) y La Paz (Baja California Sur), esta última recién incorporada a la SEP. El logro de las primeras se debía, en buena medida, al trabajo de los maestros y estudiantes, ya que la SEP no otorgó muchos recursos a las Escuelas Normales, y apenas en 1928 logró completarse la planta de profesores.²⁵

Las bases de organización de las Escuelas Normales Rurales eran configuradas desde el discurso de la SEP, pronunciado en 1928 por José Ma. Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública, como una familia donde el Director era el padre, su esposa la madre, los maestros los hermanos mayores, todos ellos al cuidado de los hermanos menores, los alumnos. El interés de

²⁴ Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México*, México, SEP, Tomo I, 1928a, p. 131, citado en Alicia Civera Cerecedo, “El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol., XXXVI, NO. 3-4, 2006, p. 55.

²⁵ (ibíd.: 124-127 y XXVII-XXXI), citado en Alicia Civera Cerecedo, “El internado”, 2006, p. 55-56.

estas instituciones se centró en la formación de maestros normalistas rurales con énfasis en la autodisciplina, la formación del autogobierno y las formas de convivencia democrática.²⁶

En 1932, siendo Narciso Bassols secretario de Educación Pública, las Escuelas Normales Rurales pasaron al recién creado Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, con el ingeniero Manuel Mesa Andraca al frente. Ambos funcionarios impulsaron un proyecto educativo que coordinó la vida económica en el campo con la acción civilizatoria de la escuela rural. Bajo ese objetivo decidieron crear las escuelas regionales campesinas, uniendo las Normales Rurales con las Escuelas Centrales Agrícolas. Estas últimas, que dependían hasta entonces de la Secretaría de Agricultura y Fomento, tuvieron como tarea principal la formación de técnicos agrícolas.

En abril de 1934, Manuel Mesa Andraca firmó un nuevo reglamento para las Escuelas Normales Rurales, con características diferentes al anterior. En él se estipulaba que el gobierno y la dirección de la escuela estaban a cargo del director, quien tendría como inmediato superior al director federal de Educación. La fusión de todas las escuelas no fue inmediata y algunas permanecieron como Normales Rurales hasta 1935.²⁷

Otra de las experiencias de la época fue la creación, en 1936, del Instituto de Preparación del Magisterio de Profesores de Segunda Enseñanza²⁸ y en 1938, el gobierno del presidente

²⁶ El trabajo de Alicia Civera Cerecedo, “El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920”, analiza de forma extraordinaria la organización en los internados para los estudiantes de las escuelas normales rurales bajo este principio pedagógico.

²⁷ Civera, “El internado”, 2006, p. 67.

²⁸ “Desde 1936 más de un tercio de los maestros de educación primaria de la República habían dejado la profesión o habían avanzado a la educación secundaria, pues los sueldos eran mejores. Dicho Instituto empezó a funcionar el 1º de enero de 1937, teniendo como Director al Prof. Gabriel Lucio Arguelles y como Secretario al Prof. Ismael Rodríguez Arguelles (este al mismo tiempo era el Director de la Escuela Nacional de Maestros). El Instituto siguió vigente hasta 1942 en que su misión fue acogida por la nueva *Ley Orgánica de Educación Pública* en la que aparece la enseñanza normal, precisando sus modalidades de Rural, Urbana, de Especialización, de Educadoras, y Superior. De todas formas en los cinco años que funcionó el Instituto, sus egresados constituyen la base doctrinaria de la estructura burocrática cerrada a cualquier elemento ajeno, lo que le permitió operación durante casi veinte años después”. José Manuel Villalpando Nava, “La educación socialista” en *Historia de la educación en México*, México, Porrúa, 2009, pp. 428-429.

Lázaro Cárdenas estableció en la ciudad de México una Normal para profesores *no titulados*. Esta experiencia, que no ha sido documentada, se presentó como una preocupación para atender al magisterio en servicio y que no había terminado sus estudios normalistas. La Normal capitalina fue el antecedente de lo que sería el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que apareció en diciembre de 1945.

El discurso político del Estado, en relación al papel del maestro, reflejó la política de unidad nacional que surgió con la escuela rural y la demanda revolucionaria de mejorar las condiciones de vida de los campesinos y las masas proletarias. Según Civera, la escuela rural debía servirle a las masas y la labor de los maestros debía ser muy amplia, sin limitarse al salón de clase. La misma autora resalta que una de las tareas centrales del maestro era poner, en su proceso de enseñanza-aprendizaje, el ejemplo del amor y la solidaridad con el otro.²⁹

En resumen, el papel de la educación alcanzó y conservó un lugar preponderante en el proyecto de los gobiernos posrevolucionarios. No fue simplemente un principio propuesto e impuesto desde la administración central, sino que fue apropiado como una conquista de los diversos sectores populares, lo que le da una característica nodal. Este principio, que rigió en los diversos componentes del proyecto educativo (educación agrícola, educación para el obrero, nacionalismo como valor educativo, educación para la industrialización, etcétera), fue una de las vías para la construcción del Estado nacional mexicano y la aparición y fortalecimiento del federalismo educativo centralista.

²⁹Alicia Civera, “Innovar, experimentar y capacitar en libertad: las escuelas normales rurales y las centrales agrícolas” en *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas en México, 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense, 2008, pp. 426-427. cita a pie de página diferentes trabajos que ilustran dicho discurso, los testimonios de Hernández (1986:56-77) sobre la escuela de Soltepec, Tlaxcala; Villanueva (1986:185-189), sobre la de Aguilera, Durango; Hernández (2004:248-250) muestra testimonios de egresados de Mactmatzá, Chiapas; Vaughan (2001:231-238), sobre discípulos de Isidro Burgos en Xochiapulco, Puebla, y Rockwell (1996:141-142) sobre los alumnos de Soltepec, Tlaxcala. Véase también: Entrevistas de Alicia Civera con la maestra Margarita Hernández Franco, Tenerife, Estado de México, 21 de junio de 2001; con las hermanas Naranjo León, Tiripetío, Michoacán, 2 de octubre 2005, y con Ana Avilés, Toluca, Estado de México, 12 de agosto de 2001.

A lo largo de cuatro capítulos se presenta la formación de profesores principalmente en el IFCM y los conflictos laborales, las demandas salariales y de mejores condiciones al estar más preparados. En el primer capítulo se encuentra el marco teórico conceptual bajo el que se construyó el andamiaje de la investigación, una serie de reflexiones y consideraciones para explicar, delimitar, representar y ordenar la naturaleza del Estado y la sociedad civil; así como planteamientos metodológicos y analíticos para comprender sobre la gestación y funcionamiento del Estado en el orden educativo. Los conceptos que se utilizan en la tesis perfilaron el objeto de estudio en el largo plazo, por ejemplo, el federalismo, que en México ha tenido una forma *sui generis* de interpretación frente a la existencia de un sistema presidencialista, vertical y casi omnímodo en cuanto a las decisiones de política social, económica y educativa. Las relaciones políticas entre la federación y las entidades federativas en la historia del país, más que de coordinación han sido de sumisión, aunque con cierto respeto a los estilos personales de los gobernadores y sus equipos de trabajo.

Otro referente conceptual es la descentralización educativa, que constituye una poderosa herramienta del discurso político, puede ser usada como respuesta a demandas ciudadanas por mayores espacios de participación en la educación o como solución gubernamental de la gestión educativa. Debido a que se generan expectativas de cambio, se insiste en que el manejo del discurso de la descentralización es, en sí mismo, una “forma de descentralizar la educación”.³⁰

Por tratarse de un estudio histórico he puesto atención en las divergencias, los cambios, las similitudes y las continuidades en la formación del magisterio. Una de esas continuidades fue el incremento de la tendencia centralizadora del Estado, visible por la mayor participación en la administración, organización y financiamiento del sistema escolar, lo que le permitió al Estado

³⁰ Carlos Ornelas, “La misión del sistema educativo mexicano: Tres reformas profundas. Los vaivenes de la política educativa” en *El sistema educativo mexicano. La transición del fin del siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 99.

mexicano ampliar su radio de acción y tener mayor presencia en las entidades federativas en detrimento de las iniciativas locales. De ahí que la Secretaría de Educación Pública se convirtiera en un inmenso aparato administrativo y técnico con una estructura fuertemente centralizada y en la que la burocratización sentó sus reales. Esta creciente injerencia del gobierno federal tuvo repercusiones tanto en la estructura como en el funcionamiento del sistema escolar.

Como otras actividades profesionales, la del profesor de educación primaria es producto de procesos temporales que influyen en la formación del docente, en este caso: 1º) el reconocimiento de la educación básica obligatoria como una necesidad social; 2º) el reconocimiento del ejercicio profesional específico de los docentes para solucionarla; 3º) la construcción de las instituciones y programas específicos para la formación de los profesores; y 4º) la construcción y delimitación de un ámbito específico del conocimiento que sustentara la solución profesional al problema social identificado. Con la expansión de los servicios de educación primaria, la insuficiencia de profesores egresados de las normales rurales y las presiones del sindicato de maestros obligaron a las autoridades a poner en práctica diversos procedimientos para elevar el nivel académico de maestros empíricos, que día tras día se incorporaba al magisterio nacional.

La deficiente preparación académica del magisterio fue uno de los motivos para que el secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, pusiera en marcha un proyecto más ambicioso. La solución consistió en adoptar una idea vagamente expresada en el Segundo Plan Sexenal y establecer en marzo de 1945 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. De esta forma, el Estado mexicano buscaría resolver las necesidades de un gran número de maestros no titulados conocidos como empíricos, que fueron atendidos a través de la Escuela Normal por Correspondencia, institución que durante sus 26 años de vida en el territorio nacional y regional

se convirtió en piedra angular de la política pública para la capacitación del magisterio mexicano. Este primer capítulo pone en perspectiva el notable efecto del IFCM sobre el perfil profesional, la situación laboral, los sueldos, la clasificación escalafonaria y el mercado ocupacional del magisterio.

El capítulo II, titulado “El debate político y los proyectos de actualización del magisterio en Baja California (1940-1952)”, expone la reconstrucción histórica del debate político en la región sobre los proyectos de actualización del magisterio en Baja California en el periodo 1940-1952. Se discuten los proyectos dirigidos a la Formación y Actualización del Magisterio, como el caso de la Escuela Normal Fronteriza, y el nacimiento del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

El debate entre centralismo educativo o desconcentración educativa en la década de 1940 orientó la política social del régimen, fue significativa en los cambios de la política pública orientada a la formación y capacitación de los profesores empíricos. Los cambios en la Secretaría de Educación Pública repercutieron en la región y los actores políticos fueron clave en el ejercicio de los proyectos educativos de capacitación implementados desde el centro del país. La presencia de los proyectos de formación y actualización como la Escuela Normal Fronteriza, y luego el nacimiento del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Baja California, significó un parteaguas en el contexto nacional y regional. Por esto este capítulo analiza la historia de ambas Instituciones.

Por otro lado el descontento magisterial en la región tiene correlación con la vida laboral y sindical, tanto del profesor del sistema federal, como del sistema territorial/estatal (secciones sindicales 2 y 57). Los dos sistemas se vieron involucrados en movimientos laborales por

incumplimiento en el pago de los sueldos y los sobresueldos, reclamos de vivienda y salud, entre otras. Todas ellas relacionadas por la implicación de ser empleados del Estado mexicano.

En el capítulo III, titulado “Debate de las implicaciones del costo del centralismo educativo: El caso del Instituto Federal de Capacitación de Magisterio (1952-1964)”, se presenta la reconstrucción del Federalismo educativo en México entre 1952 y 1964, para explicar la política educativa instrumentada en Baja California a partir de tres líneas. La primera analiza la continuidad o ruptura del Instituto Federal del Magisterio, de 1952 a 1964, la segunda, la presencia del IFCM a través del Centro Oral Intensivo No. 2, y la tercera sobre las luchas sindicales para el mejoramiento económico del magisterio de educación básica.

Estas tres líneas de análisis revelan el debate que se gestó durante el federalismo educativo y la descentralización del IFCM en Baja California. Expongo cómo el proyecto de capacitación del magisterio de educación básica, a través del IFCM y los proyectos alternativos para atender el problema de educación en la región, se articularon como una forma de atender el tránsito de la centralización a descentralización del proyecto formativo de profesores, siempre bajo la coordinación y supervisión de la SEP como entidad nacional. Así como entender si las políticas educativas fueron efectivas o si sólo fueron buenos deseos plasmados en el discurso oficial, sin desligarse de la política central.

Por último, se reconstruyen las demandas laborales del gremio magisterial. Si bien la región responde a características muy particulares como el alto costo de vida que implicaba vivir en la zona fronteriza de Baja California también los reclamos se identificaron con las demandas sindicales del resto de profesores del país.

En el cuarto y último capítulo, titulado “El crecimiento y la transformación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1965-1972)”, se exponen algunos aspectos que

sustentan la política educativa de capacitación del magisterio y sus implicaciones en lo educativo, lo político y lo social. En primer lugar se analiza la política de formación y capacitación del magisterio, considerando la transformación del plan de estudios de las escuelas formadoras de docentes a partir de una coyuntura que desembocó en el agotamiento institucional del IFCM a nivel nacional y regional. El apartado ilustra de forma puntual el fin de una experiencia de 26 años que se denominó “la Escuela Normal más grande del mundo”.

Asimismo se reconstruye la vida institucional del IFCM de 1964 a 1973 y cómo éste continuó teniendo presencia a través del Centro Oral Intensivo No. 2, en Baja California. Se pone énfasis en las acciones políticas de los gobernadores del Distrito y del estado, Gustavo Aubanel Vallejo (gobernador sustituto), Raúl Sánchez-Díaz Martell y Milton Castellanos Everardo (periodo que comprendió de 1965-1977). Milton Castellanos asumió los lineamientos definidos por el secretario de Educación, Víctor Bravo Ahuja, esta última fase estuvo delineada por la Reforma Educativa de 1973.

De la misma forma que en los capítulos anteriores, se da seguimiento a los conflictos sindicales de la región entre 1964 y 1973, —tanto de la sección 2, federal, como de la sección 52, estatal— resalto tres facultades centrales de la política sindical: la influencia de la SEP en los asuntos escalafonarios de los docentes, en la capacitación del magisterio en servicio, y en el derecho a convocar a huelga.

Por último, las conclusiones de esta investigación colocan al profesor de educación básica en el centro de un programa de capacitación a fin de apoyarlo económicamente, a incrementar sus emolumentos, su desempeño profesional y estimular la superación intelectual. A partir de entonces hubo efectos tangibles en la política educativa y en el prestigio del titular de la SEP que lo plantea. A lo largo de la tesis se demostró que el programa fue producto de una política

pública federalizada que sentó las bases de la desconcentración de los proyectos de capacitación del magisterio mexicano.

La actualización del magisterio en esta región del país transitó de un federalismo centralizado hacia la descentralización de los proyectos de capacitación del magisterio. Los estados y Territorios en materia educativa carecieron de soberanía, lo que significó el fortalecimiento de un federalismo educativo administrado y controlado por el centro, específicamente la SEP. Por esto, la experiencia del IFCM, en materia de política pública educativa, reflejó la capacidad del Estado para regular la actividad laboral del magisterio, es decir, la actividad del profesor dejó de ser una actividad independiente y pasó a la supervisión y control del gobierno federal. Después del cierre del IFCM en 1945, la consolidación del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), con su respectiva representación en Baja California, marcó las pautas administrativas para regular la actualización y profesionalización del magisterio a través de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), después llamada Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM).

La metodología empleada para constatar la hipótesis partió de la búsqueda y el rescate de fuentes archivísticas poco conocidas, que permitieron reconstruir el objeto de estudio y articular una mirada lo más completa posible de las instituciones y sus actores, de los proyectos, políticas y resultados. La investigación estuvo apoyada en la consulta del Archivo de la Secretaría de Educación Pública, Fondos Dependencia del Consejo Nacional Técnico de Educación, Secretaría Particular y la Sección Estados y Territorios; el fondo Presidente del Archivo General de la Nación; el Archivo del Congreso de la Unión, el Archivo histórico de Jaime Torres Bodet; el Archivo del Centro de Documentación y Biblioteca “Mtro. Luis Guevara Ramírez”, y en Baja

California el Acervo Documental del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California, El Archivo Histórico del Estado de Baja California. Asimismo se realizó una exhaustiva revisión de los diarios locales: *Periódico ABC*, *Noticias*, *El Herald de Baja California*, *El Mexicano*, *Momento*, todas ellas de Tijuana, Baja California, y publicaciones oficiales como el Periódico Oficial del Estado de Baja California, y el Órgano del Gobierno del Territorio Norte de la Baja California. Otra parte de la información se recabó a través de entrevistas a profesores y alumnos del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), que lo fueron entre 1940 y 1971.

CAPÍTULO I

CONCEPTOS, DEBATES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

El capítulo relata de manera resumida la historia de la educación de 1920 a 1940, pretende ofrecer una revisión sistemática de los acontecimientos políticos, sociales y pedagógicos relacionados entre sí, donde la razón del Estado se reflejó en acciones concretas que incidieron en los educadores, en los educandos y en las medidas emprendidas para alcanzar los propósitos planteados en la política general o en el Plan Nacional de Desarrollo. Estas medidas generaron cambios en las estructuras organizacionales “vivas” en la historia del país.

El propósito de este capítulo es revisar lo que se ha escrito sobre el tema educativo y la formación de los profesores.³¹ La revisión de las fuentes secundarias se estructuró en sendos apartados que discurren sobre dos elementos fundamentales: el conceptual y los antecedentes historiográficos del objeto de estudio.

El primer apartado, “Perspectiva teórica del Estado”, se presenta de forma sintética el concepto de Estado, siguiendo a Norberto Bobbio, Philip Corrigan y José Fernández Santillán.

En el segundo apartado, “El Federalismo y Descentralización”, fueron abordados a partir de las aportaciones conceptuales de Leonel Alejandro Armenta López, Christian Von Haldenwang, John D. Montgomery, Gabriel V. Roth, Jordi Borja, Detelf Nolte, D’Arc Riviera, Helene Rondinelli, D. A. Vellinga Menno. Esta revisión esclarece la naturaleza de los dos conceptos, así como los enfoques estructuralista y neoclásico de la descentralización. Se pone énfasis en particular sobre estas corrientes porque influyó en los analistas mexicanos que han

³¹ Cabe puntualizar que en la vida cotidiana a los profesores de educación básica se les nombra como maestros ya sea en documentos oficiales o en la comunicación cotidiana y no precisamente por contar con el grado de maestría. A los profesores que estudiaron en algún programa de formación o capacitación los denomino profesor-alumno.

utilizado el concepto de federalismo y descentralización. Sin embargo, este concepto lo utilicé cuando la información en las fuentes primarias y secundarias lo permitieron.

A finales de la década de 1990 y principios de la primera década del siglo XXI, se dio el Acuerdo para la Modernización Educativa, por lo que hubo una producción académica importante de historiadores, sociólogos y politólogos mexicanos que explicaron el federalismo educativo en México.³² Los estudios del federalismo educativo se inscriben básicamente en dos diferentes perspectivas historiográficas, una que parte de un contexto nacional y otra de un ámbito regional. En la primera propuesta se localizan los trabajos de Josefina Zoraida Vázquez, Engracia Loyo Bravo, Cecilia Greaves, Alberto Arnaut, Carlos Ornelas y David Gómez Álvarez y Victoria Lerner Sigal. No obstante, cada uno de los autores permite conocer un tinte particular de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales que han investigado la historia de la educación en México.

Un tercer apartado se articula en dos partes. La primera aborda el proceso centralizador de la SEP, en el tránsito de las administraciones de Lázaro Cárdenas (1934-1940) a la de Manuel Ávila Camacho (1940-1946). En estos años estuvieron al frente de Educación Pública, Luis Sánchez Pontón (diciembre 1940 a septiembre de 1941), Octavio Vejar Vázquez (septiembre 1941 a diciembre 1943) y Jaime Torres Bodet (diciembre 1943 a Noviembre de 1946). Se analiza también el periodo del gobierno de Miguel Alemán Valdés (1946-1952), y las acciones correspondientes de nuestro tema con el titular de la SEP Manuel Gual Vidal (diciembre de 1946 a noviembre de 1952). Se reconstruyen algunos proyectos de formación y profesionalización previos al proceso de gestación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en el contexto nacional.

³² Se puede consultar el trabajo de Ma. Del Carmen Pardo, (coord.), *Federalización e Innovación educativa en México*, México, El Colegio de México, 1999; Víctor Alejandro, Espinosa Valle, (coord.), *Modernización Educativa y cambio institucional en el norte de México*, México, El Colegio de la Frontera Norte, 1999.

Los historiadores, a finales de la primera de la década del 2000, publicaron un conjunto de trabajos que analizan el papel del Estado como eje articulador del modelo educativo en la formación de docentes. Entre los trabajos localizados identificamos los de Samuel León y González, Salvador Martínez Della Rocca y Josefina Zoraida Vázquez, Alberto Arnaut y Alicia Civera. Sin embargo, estas investigaciones nos permiten conocer la historiografía de algunas Escuelas Normales a lo largo del país.

1.1. Estado, Federalismo, Federalismo Educativo, Centralización y Descentralización

En 1989 se publicó el libro de Norberto Bobbio, *Estado, gobierno y sociedad: por una teoría general de la política*, trabajo que incluye por primera vez un recuento excelente de la revisión de la teoría general del Estado. Bobbio analiza la dicotomía entre el poder público y privado, la conceptualización del Estado y la democracia. Asimismo delimita, representa y ordena su campo de explicación sobre la naturaleza del Estado.³³ Una reflexión del Estado debe contemplar los siguientes elementos: “como dos modelos de una esfera privada contrapuestas a la esfera pública, están caracterizadas por relaciones entre iguales o de coordinación”,³⁴ es decir, lo privado se hace público.

A partir del primer punto, Bobbio hace una revisión del concepto de sociedad civil hegeliana que representa el primer momento de la formación del Estado, el Estado jurídico-administrativo, cuya tarea es regular las relaciones externas. Mientras que el Estado propiamente

³³ “El problema del nombre del Estado no sería tan importante si la introducción de nuevo término en los umbrales de la época moderna no hubiese dado ocasión para sostener que no solamente corresponde a una necesidad de claridad terminológica sino que resolvió la exigencia de encontrar un nombre nuevo para una realidad nueva: la realidad del Estado precisamente moderno que debe considerarse como una forma de ordenamiento tan diferente de los ordenamientos anteriores que ya no puede ser llamado con los nombres antiguos”, Bobbio, Norberto, *Estado, gobierno y sociedad: por una teoría general de la política*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989, p. 89.

³⁴ Bobbio, *Estado*, 1989, p. 15.

dicho es el momento ético-político, cuya misión es realizar la adhesión íntima del ciudadano a la totalidad de la que forma parte, tanto así que se podría llamar el Estado interno o interior (*asserzioni in interiore homine de Gentile*).

Para Bobbio el poder del Estado en su complejidad presenta dos funciones que tienen que ver con el ejercicio de regular las acciones del poder privado y público. Estos dos procesos están bien representados por las figuras del ciudadano participante y del ciudadano protegido, que están en conflicto entre sí incluso en la misma persona:

“del ciudadano que mediante la participación activa siempre pide mayor protección al Estado y mediante la exigencia de protección refuerza aquel del que quisiera adueñarse y que en cambio se vuelve su amo. Bajo este aspecto, la sociedad y el Estado fungen como dos momentos necesarios, separados pero contiguos, diferentes pero interdependientes, del sistema social en su complejidad y en esta su articulación”.³⁵

Para Bobbio las soluciones que emanan de instituciones políticas constituyen decisiones colectivas obligatorias para toda la sociedad; a su vez tales respuestas influyen en la transformación del ambiente social, del que, dependiendo de la manera en que son dadas las respuestas, nacen nuevas demandas en un proceso de cambio continuo, que puede ser gradual cuando existe correspondencia entre demanda y respuesta, y puede ser brusco cuando debido a una sobrecarga de las demandas sobre las respuestas se interrumpe el flujo de retroalimentación; esto conlleva a que las instituciones políticas vigentes, al no lograr dar respuestas satisfactorias, sufran un proceso de transformación que puede llegar en la fase final a un cambio total.

Se pueden distinguir diferentes formas del Estado con base en dos criterios: el histórico y el referente a la expansión del Estado frente a la sociedad (un criterio que incluye el basado en las diversas ideologías). La tipología más común y acreditada entre los historiadores de las

³⁵ Bobbio, *Estado*, 1989, p. 67.

instituciones es aquella que propone las siguientes secuencias: Estado feudal, Estado estamental, Estado absoluto y Estado representativo.³⁶

En el ámbito de las doctrinas realistas del Estado, corre a lo largo de toda la historia del pensamiento político la distinción entre las doctrinas racionalistas y las historicistas. Las doctrinas racionalistas se plantean el problema de la justificación racional o del fundamento del Estado y responden a la pregunta: ¿por qué existe el Estado? Las segundas se plantean esencialmente el problema del origen histórico del Estado y responden a la incógnita: ¿cómo nació el Estado? Las primeras ponen en evidencia la contraposición entre el Estado de naturaleza antisocial y el estado civil, que es la condición social; las segundas, por el contrario, ponen en evidencia la continuidad entre las formas primitivas de sociedades humanas que todavía no son Estado, como la familia, la tribu o el clan (los antropólogos también hablan de “sociedad sin Estado”).³⁷

La doctrina racional establece que el Estado es elevado a *ente de razón*, único en el que el hombre realiza plenamente su propia naturaleza como ser racional. Por lo que se refiere a la conceptualización del Estado, Bobbio indica que “es el proceso inexorable de concentración del poder de mandar en un territorio determinado que se da a través de la monopolización de algunos servicios esenciales para el mantenimiento de orden interno y externo, como la producción del derecho mediante la ley, que a diferencia de la costumbre proviene de la voluntad del soberano, y el aparato coactivo necesario”.³⁸

La definición weberiana de Estado “aquel que tiene el monopolio legítimo de la fuerza”³⁹ no sólo es formal, sino también realista, precisamente porque no es una definición jurídica, sino

³⁶ Bobbio, *Estado*, 1989, p. 158.

³⁷ Bobbio, *Estado*, 1989, p. 90.

³⁸ Bobbio, *Estado*, 1989, p. 108.

³⁹ Weber, Max. *Economía y Sociedad*, México, FCE, 1964.

que es en gran parte histórica y sociológica. Definir el poder político mediante la capacidad que sólo él tiene de alcanzar sus propios fines, y el poder hacerlo a diferencia de todos los individuos y grupos que viven en el mismo territorio porque posee su monopolio.⁴⁰

La definición de Estado dada por Malberg Carré en su trabajo sobre la *Teoría General del Estado*,⁴¹ se ha vuelto clásica y ha sido recogida prácticamente por toda la doctrina francesa posterior. Pierre Bourdieu la califica como ejemplo de las definiciones eclécticas, que “asocian en una misma noción elementos materiales, la población y el territorio, y un elemento no material de dominación”. Otro de los conceptos que define Malberg Carré es el de “Nación”: es para la sustancia humana del Estado, sin poder decirse que Nación y Estado sean sinónimos en su pensamiento, ni en el de la teoría jurídica francesa tradicional, no puede haber Estado sin nación.

Era éste un criterio jurídico admitido en la Francia de la década de 1920, pero inaceptable hoy, cuando existen Estados constituidos por diversas naciones y naciones dispersas en Estados distintos. Por consiguiente, el Estado no es un sujeto jurídico que se yergue frente a la Nación oponiéndose a ella; desde el momento que se admite que los poderes de la naturaleza estatal pertenecen a la nación, hay que admitir también que existe la identidad entre la Nación⁴² y el Estado, en el sentido que éste no es la personificación de aquélla.⁴³

⁴⁰ En términos concisos se puede decir así: Weber reconoció que el Estado es un orden jurídico, pero no llegó a reconocer que el Estado no es nada fuera del orden jurídico, o sea, que una vez definido el Estado como orden jurídico, el Estado desaparece como entidad diferente del derecho, como *ente* poseedor de una realidad.

⁴¹ Carré de Malberg R, *Teoría general del Estado*, México, Facultad de Derecho UNAM, Fondo Cultura Económica, 1998, p. 18.

⁴² Por lo tanto para el autor la nación es soberana (la soberanía está en el todo; no está en las partes o fracciones) en cuanto a unidad corporativa, en cuanto a persona jurídica superior a sus miembros individuales. Pero, por otra parte, también es cierto que, en el concepto revolucionario, la nación adquiere su consistencia en los individuos que son miembros suyos; en un compuesto de hombres considerados como iguales entre sí; es la colectividad unificada de los ciudadanos de todos los ciudadanos. Carré, *Teoría*, 1998, p. 31.

⁴³ Carré, *Teoría*, 1998, p. 30.

Para Ayala el Estado puede ser concebido como una macroestructura compleja que no está determinada abstractamente por alguno de sus componentes y que está influida por el contexto histórico concreto; el Estado puede ser enfocado simultáneamente como actor y como una estructura institucional que incide en la escena política dependiendo de las condiciones históricas.⁴⁴ Esta perspectiva permite analizar el efecto sociopolítico y económico de los Estados sobre el desarrollo material y el bienestar de su población, así como estudiar las políticas y estrategias en que influyen, no siempre intencionalmente, en la formación de los grupos sociales, sus ideologías, intereses, y sus demandas políticas y económicas. Los conceptos que utilizaré a lo largo del trabajo son el de Max Weber y de José Ayala Espino.

Federalismo

Por otro lado, el federalismo da cuenta de la forma de organización política de los Estados, de la distribución de competencias y su concurrencia, del ejercicio del poder a cargo de las instituciones de las entidades federativas y las federales, y por supuesto de los órdenes jurídicos que lo regulan.

El federalismo se explica como la estructura diseñada para ejercer el poder político, regulada por un orden jurídico, a través del cual se concilian la unidad y la diversidad social de entidades autónomas, pero relacionadas federalmente en la medida que el ejercicio de estos poderes no provoque la división. El federalismo posee una connotación también política, en cuanto que se traduce en un pacto de unidad entre las diferentes fuerzas que se mueven en el rejuogo de participación en las decisiones nacionales.

⁴⁴ José Ayala Espino, *Estado y desarrollo. La formación de la economía mixta mexicana (1920-1982)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988, p. 16.

Una de las primeras opiniones sobre federalismo es de Albert Geouffre de Lapradelle, quién afirma que el estado federal es una persona de derecho público, es una soberanía y por consiguiente un Estado. Cada uno de los estados miembros se integran al Estado federal por la totalidad de su territorio; la autoridad del Estado federal comprende los asuntos exteriores e interiores, no así la confederación, que sólo se ocupa de los asuntos exteriores. El Estado federal ejerce directamente la autoridad sobre todos los estados miembros y hay una nacionalidad común; las entidades asociadas están unidas por una Constitución y legalmente ningún estado miembro puede abandonar el pacto, a diferencia de la Confederación, en la que los miembros tienen el derecho de secesión (*a le de droit sécession*).

Las entidades federativas participan en las decisiones nacionales junto con el poder central, porque su esencia jurídica y política radica en la capacidad de tener esa participación, que les es propia, y a partir de su existencia como entes regionales. Independientemente de cómo se da en concreto esa participación, las entidades federales tienen la fuerza real que les nutre la presencia de su regionalismo, que hace que se conviertan en auténticos núcleos de decisión política y de participación democrática de la voluntad general del Estado.⁴⁵

En suma, se puede decir que el Estado federal no es más que el establecimiento de una forma de asociación que duplica, a nivel nacional, la convivencia social y la organización política que se produce en cada una de las entidades territoriales componentes. Con su participación en las decisiones nacionales, las entidades territoriales garantizan la presencia de sus peculiaridades específicas en el *todo* federal, y esa participación, precisamente, es la que da pauta a la existencia de elementos comunes, de tal manera que la misma diferenciación entre ellas consolida plenamente la Unión Federal. Sin embargo, el concepto federalización encierra ambigüedad y adquiere su significado según la coyuntura en la cual se usa. Federalizar en un

⁴⁵ Leonel Armenta López, *Federalismo*, México, Editorial Porrúa, Facultad de Derecho UNAM, 2010, p. 17.

sistema descentralizado significa centralizarlo y, por el contrario, federalizar en un sistema centralizado significa descentralizarlo.⁴⁶

Para Carlos Ornelas, la federalización permite distinguir dos conceptos: la descentralización y la desconcentración. La primera consiste en la representación de la autoridad central en regiones más pequeñas y la facultad para prestar servicios. Esto significa una forma limitada de descentralización, ya que se mantiene el poder y la facultad de tomar decisiones en los órganos centrales. La segunda se refiere a la delegación de poder y licencia para la toma de decisiones de un aparato central a otros en los estados y regiones.⁴⁷

Otro concepto más de la descentralización es el de transferencia, que es recurrente en la literatura sobre la federalización educativa mexicana y que posiblemente fue inventado en México.

Dos enfoques teóricos sobre la descentralización

El análisis de las políticas públicas definidas como descentralizadas ha buscado el sustento teórico conceptual que en el debate académico le permita presentarse como una propuesta de análisis y reflexión, y a su vez las ubique en un proceso histórico.

Enfoque neoliberal

⁴⁶ Alberto Arnaut Salgado, *La Federalización Educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México, Centro de Investigación y Docencia Económica, El Colegio de México, 1998, p. 238.

⁴⁷ Carlos Ornelas, "La misión del sistema educativo mexicano: Tres reformas profundas. Los vaivenes de la política educativa" en *El sistema educativo mexicano. La transición del fin del siglo*, México, 1995, Fondo de Cultura Económica, pp. 95-126.

El análisis neoliberal de los proyectos de descentralización parte, aunque no siempre de forma explícita, de una crítica al papel del Estado en los países en desarrollo, que en un pasado inmediato se caracterizaron por ser Estados centralistas en su forma de gobierno. Algunos de los problemas que han detectado los analistas de los Estados de corte centralistas se resumen en lo siguiente:

1. El Estado no ha podido ampliar adecuadamente su capacidad administrativa: el aparato burocrático generalmente es demasiado grande, centralizado e insuficientemente coordinado.
2. Se observa, por ende, una inflación regulada por lo cual la administración carece de flexibilidad frente a las demandas sociales y por lo tanto la calidad de los servicios se deteriora.
3. La crisis del presupuesto estatal es más que todo el resultado de una asignación ineficiente de recursos y de políticas distributivas irracionales: la politización de la economía y de la misma administración estatal viola la buena asignación de recursos mediante procesos de intercambio mercantil.⁴⁸

La descentralización debía ser un programa de modernización administrativa, despolitización económica y desmantelamiento del Estado ineficiente.⁴⁹ La racionalidad de este programa radica en un concepto netamente económico de eficiencia. El éxito de las reformas depende en gran medida de la buena voluntad de las élites políticas y burocráticas. Como

⁴⁸ Véase Rodinelli y Cheema, Rondinelli, D.A. y S.G. Cheema, "Implementing decentralization policies: An introduction" en *Decentralization and development. Policy implementation in developing countries*, Beverly Hills, 1989, pp. 77 y 88; Montgomery, John D, "The Informal Service Sector as an Administrative Resource" en Rondinelli, D.A. y S.G. Cheema. (comp.), *Urban Services in Developing Countries: Public and Private Roles in Urban Developing*. London: Macmillan. 1988, p. 89; y Silva Patricio, "Neoliberalismo, Democratización y Ascenso Tecnocrático" en Solana Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords.), *La historia de la educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, SEP, 1981, p. 78.

⁴⁹ Véase estudio de Gabriel Roth, *The Private Provision of Public Services in Developing Countries*, New York, Oxford University Press, 1987.

individuos racionales, ellos están abiertos a argumentos basados en cálculos de costo-beneficio administrativo o económico.⁵⁰

En el enfoque neoliberal, la descentralización busca una asignación más eficiente de los recursos sociales y un mejoramiento en la calidad de los servicios esenciales. Es pertinente hacer dos observaciones centrales:

- a) Para llegar a un concepto manejable de eficiencia en este nivel de complejidad hay que basarse en un número limitado de cálculos de costo-beneficio, excluyendo otros cálculos que también tienen relevancia política.⁵¹
- b) En el proyecto de descentralización siempre están comprometidos diferentes intereses políticos, por ende, no se puede discutir la descentralización refiriéndose siempre a los objetivos abstractos de eficiencia y efectividad.

Los trabajos que han analizado este enfoque discuten la pertinencia de la reducción del Estado con el objetivo de implementar una perspectiva racionalista.⁵² Se puede concluir que la propuesta neoliberal de la descentralización, tal como se ha analizado hasta el momento, se reduce a una cuestión técnica basada en un principio de costo-beneficio tal como lo definieron Sergio Boisier, Francisco Sabatini, Verónica Silva.⁵³

⁵⁰ Christian Von Handenwang, "Hacia un concepto politológico de la descentralización del Estado en América Latina" *Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales*, vol. XVI. núm. 50, Santiago de Chile 1990, p. 64.

⁵¹ Esta observación la hace Claus Offe, *Contradicciones en Estado del Bienestar*, México, Alianza Editorial, 1984, p. 136.

⁵² Como lo expresan los estudios de caso de los siguientes autores: Riviera, D'ArcHelene, "Brasil, México, Cuba, tres contextos, tres enfoques de la descentralización" en *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Año 11. No. 22. UAM-I. 1994; Roett, Dior Jan (compilador), *El Desafío de la Reforma Institucional en México*. México, Siglo XXI, 1994; y Silva, *Neoliberalismo*, 1998, por mencionar algunos.

⁵³ Sergio Boisier, Sabatini Francisco, Verónica Silva, "Los procesos de descentralización desarrollo regional en el escenario actual de América Latina" *Revista de la CEPAL*, núm. 31, Santiago de Chile, Abril, 1987.

El enfoque estructuralista

De las experiencias de gobierno durante los últimos 30 años (1980), los países latinoamericanos fueron influenciados por las principales contribuciones de la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL). Esta escuela de pensamiento económico ha hecho las mayores contribuciones teórico-conceptuales al enfoque estructuralista.⁵⁴

Los trabajos consultados para analizar este enfoque poseen los siguientes rasgos comunes:

1. Para los estructuralistas la crisis del Estado latinoamericano tiene dos dimensiones: una dimensión internacional que se articula como una crisis de endeudamiento y otra dimensión nacional que se expresa como crisis de distribución de legitimidad.
2. La crisis de endeudamiento limita los espacios políticos de los regímenes latinoamericanos hacia fuera y les obliga a procesos de ajuste.
3. La crisis de distribución a su vez causa una creciente polarización socioeconómica que afecta algunas regiones más que a otras. Concomitantemente, el Estado disminuye su papel de mediador social y espacial, porque no cuenta con recursos financieros, cada vez más limitados, y tiende a centralizarlos, más en tiempos de crisis.

Autores como Jordi Borja y Sergio Boisier,⁵⁵ sugieren no la regulación estatal sino su racionalización (radica ahí la importancia de la descentralización). Se busca la eficiencia de los servicios a través de un aumento en la efectividad de la regulación. En este planteamiento la descentralización asume un papel clave. Desde una perspectiva económica debe contribuir a la

⁵⁴ Véase Detelf Nolte, Proceso de descentralización en América Latina. Un enfoque comparativo. (Ponencia) Trabajo presentado en el simposio internacional sobre Descentralización política y desarrollo regional. El Fortín de Santa Rosa (Uruguay), 1990; Borja, Jordi, *Estado Descentralización y Democracia*, Bogotá, Colombia, Edit. Foro Nacional por Colombia, 1989; Sergio Boisier, Sabatini Francisco, Verónica Silva, “Los procesos”, 1987.

⁵⁵ Borja, *Estado*, 1989; Boisier, *La descentralización*, 1992.

superación de los efectos locales de la crisis y de la desigualdad espacial. Desde un punto de vista administrativo debe flexibilizar las estructuras de planeación y agilizar la gestión administrativa local y regional. Se exige por consiguiente la creación de instituciones locales representativas, capaces de presionar por una repartición equitativa y, al mismo tiempo, más eficiente de recursos.⁵⁶

Los estructuralistas distinguen dos formas de descentralización: la primera, administrativa con características autoritarias y deficientes; la segunda, política con participación activa. Para los estructuralistas el éxito de la descentralización se define por su carácter democrático (y es el resultado de la presión o participación política desde la periferia). Por ende, la tarea principal es la elaboración de estrategias de desarrollo que racionalicen la descentralización político-territorial.

De acuerdo con Dennis Rondinelli existen cuatro tipos de descentralización educativa en la literatura especializada: la desconcentración, la delegación, la transferencia y la privatización.⁵⁷ Cada uno de estos tipos de descentralización puede constituir un sistema único de financiamiento y prestación de los servicios educativos dentro de un espectro que va de la centralización absoluta a la descentralización total, como extremos teóricos. Esta tipificación analítica que propone Rondinelli es útil para clasificar las diversas experiencias descentralizadoras de la educación, pero no agota las posibles modalidades, tanto teóricas como empíricas, que la descentralización puede tomar.⁵⁸

⁵⁶ Boisier, "Los procesos", 1987, p. 12.

⁵⁷ Véase Rondinelli, Nellis y Cheema, *Implementing*, 1983, p. 86.

⁵⁸ El más común es el jurídico-formal, que define la descentralización como el traslado de funciones y competencias del Estado a otras instancias jurídicas, ya sea en forma territorial, por servicio o por colaboración. En contraposición a estos rasgos generales de la descentralización, la definición de desconcentración establece: "la transferencia de oficinas u órganos administrativos en un ámbito territorial, la cual también ha sido llamada descentralización burocrática y cuenta con los rasgos siguientes; forma parte de una misma personalidad jurídica; está subordinada a una organización central; posee control jerárquico y poder disciplinario; tiene competencia y poder de decisión

La desconcentración es la segunda categoría, se refiere a la transferencia de autoridad a los niveles inferiores dentro de las agencias del gobierno central. Por lo general, esta forma de descentralización se ha manifestado en la creación o expansión de las facultades –particularmente las de planeación y supervisión– de los “directorados” o delegaciones regionales de los órganos centrales de gobierno. La tercera modalidad es la transferencia, “que implica la creación de unidades de gobierno subnacionales autónomas e independientes, las cuales tienen autoridad sobre ingresos y gastos [en educación]”. Esta modalidad se refiere a la transferencia de facultades de acuerdo con un arreglo federal, es decir a un régimen donde existen cuando menos dos tipos de gobierno, autónomos entre sí, cada uno con facultades propias en materia de educación.⁵⁹

En resumen, los principales conceptos sobre la descentralización educativa, son la desconcentración, la delegación, la transferencia y la privatización. Esta tipificación ideal, como todo ejercicio taxonómico de las ciencias sociales, es *weberianamente* perfecta, es decir una descentralización racionalmente planeada, lo que no significa que así se presente en la realidad, donde la descentralización educativa adquiere formas híbridas, nunca puras. Cualquiera de estos tipos de descentralización educativa puede instrumentarse, a su vez, de tres distintas maneras: regulada, discrecional o abierta, de acuerdo con el grado de control en su diseño y ejecución, y en dos dimensiones básicas: territorialmente o por función. Como se aprecia se trata de una matriz multidimensional que arroja un número enorme de combinaciones posibles.⁶⁰

limitados”. Enrique Cabrero, *La nueva gestión municipal en México. Análisis y experiencias innovadoras en gobiernos locales*, México, Centro de Investigación y Docencia Económica / Miguel Ángel Porrúa, 1995, p. 75.

⁵⁹ México constituye un caso típico de transferencia de facultades a los gobiernos regionales o estatales. Sin embargo, existen casos como el de Brasil y Nigeria, donde la educación básica fue transferida directamente del gobierno central a los gobiernos municipales; los gobiernos estatales de estas naciones recibieron únicamente la educación secundaria. Handenwang, “Sobre el papel”, 19970, p.60.

⁶⁰ Sergio Boisier, Sabatini Francisco, Verónica Silva, *Ensayos sobre la descentralización y desarrollo regional*, Santiago de Chile, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planeación Económica y Social, 1987.

Si bien los diferentes conceptos y enfoques de la descentralización, permiten tener un referente de la acción pública del Estado en el ejercicio de sus acciones de gobierno, el concepto es ambiguo para poder reflexionar la política educativa de formación del magisterio de la década de los 40s a los 70s, sin embargo, el concepto de descentralización permite ubicar las medidas tomadas durante la época.

1.2 La centralización educativa y los proyectos de actualización del profesorado mexicano (1940-1952)

Este apartado versa sobre la configuración histórica del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) considerando las políticas públicas que atendieron la actualización y la formación de los docentes de México entre 1940 y 1952.⁶¹

Uno de los vehículos metodológicos para identificar qué políticas educativas se siguieron en aquellos años fue la revisión y el análisis de los discursos de los secretarios de Educación Pública, de los líderes del gremio magisterial en el ámbito nacional y la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

La centralización de la SEP (1934-1946)

El presidente Lázaro Cárdenas resolvió en 1937 que la educación pública se federalizara en todo el país, es decir que dependiera del eje rector estaría sustentado en el artículo 3º Constitucional (reformado en 1934), así que formó una comisión mixta para llevar adelante ese proceso

⁶¹ Entiendo por “políticas”, *policy*; lo que en la producción intelectual de Michael Foucault correspondería a la regulación, dispositivos y estrategias relativas a tópicos particulares, en este caso la profesionalización del magisterio. Michael Foucault, *El orden del discurso*, Barcelona, Editorial Fabula Tusquets, 2002.

nombrando como representantes del gobierno federal a los secretarios de Hacienda (Rafael Sánchez Tapia) y de Educación Pública (Gonzalo Vázquez Vela). Entre los lineamientos del Plan destacaban definir la orientación ideológica y pedagógica del artículo 3º Constitucional y adoptar las medidas necesarias para que las actividades educativas, tanto en escuelas oficiales como privadas, en los grados primario, secundario y normal, se ajustaran a la doctrina establecida en aquel precepto.

Por último el Plan Sexenal⁶² establecía el control del Estado sobre la preparación de los profesionales y técnicos de los establecimientos de educación superior y fomentaba la organización y el desarrollo del trabajo de investigación científica. La federalización de la educación no se realizó ese año por “la incapacidad del erario público de sufragar los fuertes gastos para igualar los sueldos federales y los salarios de maestros de estados y municipios”.⁶³

⁶² Para Lorenzo Meyer, significo la plataforma política a cuyos lineamientos se tendría que sujetar el sucesor presidencial. El plan se elaboró y se presentó posteriormente a una comisión del partido para su adopción como programa oficial del mismo. Meyer Lorenzo, “El primer tramo del camino” *Historia general de México*, México, El Colegio de México, Tomo 2, 1988, p. 1229. Para Tzvil Medin el Primer Plan Sexenal la tesis central es la del intervencionismo estatal, el cual se expresó en cuatro campos fundamentales: el agrario, el industrial, el sindical y el educativo. El intervencionismo estatal postulado por el Plan Sexenal implicaba entonces, después de la pugna en el seno de la Convención, los siguientes conceptos: en lo agrario la posibilidad de una revolución que liquidara los latifundios librando a la revolución mexicana de su fracaso; en el campo industrial un reformismo que postulaba el estímulo de las empresas nacionales y la limitación y regulación de las actividades de las compañías extranjeras, pero todo ello sin llegar a posturas radicales que provocaran el “el aislamiento nacional”; en lo sindical la organización de los obreros y el sometimiento de los mismos al gobierno; en lo educativo la educación socialista, que implicaba más el deseo de una reivindicación social, que la verdadera comprensión del concepto mismo, ya sea pedagógica o ideológicamente. Tzvin Medin, “El Plan Sexenal” en Ismael Colmenares, Gallo Miguel Ángel, González Francisco y Luis Hernández (recopiladores), *Cien Años de lucha de clases en México 1876-1976 (lecturas de historia de México)*, México, Textos Universitarios Ediciones Quinto Sol, Tomo II, 1985, pp. 101 y 104.

Para mejor reflexión de los diferentes Planes se puede consultar Lerner Sigal Victoria, *Planes de la nación mexicana*, México, El Colegio de México, Senado de la Republica, 1987, t. VII y VIII.

⁶³ Las causas de la federalización de la enseñanza eran económicas –disparidad de salarios, entre \$46 en provincia y \$50 en el Distrito Federal y los rurales de \$80 y \$100–. Legalmente los maestros federales estaban protegidos por las Leyes de escalafón, inamovilidad y pensiones de retiro, así como el estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio del Estado. Los maestros de provincia, en cambio, carecían de garantías. Se añadía la razón de carácter sindical: la unidad de los maestros se veía atropellada por maniobras divisionistas de los estados. Asimismo, la disparidad de presupuestos entre estados y federaciones exigía la federalización de la enseñanza. Ernesto Meneses Morales, “El ocaso de la educación socialista” en *Tendencias educativas Oficiales 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México, UIA, 1988, p. 210.

La SEP continuó entre tanto los estudios encaminados a coordinar la educación en todo el país.⁶⁴ Los maestros cumplirían a partir de ese momento una tarea fundamental para las diversas acciones de gobierno, al ser el maestro uno de los representantes del gobierno y porque a través de él se ejecutarían medidas de salud, políticas y administrativas.⁶⁵

Hacia el fin del sexenio cardenista, en 1940, el Estado expresó su compromiso de luchar contra la desigualdad a través de la expansión del sistema educativo.⁶⁶ Por esto el Segundo Plan Sexenal, formulado por el comité ejecutivo del Partido de la Revolución Mexicana (1939), sirvió como plataforma de campaña para el candidato oficial, Manuel Ávila Camacho, que competía por la presidencia del país en 1940. El documento mantuvo el papel rector del Estado en la vida social “para equilibrar fuerzas, suprimir injusticias y crear los supuestos de una democracia real”.⁶⁷ Al llegar al gobierno, Ávila Camacho retomó la premisa cardenista de luchar por la justicia social y el mejoramiento gradual de las masas populares, pero evitando cualquier movimiento que pusiera en peligro la paz social.⁶⁸

⁶⁴ Eugenio Martínez Gutiérrez, “Período de consolidación (1934-1950)” en *Política educativa en el Estado de México 1910-1950*, México, UAEM, 1991, p. 209.

⁶⁵ La SEP quería tener control sobre los mentores. Su política desde 1932 fue la de tener sindicatos que respaldaran sus intereses. Martínez, “Período”, 1991, pp. 171-172.

⁶⁶ Los lineamientos jurídicos se pueden consultar en el Diario Oficial. Poder Ejecutivo, Secretaría de Educación Pública, México D.F. Sábado 3 de febrero de 1940. Tomo CXVII, Núm. 29.

⁶⁷ El plan recomendaba dirigir las actividades educativas de acuerdo con el artículo 3 Constitucional, que establecía elementos uniformes de cultura para procurar la unidad nacional; crear en los educandos la noción del valor del trabajo en equipo necesario para incorporar al patrimonio cultural los métodos, doctrinas y resultados de la ciencia y la técnica universal. Asimismo, introducir en el fenómeno de la producción los adelantos científicos contemporáneos, mantener y crear las instituciones necesarias para dar a los campesinos y obreros amplias posibilidades de adquirir ilustración hasta en los grados superiores. Cfr. Martínez, “Período”, 1991, p. 239.

⁶⁸ El Segundo Plan Sexenal 1940-1946. El lema de Ávila Camacho fue “Unidad Nacional”, y esto estaría presente en todas las políticas y los actos de su gobierno. Desde su campaña electoral se comprometió a darle énfasis a la conciliación de los intereses que defendían las diversas clases sociales con el fin de crear condiciones favorables a la industria del país. Hacia 1939 Lázaro Cárdenas ordena a la Secretaría de Gobernación que prepare un Plan Sexenal (Guillén, 1983). Este representó la continuación de esfuerzos que en materia de planeación del desarrollo se habían realizado en el sexenio 1934-1940.

El Plan Sexenal 1940-1946 seguía en lo fundamental la línea del primero, con la diferencia de que contiene, además, un capítulo introductorio sustancioso en el que se marcan los objetivos del plan y lo que este, como síntesis del proceso revolucionario, representa como medio para elevar el nivel de vida del pueblo y revaloriza históricamente al Mexicano. Consolidar la reforma agraria constituía su principal objetivo. También otorgaba especial importancia a la actividad industrial con el propósito de consolidarla como eje fundamental del desarrollo, e incluía una serie de

El proyecto educativo de Ávila Camacho, ya electo, tuvo dos etapas. La primera, conocida como “*La escuela de unidad nacional*”, daba continuidad en apariencia al proyecto de su antecesor. El nombre se tomó de las acciones emprendidas por el presidente cuando México se sumó a la Segunda Guerra Mundial y buscó el respaldo de los partidos políticos y de buena parte de la ciudadanía,⁶⁹ un instrumento de coacción que intentó eliminar toda crítica al gobierno. El Congreso de la Unión otorgó facultades extraordinarias al ejecutivo y se suspendieron las garantías individuales contenidas en los artículos 4, 6, 9, 10, 11, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 25 y 27 de la Constitución. Estas prerrogativas le permitieron a Ávila Camacho crear más tarde el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

La SEP encabezada por Luis Sánchez Pontón (diciembre de 1940 a septiembre de 1941),⁷⁰ defendió los postulados del artículo 3º Constitucional, modificado en 1937, y fue promotor de la primera Ley Reglamentaria del mismo artículo. Durante su administración, la política educativa giró en torno a tres principios fundamentales: 1) incrementar los medios para liquidar el analfabetismo; 2) crear el tipo de hombre, de trabajador y de técnico que exigía el desarrollo económico; y 3) elevar la cultura general en el campo de la ciencia y del arte.

Para alcanzar esos fines Sánchez Pontón reorganizó la SEP en diez dependencias: 1) Enseñanza primaria en los estados, los Territorios y el Distrito Federal; 2) Segunda enseñanza; 3) Enseñanza superior e Investigación Científica; 4) Educación Extraescolar y Estética; 5) Educación Física; 6) Estudios Técnico-Pedagógicos; 7) Administración, Servicios médicos e

propósitos relativos a los demás sectores de la actividad económica y social, así como de la administración pública. "Segundo plan sexenal". BuenasTareas.com. 02, 2012. consultado el 20 de agosto de 2014.

<http://www.buenastareas.com/ensayos/Segundo-Plan-Sexenal/3440401.html>

⁶⁹ Incluidos Vicente Lombardo Toledano, secretario general de la Confederación de los trabajadores Mexicanos (CTM); el líder del Partido Comunista, Dionisio Encinas, y el presidente del PRM. Belinda Arteaga Castillo, “El retorno de las buenas conciencias” en *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México 1906-1946*, México, UPN, PORRUA, 2002, p. 209.

⁷⁰ Luis Sánchez Pontón oriundo de Puebla, Puebla, titular de la SEP entre el 1 de diciembre de 1940 y el 12 de septiembre de 1941. Se consideró del grupo cardenista, sin embargo, en el ejercicio político se dieron cambios radicales como señalo en los siguientes apartados.

higiénicos; 8) Oficina jurídica y revalidación de estudios; 9) Prensa y publicidad; y 10) la Comisión Mexicana de cooperación intelectual.

Los propósitos de tales medidas fueron representar y transmitir la política oficial,⁷¹ contribuir a la preparación del pueblo “para que éste resuelva con mayor eficacia los problemas económicos, sociales, y culturales”, y que la acción educativa no quedara confinada a las paredes de la escuela, sino que se proyectara hacia el medio social.

Esta nueva política dejaba de lado la práctica magisterial que exigía la educación socialista del sexenio anterior, privilegiaba el papel del Estado como ente centralizador del proceso educativo. Asimismo, el corporativismo sindical⁷² dio un fuerte impulso al proyecto de federalización educativa, destacando la Campaña Nacional Pro Federalización de la Enseñanza que puso en marcha en 1940. Si bien, desde el mes de junio de 1939 el Sindicato de Trabajadores de Educación de la República Mexicana (STERM) anunció una intensa campaña en este sentido. El comité ejecutivo del STERM organizó pláticas con las delegaciones, mítines y manifestaciones, distribuyó propaganda y folletos, a fin de persuadir a los gobernadores, las organizaciones obreras y estudiantiles de promover la Campaña Nacional Pro Federalización de la Enseñanza.

El plan de crear un convenio único de federalización enfrentó la oposición de gobernadores, maestros y diversas organizaciones locales que respondieron con sus propias

⁷¹ Es decir, representar la relación de intermediario entre el aparato gubernamental y la comunidad, manifestando una cierta forma de alianza con el Estado, a la vez que servía no sólo de educador, sino que también asumía el papel de organizador y controlador de la comunidad.

⁷² Para mayor información sobre el corporativismo sindical consultar Cecilia Greaves Laine, “El magisterio consolidación de una profesión” en *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*, México, El Colegio de México, 2008, Cap. 3, pp. 71- 90; Loyo, “El largo”, 1999; Luis Medina, “La conciliación rectificadora” en *Del cardenismo al Avilacamachismo. Colección Historia de la Revolución Mexicana Periodo 1940-1952*, México, El Colegio de México No. 18, 1978, pp. 229-400.

campañas en defensa de su autonomía.⁷³ En esta lógica, la nueva propuesta educativa proporcionaba una orientación nacionalista por dos vías: la centralización y la federalización.

La primera suprimía la acción de los gobiernos de los estados sobre la educación, y la segunda —acorde con las atribuciones metaconstitucionales que el Congreso de la Unión confirió a Manuel Ávila Camacho— llevaba a la federalización:

“Luis Sánchez Pontón sugirió dos caminos: reunir en un solo ordenamiento legal todos los aspectos técnicos, administrativos y financieros para coordinar la educación pública en el país, y segundo, separar tales propósitos y hacerlos objeto de leyes diferentes. Luis Sánchez Pontón prefería el segundo y presentó una lista de propuestas de ley. El argumento esencial fue que la actitud de los gobernadores de los estados para ceder parte de sus antiguas atribuciones sólo se resolvía con la expedición de las leyes orgánicas mencionadas”.⁷⁴

Al interior de la SEP se encontraron varias posiciones políticas que debilitaron la gestión de Sánchez Pontón. Por un lado debatían los numerosos sindicatos magisteriales —como el STERM, apoyado por la Confederación de Trabajadores de México (CTM) y la Confederación Nacional Campesina (CNC), y el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUNTE), apoyado por el Partido Comunista (PC)— y otras organizaciones menores de maestros y estudiantes de las Normales de Maestros y las rurales.⁷⁵ Por otro lado, al interior del Congreso, reñían los federacionistas, opuestos a cualquier plan de organización nacional unitaria del

⁷³ Se puede consultar los siguientes trabajos para una comprensión del tema. Loyo, Bravo Engracia, “Los mecanismos de la federalización educativa, 1921-1940” en Gonzalbo Aizpuru Pilar (Coord.), *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998, p. 133. Otro de los trabajos que argumentan esta idea son: Loyo, “El largo camino”, 1999, Arnaut, *La Federalización*, 1998; y Cecilia Greaves Laine, “La alternativa moderada. Política educativa del gobierno federal (1940-1964)”, Tesis para obtener el grado de Doctor en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México, 2005. 480 pp; Greaves *Del radicalismo a la unidad* (2008).

⁷⁴ Greaves, “La alternativa”, 2005, p. 122.

⁷⁵ Medina, “La conciliación”, 1978, p. 301.

magisterio, además de un pequeño grupo, encabezado por Rafael Ramírez y Alberto Bremauntz, que defendía la legislación socialista.⁷⁶

Luis Sánchez Pontón continuó con el Instituto de Capacitación para Maestros Rurales no Titulados, dependiente de las Escuela Nacional de Maestros y dirigido a profesores del Distrito Federal y zonas circunvecinas, Estado de México, Morelos e Hidalgo. Las sesiones sabatinas durante el año escolar se complementaban con cursos intensivos durante las vacaciones de noviembre y diciembre. Para ampliar el radio de acción se planeó la creación de cursos por correspondencia, la precaria situación del Instituto, sin local, con profesorado de honorarios, sostenido por los propios alumnos y una pequeña partida de la SEP, no permitió seguir adelante con sus labores.⁷⁷

Los sindicatos autónomos de maestros enarbolaban banderas regionalistas y de defensa de la soberanía de las entidades federativas y los territorios nacionales (Colima, Baja California, Sinaloa, Querétaro, Oaxaca, Guanajuato, Nayarit y Zacatecas).⁷⁸

La última posición, estuvo encabezada por el Partido Acción Nacional (PAN), el periódico Excélsior, las Asociaciones de Padres de Familia (APF). Además estaban en esta posición el Comité de Hombres de Negocios y la Iglesia Católica a través de sus múltiples asociaciones (estudiantiles, de mujeres, empresarios y paramilitares). También como opositores se hallaba la postura conciliatoria (como Ávila Camacho prefería denominarla), que para algunos era liberal y para otros conservadora.⁷⁹

⁷⁶ Meneses, “El ocaso”, 1988, p. 226.

⁷⁷ Cecilia Greaves Laine, “Educación para el campo” en *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*, México, El Colegio de México, 2008, Cap. 7, p. 190.

⁷⁸ Estas agrupaciones adoptan el nombre de sindicatos Autónomos de Maestros, con excepción del de Zacatecas, que se dio el nombre de Federación Estatal. Todos expresan al presidente Ávila Camacho que estaban en contra de “la mascarada del Congreso”, Meneses, “El ocaso”, 1988, p. 220.

⁷⁹ Soledad Loeza, “La iglesia y la educación en México. Una Historia en episodios” en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.). *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998, p. 183.

A poco menos de cumplir un año en el cargo, Luis Sánchez Pontón, el 11 de septiembre de 1941, presentó su renuncia alegando “motivos de salud”. Lo sustituiría el militar y abogado Octavio Véjar Vázquez.

1.3 Del proyecto socialista a la Escuela de la unidad

Según Cecilia Graves, en un periodo de enfrentamiento entre las corrientes extremas: “una derecha cada vez más beligerante y una izquierda oficial aún poderosa. Manuel Ávila Camacho retomó la premisa cardenista de luchar por la justicia social y el mejoramiento gradual de las masas populares, pero evitando cualquier movimiento que pusiera en riesgo la paz social”.⁸⁰

Para Blanca Torres Ramírez, el contexto internacional desempeñó un papel relevante en el gobierno de Manuel Ávila Camacho. “En primer lugar, su participación al lado de los aliados y específicamente en el las negociaciones hacia fuera, y sobre todo frente al gobierno de los Estados Unidos. La vecindad geográfica convertía a México en una zona vulnerable, o un aliado que podía cubrir a los Estados Unidos su flanco sur”.⁸¹

La coyuntura internacional tuvo implicaciones en el ámbito económico, social y cultural en México. Resaltaba la importancia del país como proveedor de materias primas y de ciertos bienes terminados o semielaborados que amplió la demanda estadounidense de los productos agrícolas y mineros del país. También fue positiva la repatriación de capitales y la llegada de nuevas inversiones.⁸²

⁸⁰ Cecilia Greaves Laine, “El viraje conservador” en *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*, México, El Colegio de México, 2008, Cap. 1, p. 24.

⁸¹ Blanca Torres Ramírez, *México en la segunda guerra mundial. Periodo 1940-1952*, México, El Colegio de México, 1979, p.21.

⁸² Presidencia de la República, *Los presidentes de México. Discursos políticos 1910-1988*, México, El Colegio de México, 1988, p. 171.

En el ámbito educativo, Manuel Ávila Camacho fue apoyado por el SMMTE –sindicato creado ex profeso para equilibrar a los radicales STERM y FSTE— y otros sindicatos y federaciones que se oponían a Octavio Véjar Vázquez y defendían la educación socialista, así como por la Federación de Asociaciones de Padres de Familia (FAPF). Véjar recibiría el espaldarazo de Lombardo Toledano, la CTM y el STERM, quienes aceptaron “rectificar” a cambio de una promesa de unificación de los sindicatos y las federaciones de profesores. El planteamiento se vio cumplido alrededor del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, conocido luego como el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), que se integró y corporativizó al Partido de la Revolución Mexicana (PRM).⁸³

En los primeros años del gobierno de Ávila Camacho, el profesorado de educación básica carecía de formación específica del Magisterio primario de la república, el 76% carecía de título profesional mientras que el Magisterio federal, incluyendo a los estatales y los de educación privada, la cifra llegaba al 81% y de los maestros rurales, el 86% carecía de título (Anexo 1). Ante esta situación el magisterio exigió al secretario de Educación la creación de un centro que atendiera la formación académica y las mejoras de los salarios.

Se organizaron cursos de perfeccionamiento dirigidos por el Instituto Nacional de Pedagogía, por las Escuelas Normales y por las Direcciones de Educación Federal. Adicionalmente se estudiaron los problemas teórico-prácticos de la educación y se difundieron investigaciones por medio de boletines y del mismo sistema educativo.⁸⁴

⁸³ Rosa Nidia Buenfil, “Revolución Mexicana, Mística y Educación” en Remedí Eduardo, Schmelkes Silvia, Fuente Labra, Buenfil, Didon, Álvarez (coord.), *Encuentros de investigación educativa 95-98*, México, CINVESTAV, Plaza y Valdez, 2002, pp. 98-100.

⁸⁴ Secretaría de Gobernación. Informe que rinde el Presidente Manuel Ávila Camacho, al H. Congreso de la Unión. Iro de Septiembre de 1941 al 31 de Agosto de 1942, México, 1942, p. 104.

Se propuso también como línea prioritaria, la unificación (en el sentido de homogeneidad) de la educación normal, la aplicación de los mismos planes, programas y libros de texto, así como la igual orientación filosófica, política y criterios de evaluación (Anexo 2).

El segundo secretario de educación del sexenio avilacamachista, Octavio Véjar Vázquez,⁸⁵ era un reconocido miembro de los grupos conservadores (la Unión Nacional de Padres de Familia, empresarios, partidos políticos anticomunistas y de un grupo de partidarios del PAN), ex miembro de la Suprema Corte Militar y sin experiencia en el campo de la educación. Su plan de trabajo estuvo orientado a generar un nuevo plan educativo a partir de dos puntos fundamentales: el combate a la escuela socialista y la reconciliación con la Iglesia católica.⁸⁶

La opinión favorable de esos grupos conservadores, concilió las posturas frente al radicalismo del sexenio anterior y dieron argumentos a Ávila Camacho para designarlo como secretario de Educación Pública. Los primeros discursos de Véjar atacaron la escuela socialista⁸⁷

⁸⁵ Nació en Jalapa, Veracruz, el 30 de abril de 1900. Murió en 1974. Los primeros estudios los realizó en su ciudad natal. La preparatoria la hizo en el Distrito Federal. Ingresó al ejército como empleado administrativo ante urgentes necesidades económicas, así fue como pudo seguir sus estudios en la escuela de Jurisprudencia. Al titularse obtuvo un alto grado militar, llegó a ser General Brigadier. A él se debe el Código Militar. Pasó a ser Procurador de Justicia. El presidente Ávila Camacho lo designó como secretario de Educación Pública. Por diferencias ideológicas, constantemente se enfrentó con el magisterio. Suprimió la coeducación por considerarla peligrosa. El Instituto de Preparación del Magisterio de Segunda Enseñanza se transformó en la Escuela Normal Superior; suprimió las escuelas rurales campesinas y creó las escuelas prácticas de agricultura. Presentó un proyecto de Nueva Ley Orgánica de Educación que fue aprobada. Impuso nuevos programas de educación primaria por asignaturas. Se creó la Dirección General de Profesiones, el observatorio de astrofísica en Tonanzintla, Puebla, el Seminario de Cultura Mexicana, el Colegio Nacional, la Comisión Impulsora y Coordinadora de la investigación Científica y el Premio Nacional de Literatura. Se fundó la Escuela Normal de Especialización. Renunció el 20 de diciembre de 1943, motivado por las presiones que ejerció el sindicato de maestros (STERM) por el trato que le daba a sus agremiados. Regresó al ejército y más tarde se convirtió en el Secretario General del Partido Popular Socialista, algo insólito por su posición política anterior. Renunció al tener fuertes diferencias con Lombardo Toledano. A partir de este momento se dedicó a la vida profesional.

⁸⁶ La llegada de Octavio Véjar Vázquez no sólo no atenuaba los problemas, sino que inclusive llegó a conformar su propio sindicato y así entre sindicatos regionales, el de la SEP, el de la CTM contribuían a generar un ambiente de desunión, desorganización, y de conflicto permanente.

⁸⁷ El discurso político de Octavio Véjar Vázquez, se analiza de forma sistemática en el trabajo de Cecilia Greaves Laine, "La educación como factor de unidad" en *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*, México, El Colegio de México, 2008, Cap. 2, pp. 35-69.

y propuso la “escuela del amor”,⁸⁸ ante una escuela que alentaba la lucha de clases, habría que alentar la conciliación y la unidad nacional. Este perfil supuso cambiar los preceptos, los planes y los programas de estudio. La primera tarea fue modificar la Ley orgánica de Educación Pública en enero de 1942,⁸⁹ para luego reajustar el artículo 3° de la Constitución. La Ley orgánica recomendaba que en los dos últimos ciclos de la escuela primaria, quinto y sexto grados, la educación fuera unisexual, medida que contradecía los planteamientos pedagógicos que proponía el artículo 3°.⁹⁰

El proyecto de Octavio Véjar Vázquez propuso: 1) Atemperar ideológicamente los planes de estudio; 2) combatir los elementos radicales y comunistas en las burocracias administrativas y sindicales; 3) buscar la unificación del magisterio; y 4) incorporar de manera más activa la acción de la iniciativa privada en la enseñanza. La Escuela de la Unidad Nacional se convertiría en agente de cambio de mentalidades y actitudes, el conducto para desarrollar en el alumnado un sentido distinto al proyecto anterior.

En cuanto a las medidas emprendidas a favor del magisterio, destacaron la transformación del Instituto de Preparación del Magisterio de Segunda Enseñanza en la Escuela Normal Superior, en la ciudad de México, la creación de las escuelas prácticas de agricultura, el resurgimiento de las Misiones Culturales y la ampliación de las funciones de la Dirección

⁸⁸ Era básicamente una maniobra para, sin modificar la constitución, negar los postulados básicos del Artículo 3° y reorientar teórica y factualmente el proyecto educativo. Explícitamente se trató de imponer, a través de la ley, una nueva forma de entender y practicar la educación en México. Los alcances de la reforma fueron limitados en el terreno de los hechos, sin embargo, fue un antecedente que serviría de base para llevar a cabo cambios más profundos en el proyecto educativo nacional. Cfr. Belinda Arteaga Castillo, “Del socialismo mexicano al despegue industrial” en *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. México Universidad Pedagógica Nacional, 1994, p. 51.

⁸⁹ Ley orgánica de Educación Pública 23 de enero de 1942, 35 p.

⁹⁰ Felipe Martínez, Rizo, “La planeación y evaluación de la educación” en Latapí Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo I, 1998, p. 199.

General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios. Así como la expedición de nuevos programas con vigencia para todas las escuelas primarias de la República.⁹¹

A lo largo de la administración de Véjar Vázquez se registraron algunos conflictos, por ejemplo con los maestros rurales. Estos lo acusaron de regresar la escuela rural a la Iglesia Católica. Según Octavio Véjar “los profesores rurales no habían cumplido con su responsabilidad y carecían de las virtudes e ideales que inspiraban al sacerdote: el deseo de ayudar al prójimo”.⁹²

Esta declaración provocó reacciones en los sindicatos magisteriales, la CTM y el Congreso de la Unión, pero no debilitó la posición de Octavio Véjar. El secretario inició además campañas anticomunistas contra maestros y empleados de la SEP, proporcionando “listas negras y evidencias” para verificar el comunismo de algunos profesores. Estas “evidencias” fueron publicadas por *Excélsior* el 17 de octubre de 1941. Docentes y administrativos de la Secretaría fueron despedidos de sus puestos y una ola represiva se desencadenó contra los maestros rurales. Los operadores de tales medidas fueron los sinarquistas, las guardias blancas y la prensa oficialista que justificó la persecución.

En otra arena, Octavio Véjar se apoyó en el profesor Rafael Ramírez⁹³ para transformar el Instituto de Preparación del Magisterio de Segunda Enseñanza en la Escuela Normal Superior,

⁹¹ La escuela normal se reguló en la Ley Orgánica de 1942 en su capítulo XI. De la Educación Normal o de Preparación de Maestros. Publicada en Diario Oficial. Poder Ejecutivo. Secretaría de Educación Pública. México D.F. Viernes 22 de enero de 1942. Tomo CXXX, Núm. 19. pp. 20-24.

⁹² (*Excélsior*, 12,29 y 31 de diciembre de 1942).

⁹³ Nació en Las Vigas, fue bautizado como *Jesús Silvestre Rafael de Jesús* pero registrado bajo el solo nombre de Rafael. Sus padres originarios de la misma localidad fueron Francisco Javier Ramírez y Pascuala Castañeda. Su infancia y juventud se desarrolló durante la época del porfiriato, realizó sus estudios de educación básica en su pueblo natal y en Xalapa ingresó a la Escuela Normal del Estado en donde obtuvo el título de profesor. Comenzó a dar clases en la hacienda de Palo Blanco en la Huasteca veracruzana. Después de trabajar en diversas partes de su Estado natal se trasladó a Durango como director de una escuela, más tarde viajó a la Ciudad de México donde impartió clases en una escuela primaria industrial. Durante la época de la revolución mexicana, colaboró en la reorganización de la Escuela Industrial de Huérfanos. En 1915, escribió su primer libro *La escuela industrial* el cual realiza una comparativa de la enseñanza técnica de la época que se impartía en México contra la de Estados Unidos y Europa, proponiendo las innovaciones para mejorar el sistema mexicano de educación. Durante la década de 1920 colaboró en la reforma educativa que impulsó el entonces titular de la Secretaría de Educación Pública, José

preparar y expedir la nueva ley orgánica de la Educación Pública (1942) y abolir las Escuelas Regionales Campesinas, separando de la Normal Rural la enseñanza agrícola, para crear las Escuelas Prácticas de Agricultura.

Asimismo operar nuevos programas para todas las escuelas primarias de la República (urbanas y rurales), aquellos debían organizarse por asignaturas y temas, con una introducción de alto valor pedagógico, normas y orientaciones para ayudar al maestro a realizar su labor docente en sentido globalizador y elevar los requisitos de preparación para el ingreso del Magisterio. El cambio del modelo educativo en el nuevo sexenio buscó responder a nuevos obstáculos de los que se puede resumir en tres, en primer lugar resolver los problemas de infraestructura económica-educativa del país, tal como lo resumió Victoria Lerner:

“su escasa preparación, el reducido número de escuelas, la falta centralización política, etc; la oposición sociopolítica que puede hacerseles. Desde una perspectiva múltiple. Por eso la autora sugirió que las reformas educativas han obedecido a razones político-ideológicas y no estrictamente a razones educativas”.⁹⁴

Para contratar docentes, Octavio Véjar dio preferencia a los graduados de las normales rurales y exigió, para extender el nombramiento de maestro, el certificado de secundaria. Pagó más a los mejor preparados y estableció una jerarquización salarial en donde las credenciales

Vasconcelos. La experiencia adquirida en las escuelas primarias industriales de la ciudad de México las implantó en las escuelas rurales. En 1923, fue partícipe de la misión cultural que tuvo sede en Zacualtipán en el Estado de Hidalgo cuyo objetivo fue impartir educación en las sierras, costas y puntos de difícil acceso del territorio nacional. Trabajó con Narciso Bassols y Moisés Sáenz elaborando los principios y normas para la educación rural. Durante su vida fundó varias escuelas rurales, organizó los sistemas de supervisión y creó el sistema administrativo para sostener la estructura educativa. Murió el 29 de mayo de 1959 en la Ciudad de México. Sus restos mortales fueron trasladados en marzo de 1976 a la Rotonda de las Personas Ilustres. Sus publicaciones fueron las siguientes: *La escuela industrial* en 1915, *La escuela de la acción dentro de la enseñanza rural*, *Cómo dar a todo México un idioma*, *El cuento y la expresión dramática*, *El sembrador*, serie de tres libros de lectura para escuelas rurales auspiciados por el Plan Sexenal del presidente Cárdenas. http://es.wikipedia.org/wiki/Rafael_Ram%C3%ADrez_Casta%C3%B1eda. Consultada el 12 diciembre de 2014.

Para tener mayor claridad de sus aportaciones se puede consultar el trabajo de Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, SEP, Ediciones el Caballito, México 1986.

⁹⁴ Lerner Victoria, “Historia de la reforma educativa 1933-1945” en *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México, vol. XX, núm. 1, julio-septiembre, 1979, pp.127-128.

educativas tenían un papel central.⁹⁵ Para llevar adelante esta tarea creó la Dirección General de Profesiones.⁹⁶ Todas estas medidas enfrentaron al titular de la SEP con los sindicatos y organizaciones magisteriales por lo que Ávila Camacho le solicitó su renuncia. Véjar la presentó el 20 de diciembre de 1943.

Del radicalismo educativo a una política conciliatoria

Jaime Torres Bodet sustituyó a Octavio Véjar Vázquez como secretario de Educación Pública. El literato había sido secretario particular de José Vasconcelos y nombrado en 1922 jefe del Departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública, puesto que ocupó hasta 1924 y se desempeñaba como subsecretario de Relaciones Exteriores hasta el momento de su designación. Las tareas que debió enfrentar el nuevo titular de la SEP eran complejas, sabía que para realizarlas debía ser cauto y prudente sin renunciar al objeto central de su encomienda, el proyecto educativo nacional. Producto de su cautela fue su determinación de establecer consensos amplios entre la sociedad civil y alianzas perdurables con los principales grupos de poder —como los sindicatos— actuantes al interior de la SEP y fuera de ella.

Después de su nombramiento promovió la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, como parte de la Ley de Emergencia realizó un censo durante la campaña contra el analfabetismo e inició la reforma al artículo 3º constitucional.⁹⁷ Estableció además el Comité Administrativo del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) inauguró el Museo Nacional de Historia en el Castillo de Chapultepec y fundó el Instituto Federal de Capacitación del

⁹⁵ Arteaga, “Del socialismo”, 1994, p. 90.

⁹⁶ Meneses, “El ocaso”, 1988, p. 264.

⁹⁷ Soledad, Loaeza, “La iglesia y la educación en México. Una Historia en episodios” en Gonzalbo Aizpuru Pilar (coord.). *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998, p. 175.

Magisterio (IFCM).⁹⁸ Con el apoyo explícito del presidente de la República, el 23 de noviembre de 1945, Ávila Camacho anunció no reducir el presupuesto a educación para el ejercicio del siguiente año.

En 1945 se reformó el artículo 3º constitucional, con que finalizó el último intento del Estado mexicano para forzar la modernización social mediante la escuela –la educación socialista–, sin renunciar al control sobre la educación ni al laicismo obligatorio. La transformación de valores no sería un objeto explícito de la política educativa, ésta sería una consecuencia de otros procesos de modernización como el desarrollo de la industria y de la vida urbana.⁹⁹ Según Torres Bodet, Ávila Camacho leyó los diversos anteproyectos que le presentaron y finalmente el 13 de diciembre de 1945 aprobó la propuesta definitiva. Por la tarde del mismo día Torres Bodet entregaba a la prensa un texto en que definía el sentido y los alcances de la reforma al artículo 3º constitucional.¹⁰⁰ El texto aprobado señalaba:

“La educación que imparte el Estado –Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. Garantizada por el artículo 24 de la libertad de creencias el criterio que orientó a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”.¹⁰¹

⁹⁸ Aurora Loyo Brambila, “Caminos entreverados cultura y educación en Jaime Torres Bodet” en Rebeca Barriga Villanueva, *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México, SEP, CNLTG, 2011, p. 144.

⁹⁹ En sus *Memorias*, el entonces secretario de Educación afirma: “El establecimiento de la UNESCO, abre nuevas perspectivas, no sólo en el plano de la colaboración internacional [...] sino en el terreno mismo de la acción educativa que corresponde a cada gobierno [...] hay que adaptar el texto de nuestra constitución a lo expresado, en nombre de la República, desde una tribuna internacional”. Valentina Torres Septién, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, SEP, Ediciones El Caballito, 1985, p. 128.

¹⁰⁰ La discusión se documenta en el Archivo del Congreso de la Unión en la Carpeta No. 1 BIS. Del 18 y 30 de diciembre de 1946.

¹⁰¹ La regulación de un sistema educativo federalizado se normó por el Reglamento de las Comisiones Mixtas de Educación publicado en el Diario Oficial. Poder Ejecutivo. Secretaría de Educación Pública. México D.F. Miércoles 3 de junio de 1942. Tomo CXXXII, núm, 27.

Para Bonifacio Barba la presencia de Torres Bodet hizo que se expresara una visión de estilo vasconcelista que combinada con la política de la unidad nacional y la filosofía de los derechos humanos y la paz, dio lugar a una comprensión idealista e histórica de la educación.¹⁰²

El humanismo liberal individualista desplazó los valores sociales. Barba argumentó:

“El nuevo artículo afirmó que la educación que imparta el Estado (...) tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, independencia y en la justicia. El criterio guía para la educación será mantenerse ajena a “cualquier doctrina religiosa”, basarse “en los resultados del progreso científico” y luchar “contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”. El criterio también será democrático y nacional y “contribuirá a la mejor convivencia humana”.¹⁰³

Con esta reforma del artículo 3º se estableció el rumbo de la política educativa en México para los siguientes 20 años. La llegada de Torres Bodet a la SEP posicionó a la institución como el referente de la política educativa. En el futuro inmediato se tomaron, entre otras medidas: la unificación de los maestros, la revisión de los contenidos y métodos de la educación, campañas de alfabetización, construcción de escuelas, dignificación del magisterio, así como la capacitación y el mejoramiento profesional y económico de los profesores.¹⁰⁴ ¿Cómo respondieron los sindicatos y críticos de la SEP?

¹⁰² Pablo Latapí Sarre, (coord.), “Introducción”, en *Educación y Escuela. Lecturas Básicas para investigadores de la Educación*, México, SEP, 1991, pp. 323-327, y Guevara (1983) Una Valoración del Pensamiento Educativo De Torres Bodet. Citados en Bonifacio Barba, “La formación de valores y la participación social” en Latapí Sarre Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE, tomo I, 1998, p. 249.

¹⁰³ Bonifacio Barba, “La formación de valores y la participación social” en Latapí Sarre Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, México, Fondo de Cultura Económica, tomo I, 1998, p. 250.

¹⁰⁴ Cabe mencionar que este es el punto central que dio inicio al proyecto de investigación, específicamente en el momento que se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

Para unificar a los maestros, el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) organizó un Congreso presidido por Luis Álvarez Barret,¹⁰⁵ de donde surgió el Sindicato Nacional de los Trabajadores de Educación (SNTE) el 30 de diciembre de 1943. En esa reunión se sugirió la federalización, con el propósito de conseguir un sistema unificado de escalafón, que unificara a los dispersos sindicatos de maestros del país. Así que a la par de la construcción del enorme entramado institucional de la SEP, se edificó otro, no menos grande, aparato burocrático y corporativo, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) cuyo primer secretario general fue el profesor Luis Chávez Orozco.¹⁰⁶

El 15 de marzo de 1944, un decreto presidencial reconoció al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como el único organismo representativo de todo el magisterio nacional. A partir de este momento la figura del sindicato fue la mediadora de los intereses del magisterio mexicano frente al gobierno y el oficio de profesor se consolidó como una profesión “de Estado”, al pasar de un grupo de profesionales al servicio del gobierno a una

¹⁰⁵ Nació en Hecelchakán, Campeche, el 26 de enero de 1901. Murió en Mérida, Yucatán, el 23 de diciembre de 1981. Sus estudios elementales y la primaria los cursó en su ciudad natal. Interrumpió sus estudios y hasta 1919 ingresó a la Escuela Normal de México. Por razones políticas regresó a Campeche donde terminó sus estudios como profesor normalista de educación primaria elemental y superior. En la Escuela Nacional de Maestros estudió un posgrado dirigido a inspectores en 1934, al mismo tiempo que en la UNAM estudió en la Facultad de Filosofía y Letras. Su práctica docente la inició a los 14 años como maestro de primaria en su ciudad natal, como maestro rural en Yucatán y Quintana Roo. Fue director de una escuela particular en Campeche, al mismo tiempo que Secretario del Ayuntamiento, Juez del Registro y Tesorero Municipal. Entre 1922 y 1931 desempeñó los siguientes cargos: director de varias escuelas primarias; maestro en la Normal Rural; Inspector Escolar Federal; Director Federal de Educación en Campeche, Yucatán e Hidalgo; Inspector General de Educación. Bajo el mandato de Cárdenas fue: Jefe de la Sección de Escuelas Normales del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural; Subdirector General de Educación Primaria en estados y territorios de la República; Director del Instituto Nacional de Psicopedagogía e Higiene Escolar; Director General del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Fundó la Escuela Oral, la Escuela Normal por Correspondencia en la que editó libros y revistas para maestros rurales no titulados; Director General de Enseñanza Normal mejorando las escuelas rurales. Como Presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación impulsó la técnica de "aprender haciendo" y "enseñar produciendo" (1969-1970).

¹⁰⁶ Nació en 1901 en Irapuato, Guanajuato. Murió en la ciudad de México en 1966. Hijo de Luis Chávez Valdivia y María de Jesús O. de Chávez. Realizó estudios en el Instituto Sollano y en la Preparatoria de León, Guanajuato. Fue catedrático de Historia Moderna en la Escuela Nacional de Maestros en mayo de 1933. En marzo de 1935 fue jefe del departamento de Bibliotecas y secretario general del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE. Fue subsecretario de Educación (1936-1938); jefe del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (1938-1940), por el cual presidió el Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro (1940); secretario general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, y embajador en Honduras (1941). Prestó sus servicios en planteles de la Secretaría de Educación Pública y de la Universidad Autónoma de México como profesor e historiador.

entidad político social con una fuerte estructura e impacto en el sindicalismo mexicano. En adelante, la suerte laboral, económica y profesional del magisterio quedó estrechamente ligada a la del sindicalismo magisterial,¹⁰⁷ como lo planteó Carlos Ornelas:

“el Estado corporativo continuaba su tendencia homogeneizadora de la vida social. A iniciativa del gobierno se creó el SNTE con dos finalidades, una política y la otra funcional. La primera, con el objeto de erradicar la influencia que tenía el Partido Comunista Mexicano en los cientos de pequeños sindicatos independientes, y la segunda, para racionalizar de alguna forma las relaciones laborales, ya que la burocracia de la SEP se desgataba en infinidad de negociaciones contractuales”.¹⁰⁸

Se creó también el 3 de febrero de 1944, la Comisión Revisora y Coordinadora de los Planes Educativos y Textos Escolares que se encargó de los contenidos y métodos de la educación.¹⁰⁹ En la instalación de la Comisión, Torres Bodet indicó:

“La primera norma que las naciones señalarán a la educación será la de hacer de ella una doctrina constante de paz, la segunda norma será una educación para la democracia y la tercera será una educación que habría de ser una preparación para la justicia”.¹¹⁰

Las palabras del secretario proyectaron los lineamientos de la educación nacional conforme a los principios marcados por la UNESCO, organismo internacional de reciente creación, en la que México tuvo participación relevante gracias a Torres Bodet.¹¹¹

Mencioné que la Campaña Nacional de Alfabetización se propuso dentro del marco de facultades extraordinarias otorgadas al Ejecutivo por el estado de guerra en que se hallaba el

¹⁰⁷ Alberto Arnaut Salgado, “Los maestros y las normales de los gobiernos revolucionarios (1920-1943)” en *Historia de una profesión: maestros de educación primaria 1887-1993*, tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencia Política por el Centro de Estudios Internacionales del Colegio de México, México, Noviembre de 1993, p. 87.

¹⁰⁸ Carlos Ornelas, “La cobertura de la educación básica” en Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo II, 1998, p. 121.

¹⁰⁹ Con prestigiados maestros, entre los que se encontraban Samuel Ramos, Rafael Ramírez, Celerino Cano, Rosaura Zapata, Alfonso Caso, Eduardo García Máynez, Soledad Anaya Solórzano, Francisco Larroyo, José Romano Muñoz, José Gómez Robleda y Manuel Germán Parra.

¹¹⁰ Alfonso Rangel Guerra, “La impronta de Jaime Torres Bodet en la creación de los libros de texto gratuitos” en Rebeca Barriga Villanueva, *Entre Paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México, SEP, CNLTG, 2011, p. 151.

¹¹¹ En este mismo punto, una de las resoluciones más importantes fue: “La enseñanza de la historia de México debe tener dos fines fundamentales: la verdad en materia histórica y la creación de un sentimiento de solidaridad nacional, como factor fundamental para la integración de la patria”.

país.¹¹² La medida obligó a todos los mexicanos que supiesen leer y escribir, enseñar el alfabeto a aquellos que lo ignoraban. La Ley de Emergencia para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo fue ratificada el 28 de septiembre de 1945. Se imprimieron dos millones de cuartillas en español, tarahumara, maya, tarasco, otomí y náhuatl. Se crearon 69 881 centros de enseñanza, en los cuales se inscribieron 1 350 575 analfabetas. Aunque el éxito fue relativo —en 1945 sólo habían aprobado la prueba 205081 mexicanos—lo importante fue reconocer la existencia de analfabetos funcionales que por carecer de material adecuado de lectura, con los años olvidaban leer. Para evitar que esto siguiera sucediendo se creó la biblioteca Enciclopédica Popular.¹¹³

La iniciativa fue concebida en tres etapas,¹¹⁴ La de organización (de agosto de 1944 a febrero de 1945), la de enseñanza (de marzo de 1945 a febrero de 1946) y la de revisión y exposición de resultados (de marzo de 1946 a mayo de 1946). El proyecto sirvió para que un millón y medio de mexicanos aprendiera a leer en tan solo dos años.¹¹⁵ El resultado había vencido todos los escepticismos. Al concluir el año 1945, la SEP informó que en todo el país, fueron alfabetizados 205 0821 ciudadano y 1 145 494 quedaron pendientes de la prueba final. No obstante, el resultado final fue descorazonador pues había 9 411 075 analfabetos en el país. Estos resultados prolongaron la campaña, conforme decreto de 30 de marzo de 1947.¹¹⁶

¹¹² Medina, “La conciliación”, 1978, p. 386. Según el censo de 1940, el país contaba con 47.9% de analfabetos absolutos

¹¹³ Josefina Zoraida Vázquez, “Nuevamente en la búsqueda de la unidad nacional” en *Nacionalismo y educación*, México, El Colegio de México, 2011, p. 229.

¹¹⁴ Una descripción más detallada sobre la campaña de Alfabetización en el ámbito nacional y regional se documenta en el Archivo Torres Bodet, en Documento Borrador del mismo Torres Bodet, sin título, Fondo Jaime Torres Bodet, Sección Documental, Serie Educación 1 y 2. año 1943-1946, caja 14. Carta enviada por el Prof. Ernesto Villareal Cantú, Director General de Educación Primaria y Secundaria, Monterrey, N. L., a 5 de julio de 1945. Fondo Jaime Torres Bodet, Sección Documental, Serie Educación 1 y 2, año 1945.

¹¹⁵ El trabajo de Loyo nos permite una explicación amplia y clara sobre la campaña de alfabetización, consultar, Loyo, “Los mecanismos”, 1998, pp. 113-136.

¹¹⁶ Diario Oficial. Poder Ejecutivo. Secretaría de Educación Pública. México D.F. Sábado 30 de Marzo de 1946. Tomo CLV, núm, 11, pp. 4-5.

El decreto del 30 de marzo de 1947 convirtió la campaña contra el analfabetismo en permanente y el empeño en lograr la unidad. La iniciativa contra el analfabetismo fue recogida por el nuevo secretario de educación del siguiente gobierno federal, Manuel Gual Vidal.¹¹⁷ No obstante, el 3 de enero de 1948 se dio por terminada la campaña y su estructura quedó bajo la administración de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar de la Secretaría de Educación Pública.

En tres años el comité de administración de la Dirección General de Alfabetización celebró convenios de cooperación con varios gobiernos estatales y municipales por un total de 47 millones de pesos.¹¹⁸ El plan preveía la construcción de 796 nuevos edificios (entre jardines de niños, escuelas primarias, escuelas secundarias y hasta un internado), de los cuales, al finalizar el sexenio, se habían concluido 588 con capacidad para atender a 200 000 alumnos.¹¹⁹

La campaña de alfabetización contribuyó a fortalecer el discurso de la construcción de la identidad nacional, tal como se expresa en la Carta del presidente Manuel Ávila Camacho, enviada a través de la Correspondencia Particular del mismo al Srío. de Educación Torres Bodet, fecha, el 26 de noviembre de 1946. Fondo: Jaime Torres Bodet, Sección Documental, Serie Educación 1 y 2. año 1946.

¹¹⁷ Nació en Campeche, Campeche, en 1903. Realizó sus primeros estudios en su estado natal y los terminó en Tampico. Terminó sus estudios preparatorianos en la Escuela Nacional Preparatoria en 1918 e ingresó a la Escuela Nacional de Jurisprudencia, en donde se recibió como abogado en 1926. El presidente Miguel Alemán Valdés lo integró a su gabinete como Secretario de Educación Pública, cargo que desempeñó todo el sexenio (1946-1952). En la Secretaría, tuvo como uno de sus más cercanos colaboradores al filósofo y pedagogo Francisco Larroyo. En este puesto inició la Campaña Nacional Pro-construcción de Escuelas y presidió la Segunda Conferencia de la UNESCO. Se puede decir que fue el fundador del Centro Regional de Educación Fundamental en Pátzcuaro, Michoacán. Asimismo durante su gestión se inauguraron varios institutos tecnológicos regionales, como los de Durango, Guadalajara y Santillo, y se inició la construcción de los de Chihuahua, Veracruz, ciudad Madero, Celaya y Orizaba. También, el 4 de diciembre de 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista, que tenía como uno de sus propósitos modificar la situación de la educación de los indígenas del país. El 15 de mayo de 1950 se creó el Instituto Nacional de la Juventud y para noviembre de 1952 se entregó la Ciudad Universitaria a la comunidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Con relación al presupuesto asignado para la educación pública, este periodo fue el único en que disminuyó, pasando de 17.48% del presupuesto federal en el último año de Ávila Camacho a 10.69% en el último año del presidente Alemán. Manuel Gual Vidal. Murió en la ciudad de México en 1954.

¹¹⁸ Se promovió, con base en la ley del 23 de marzo de 1944, la integración del Comité Administrativo del Programa Federal de la Construcción de Escuelas (CAPFCE), cuyos fondos, calculados en 10 millones de pesos, se incrementaron con 2 más, que proporcionó Petróleos Mexicanos. Villalpando, Nava José Manuel, "Un viraje de 180 grados" en José Manuel Villalpando Nava, *Historia de la educación en México*, México, Porrúa, 2009, p. 463.

¹¹⁹ Los estados beneficiados por el proyecto de construcción de escuelas fueron Aguascalientes, Campeche, Colima, Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz, Zacatecas, y el Territorio de Baja California Norte. Torres Bodet, "La obra educativa" en Secretaría de Gobernación, *Seis años..., op. cit.* pp. 133-135. Citado en, Medina, "La conciliación", 1978, p. 385.

Las demandas sindicales y sus implicaciones

En relación a la política de dignificación del magisterio, Torres Bodet, mejoró las condiciones salariales. Según Greaves, “la grave disparidad del salario entre zonas urbanas y rurales y la falta de garantías de los maestros estatales y municipales, en contraste con los maestros federales que estaban protegidos por las leyes de escalafón, inmovilidad y pensión de retiro, obligaba a igualar las condiciones del magisterio de todo el país para evitar que los maestros que no pertenecieran al sistema federal quedaran a merced de las autoridades estatales. Era evidente que la calidad de la educación dependía en gran medida no sólo de la capacidad financiera de cada estado sino también del interés de los gobernadores”.¹²⁰

Entre algunas de las medidas tomadas por Torres Bodet estuvieron, la modificación de la Ley de Pensiones y de Retiro que derogó el ordenamiento de agosto de 1925, el cual exigía el cumplimiento de 35 años de servicio para disfrutar de una pensión equivalente a 66.6% del sueldo contractual. El reglamento interno de la SEP, en el que se especificaron los derechos y las obligaciones de los trabajadores técnicos, manuales y administrativos, y de los inspectores, directores y maestros.

El respeto a la línea original de jerarquización meritocrática y credencialista (que suponía la adquisición de méritos en función del esfuerzo personal y la obtención de certificados y títulos educativos que justificaban la ubicación dentro de determinado rango social) establecida por el gobierno de Ávila Camacho. Esta medida generó en los maestros el reconocimiento de la necesidad de superación profesional como una vía de acceso a mejores condiciones de trabajo y de existencia. Asimismo, y dentro de los criterios escalafonarios, reconoció en los años de

¹²⁰ Greaves, “Crecimiento”, 2008, p. 91.

servicio una variable significativa para cada categoría docente. Por último, se reorganizó el escalafón magisterial.¹²¹

Estas mejoras económicas motivaron y presionaron a los profesores carentes de título profesional a cursar estudios en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que funcionaba desde 1945. En este sentido, el sindicalismo magisterial comenzó a vislumbrar las ventajas que tenía el federalismo, como lo plantea Greaves: “Los líderes sindicales estaban convencidos de que sólo con la federalización podría adoptarse un sistema unificado de escalafón, que acabaría con las grandes diferencias salariales, además de que la organización gremial saldría fortalecida al aumentar el número de sus miembros”.¹²²

La capacitación y el mejoramiento profesional y económico de los profesores se discutieron en el Primer Congreso de Educación Normal, realizado el 23 de abril de 1944 en Saltillo, Coahuila. Ahí Torres Bodet reconoció las carencias con que trabajaban las escuelas normales rurales y los internados. Planteó la necesidad de reformar los planes de estudio para ampliar los contenidos programáticos, así como establecer un ciclo preparatorio a la formación de los maestros de educación primaria, es decir, la necesidad de un bachillerato. Se proyectaron también planes para extender los servicios de la Escuela Normal Nacional y para 1945 se inició la construcción de un nuevo complejo de edificios. Lo más importante en este punto fue la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.¹²³

¹²¹ En 1943 y establecía las diversas categorías y puestos a los que podía aspirar un profesor, los cuales iban de maestro “C” de escuela rural a director “A” de escuela primaria. La diferenciación la determinarían los años de estudio y la antigüedad en el servicio. Arteaga, “Del socialismo”, 1994, pp. 91-93.

¹²² Greaves, “Crecimiento”, 2008, p. 93.

¹²³ Vázquez, “Nuevamente”, 2011, p. 229.

1.4 La federalización del sistema educativo a través de tres secretarios de Estado

Manuel Gual Vidal se desempeñó como secretario de Educación Pública durante todo el sexenio de Miguel Alemán Valdés (1947-1952), durante su campaña Alemán Valdés enunció ocho puntos que atañían al sector educativo: la escuela rural, continuación de la campaña contra el analfabetismo,¹²⁴ construcción de más escuelas, capacitación magisterial, libros escolares, enseñanza técnica, escuelas de agricultura y la alta cultura.

Al tomar posesión de la presidencia el nuevo ejecutivo ordenó la construcción de Institutos Tecnológicos Regionales (los primeros Institutos Tecnológicos surgieron en 1948, en Durango y Chihuahua), que más tarde serían coordinados por una comisión de estudios de los Institutos Tecnológicos Foráneos en el seno del Instituto Politécnico Nacional (1950). Además se construyeron 4 159 escuelas, se repararon 2 383 inmuebles y se inauguraron el Conservatorio de música y la Ciudad Universitaria, en la ciudad de México. “El presupuesto del ramo aumentó en números absolutos, aunque en términos relativos el porcentaje ejercido para educación disminuyó, llegando a su nivel más bajo en 1952 con 7.1%, comparado con 13.6% en 1937. Asimismo, los fondos disponibles de los gobiernos locales, la mayoría limitados, eran aún menores que las aportaciones federales”.¹²⁵

¹²⁴ Para 1947 se planteó técnicamente la Tercera Etapa de la Campaña, introduciéndose modalidades de acuerdo a las experiencias adquiridas. Se dio especial atención a la creación de Centros de Enseñanza Colectiva, los que alcanzaron en la República la cifra de 15 558 bajo la supervisión de 31 Comités Estatales, 30 Patronatos Estatales, 1 403 Patronatos Municipales y 1 939 Juntas Municipales. Archivo Torres Bodet, en Documento Síntesis de las labores desarrolladas por la administración general de la campaña nacional contra el analfabetismo año 1947, Fondo Jaime Torres Bodet, Sección Documental, Serie Su expediente, caja 15, exp. 102. año 1948.

¹²⁵ Villalpando, “Un viraje”, 2009, p. 473. Greaves, Laine Cecilia, “De las palabras a los hechos” en *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*, México, El Colegio de México, 2008, pp. 259-260

En 1946 la reorganización curricular del sistema tuvo dos objetivos, homogenizar la enseñanza urbana y rural, y profesionalizar al magisterio.¹²⁶ Las viejas Casas del Pueblo dejaron de ser centros comunitarios y se construyeron escuelas de corte tradicional, separados los niños de las niñas, como en la época de Justo Sierra.

A fin de mejorar y extender la enseñanza normal se constituyó en 1947 la Dirección General de Enseñanza Normal y el mismo año se separó, como entidad autónoma, la Escuela Normal de Educadoras. La misma preocupación dio origen a la publicación de múltiples obras pedagógicas de autores extranjeros y la creación del Departamento de educación audiovisual y la Comisión Nacional revisora de Libros de Texto, que funcionó en forma permanente.

Frente al crecimiento vertiginoso de la matrícula escolar no hubo un aumento suficiente de planteles de enseñanza normal, por lo que a las filas del magisterio continuaron incorporándose elementos sin la preparación necesaria. De una matrícula aproximada de 17 000 estudiantes normalistas en 1950, menos de 2 000 se titulaban. En relación a profesores de los planteles urbanos, de un total de 53 403 maestros, poco más de la mitad (52%) contaba con título, mientras en el magisterio rural de 32 394 sólo 21 % estaban titulados.¹²⁷ Estos datos reflejan graves rasgos la situación de los profesores en servicio, y la pertinencia de la intervención del Estado a través de la SEP para capacitar al magisterio mexicano, tanto el que laboraba en el ámbito urbano como en el rural.

Asimismo se crearon o modificaron algunos de los Organismos de la Secretaría de Educación, por ejemplo, en 1947 se creó la Dirección General de Educación Normal, con Francisco Larroyo como su primer director, organismo que tuvo la responsabilidad de coordinar, aplicar y evaluar las tareas del subsistema de la reforma de docentes. Larroyo se preocupó por el

¹²⁶ Octavio Vejar Vázquez, *Hacia una escuela de unidad nacional*. México, SEP, 1943. Citado en Guillermo De la Peña, "Educación", 1998, p. 77.

¹²⁷ Greaves, "De las palabras", 2008, p. 262.

desarrollo de procedimientos didácticos psicopedagógicos en las Instituciones de Educación Normal. Formó las Academias de Profesores e impulsó el Instituto de Pedagogía, y se transformó la antigua Escuela de Párvulos en la Escuela Nacional de Educación en el año de 1947.

Ante la necesidad de titular a un elevado número de maestros, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio prorrogó sus labores más allá de los seis años previstos de manera inicial.¹²⁸ El sexenio alemanista se distinguió por trabajar con la UNESCO y propagar sus fines. Esto es comprensible puesto que la Asamblea General de 1947 tuvo lugar en México y Jaime Torres Bodet se convirtió en el Director General al año siguiente.¹²⁹

La presencia de Torres Bodet como director general de la UNESCO fue decisiva para que México se convirtiera en sede de algunos proyectos del organismo internacional. La atención giró en torno a los grupos marginados. En el otoño de 1949, la SEP, en cooperación con la UNESCO, puso en marcha un ensayo piloto en Nayarit a partir de las experiencias de la Escuela Rural Mexicana. Seleccionó el Valle de Santiago en el municipio de Ixcuintla.¹³⁰ La idea central

¹²⁸ Información que se analizará con mayor detalle en los siguientes capítulos.

¹²⁹ Vázquez, “Nuevamente”, 2011, p. 233.

¹³⁰ El proyecto de Santiago Ixcuintla (Nayarit), como promoción piloto resultado de los compromisos adquiridos por México ante la Segunda Conferencia Plenaria de la UNESCO, celebrada en la Ciudad de México en el mes de diciembre de 1947. En la Segunda Asamblea el Dr. Lloyd H. Hughes (Consultor Especial de la UNESCO), informó a la asamblea sobre los fines perseguidos por la UNESCO al patrocinar Ensayos Pilotos tanto en México, Haití, en China y en algunos países de África.

A mediados del año de 1948 se iniciaron los primeros estudios que dieron como resultado la formulación del Plan de Trabajo, cuya copia se entregó a los señores agregados culturales, contando con la anuencia del gobernador del estado Gilberto Flores Muñoz (1946-1951), grupos técnicos de otras dependencias federales y representantes de la región. Se integró con un personal técnico de cuatro agrónomos, un especialista en conservación de alimentos y en otras industrias, un director y un promotor auxiliar de educación física, un maestro de dibujo y de artes populares y una inspectora de artes populares y una inspectora de jardines de niños. Además un etnólogo antropólogo social y un ingeniero civil. El proyecto consistió en poner en práctica la Escuela Rural Mexicana; en rehabilitarla y reinterpretarla de acuerdo con las nuevas circunstancias y las necesidades del desarrollo nacional. La UNESCO considero en este proyecto los objetivos: uno, realizar una labor efectiva de mejoramiento de la educación y de las condiciones de vida de las comunidades, y otro, indagar los procedimientos más adecuados para logra los fines que se perseguían en la educación y promoción cultural. El Proyecto se distribuyó en siete capítulos: Finalidades y Características. El Hombre y el medio. Instituciones que participan. Las Escuelas. Del Mejoramiento a la Vida Rural. Los Métodos de Trabajo y la Organización del mismo. Registro y aplicación de Resultados. Para la realización del proyecto que se construyeran nuevas escuelas, anexos escolares (higiénicos y sanitarios, de ampliación cultural y recreación, de educación domestica agropecuarios y para talleres e industrias, que determinen las condiciones del medio. El proyecto buscaría la ayuda económica de los sindicatos de obreros y organizaciones

fue estructurar una unidad educativa que coordinara las instituciones federales y estatales involucradas en la solución de los problemas de educación básica. Para Mario Aguilera Dorantes, director del proyecto, el fin último era formar en los hombres una mentalidad receptiva al progreso humano para que ellos mismos se convirtieran en agentes activos de su propio mejoramiento social. El financiamiento vendría del gobierno mexicano y la supervisión correría por parte de la UNESCO.¹³¹

Otra iniciativa de Torres Bodet, en su carácter de director General de la UNESCO, fue la creación del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro, Michoacán, cuyas actividades iniciaron el año en 1951.¹³² Este funcionó como un

campesinas, los Patronatos, gobierno del estado, municipios, Federación y particulares. Para ello se desarrollaría una campaña a través del cinematógrafo, la radio, los carteles, las pláticas, las reuniones sociales, el teatro y la propaganda mural. etc. El proyecto piloto se puso en práctica en 1948-1950, con la finalidad de ser regional o local, de esta forma busco preparar a los especialistas mediante experiencias de trabajo en equipo, en el contacto con los demás miembros del personal, para llevar a cabo sus actividades con una visión más amplia y mejor capacitados en la labor social. En la etapa de evaluación recibió comentarios de distinguidas personalidades que visitaron el proyecto entre las cuales se menciona: Lloyd H. Hughes (Consultor Especial de la UNESCO), Rubén Castillo Penado (Jefe del Departamento de Misiones Culturales), Antonio García Ciprés (Director General de Segunda Enseñanza), Dr. Lazlo Radvanyi (Investigaciones Sociales de la Escuela de Economía de la UNAM), Wilbur G. Downs y George Giglion (Servicios de Control del Paludismo), Rosaura Zapata (Directora de Educación Preescolar), Arthur Beachete (Oficina de Informaciones de la Embajada de Canadá), Elizabeth Despanz (Escritora), Marcel Desroches (del proyecto piloto de Haití), Raphaela Chacon Hords (Jefe de Educación para los Adultos Tailandia), Edmund R. Murphy (Agregado Cultural de la Embajada de E.U), Luis Eduardo Enríquez (Agregado cultural de la embajada de Perú), John Midgley (Delegado de Inglaterra), J Bulin y Ángel Cantel (Ecuador), D.N. Asante (Departamento de Desarrollo Social de la Comunidad de Costa de Oro, África), Joyer Gammon (Ontario, Canadá). Cabe mencionar que el proyecto tuvo que enfrentarse a conflictos políticos, a problemas de carácter administrativos. Con relación al primero el poco apoyo expresado por el gobernador del estado Gilberto Flores Muñoz, en segundo lugar, la dificultad para establecer un sistema que asegurará la cooperación entre los diferentes organismos federales. Un excelente investigación sobre este proyecto se puede consultar Aguilera Dorantes Mario e Isidro Castillo, *Santiago Ixcuintla. Un ensayo de educación básica*, en

http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/libros/santiago_ixcuintla.pdf Consultado en agosto de 2014

¹³¹ Cecilia Greaves Laine, “Educación para el campo” en *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*, México, El Colegio de México, 2008, p. 213.

¹³² Fue fundado en 1950, en el marco de la Cuarta Conferencia Internacional de la UNESCO, para preparar al personal encargado de llevar a la práctica los principios de la educación fundamental desde los cuales se enfocará la problemática educativa de los grupos marginados desde perspectivas regionales. El CREFAL abrió sus puertas el 9 de mayo de 1951 bajo el auspicio de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas(UNESCO), la Organización de los Estados Americanos (OEA), La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación(FAO, por sus siglas en ingles), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Gobierno de México, y con la participación de alumnos de Bolivia, Ecuador, Perú, El Salvador, Costa Rica, Guatemala, Haití, Honduras y México. El CREFAL que hoy conocemos se fundamenta en su Convenio de Creación y Funcionamiento, firmado en 1990, que le permite cumplir sus tareas con mayor autonomía y flexibilidad en el marco de la cooperación regional. Jaime Torres Bodet, durante

centro experimental de educación básica para países latinoamericanos. La finalidad fue la formación de personal especializado para atender proyectos de desarrollo social entre grupos marginados.¹³³

Los propósitos y la índole del programa determinaron el perfil de los alumnos latinoamericanos: profesionistas con nivel de licenciatura y experiencias en programas de desarrollo rural. La mayoría eran maestros de escuelas primarias o de normales, otros desempeñaban cargos administrativos de directores, subdirectores e inspectores de educación, y había también jefes de misiones culturales. El resto lo conformaban, en proporciones mínimas, agrónomos, trabajadores sociales y enfermeras.¹³⁴

Estas experiencias de índole internacional muestran la importancia que Torres Bodet le otorgó a la formación y profesionalización del magisterio no sólo en México sino en el contexto internacional. En atención al problema educativo mundial se contempló la necesidad de crear cinco centros más, en África, Asia Meridional (los países que la conforman: Irán, Afganistán, Nepal, India, Bhután, Bangladesh), Asia Sudoriental (países que la conforman: Myanmar, Republica Popular Laos, Tailandia, Vietnam, Camboya, Filipinas, Malasia, Singapur, Brunei Darussalam, Indonesia, Timor Oriental), Extremo Oriente (países que lo conforman: Tíbet, China, Mongolia, Korea, Japón, Taiwán, Hong Kong, Macao, Filipinas) y el Medio Oriente. No

la ceremonia de apertura del CREFAL, el 9 de mayo de 1951. Así, la Institución realiza actividades de cooperación para la formación de educadores, la producción y difusión de conocimientos, y el diseño de materiales, modelos y metodologías relativos a la educación de las personas jóvenes y adultas. Actualmente continúa el proceso de ratificación de la suscripción de dicho acuerdo. Con el concurso de los gobiernos y sociedades de los países de la Región, el CREFAL habrá de consolidarse como el organismo de cooperación latinoamericana en este campo, para cumplir así con sus propósitos fundacionales siempre presentes: ayudar a construir, mediante la educación, un mundo más justo y humano. <http://www.educaedu.com.mx/centros/crefal-centro-de-cooperacion-regional-para-la-educacion-de-adultos-en-america-latina-y-el-caribe-uni1330>

¹³³ Eugenia Curiel, Méndez, “Las grandes estrategias educativas de México” en *México setenta y cinco años de revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, INEHRM, Vol., IV, 1988, p.38.

¹³⁴ Greaves, “Educación”, 2008, p. 216.

fue posible fundarlos todos, pero a la fecha sigue funcionando el CREFAL en Pátzcuaro, Michoacán.¹³⁵

1.5 La actualización del magisterio, del discurso a la acción 1940-1952

Otro de los objetivos de la política educativa de Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés fue normalizar la relación con el personal de la SEP y el sindicato, apoyando la política de formación, capacitación y mejoramiento profesional del magisterio. De las alternativas planteadas destaca la transformación en 1942 del Instituto del Magisterio de Segunda Enseñanza, fundado siete años atrás como Escuela Normal Superior de México.¹³⁶

Asimismo, en marzo de 1944 se realizó en Saltillo, Coahuila, el primer Congreso Nacional de Educación Normal que sirvió de base para cerrar algunas escuelas normales rurales y regionales creadas durante la etapa de educación socialista. En el segundo Congreso por la SEP en la ciudad de Monterrey, en noviembre de 1945, las normales se establecieron en lugares estratégicos desde el punto de vista político, y no para atender las necesidades educativas. De ahí la justificación para la suspensión de algunas de éstas.¹³⁷

Por su parte, la normal superior tuvo desde sus inicios funciones claras, fue el centro encargado de formar a los profesores de secundaria. Su perfil, coherente con el nivel del alumnado que atenderían, estaba determinado por las materias del plan de estudios secundarios y

¹³⁵ Rangel, "La impronta", 2011, p. 151.

¹³⁶ La normal superior inició con un presupuesto de 129 mil pesos, suma que para 1946 ascendió a 404 469 pesos. Este presupuesto contrastaba notablemente con el del Instituto Politécnico Nacional, que contaba con 7 400 pesos, y más aún con la Universidad Nacional, de \$ 6 225 pesos. Como se puede apreciar la atención al magisterio de educación básica fue una preocupación central dado el problema de analfabetismo.

¹³⁷ (Véase Serna, 1987; Martínez y Camacho, 1996; González, s/f; Salinas e Imaz, 1984; Estrada 1992 y Calderón, 1982). Citado Alicia Civera Cerecedo, La trayectoria de las Escuelas, Recuperado de la web el 10 de junio de 2014.

se propuso otorgar a los docentes un alto grado de especialización científica y la capacitación pedagógica necesaria para impartir cátedra de manera eficaz.¹³⁸

Como mencionamos, las misiones culturales de 1926 buscaron elevar el nivel cultural de los núcleos de población para acelerar su desarrollo. Se organizaron 32 grupos, 30 de carácter rural y 2 de capacitación magisterial. Veinte años después, las misiones aparecieron en las colonias humildes de la ciudad de México y se transformó unas destinadas a centros mineros, en misión cultural de capacitación para los maestros, en 1946 sumaron 49 misiones culturales.¹³⁹

En 1942 se organizaron 20 misiones culturales rurales de carácter temporal y se les asignó la tarea de ofrecer servicio educativo y social a la comunidad. Se crearon también dos misiones culturales urbanas de naturaleza itinerante con el objeto de elevar la calidad cultural y profesional de los principales maestros de los centros urbanos.¹⁴⁰

Las misiones culturales además de la capacitación docente de los maestros primarios buscaron informarles de los adelantos de la ciencia y la técnica educativa y unificar en todo el país el pensamiento pedagógico de los educadores en la teoría y en la práctica. Además sugirieron a los gobiernos locales, normas avanzadas para organizar y conducir sus sistemas escolares, desenvolver satisfactoriamente la educación extraescolar y promover la vida cultural en sus diversas manifestaciones. En resumen, las misiones de capacitación docente trabajaron con la comunidad a través de instituciones funcionales donde se discutieron varios temas, entre otros, la acción económica y cultural, la organización general, la capacitación de maestros, los periodos de vacaciones y cómo avituallarse de equipos de trabajo.

¹³⁸ Arteaga, "Del socialismo", 1994, p. 108.

¹³⁹ Secretaría de Educación Pública, *La obra educativa*, 1946, pp. 16-17; 173-206.

¹⁴⁰ (*Memoria de la oficina Auxiliar de misiones culturales*, p. 24; *El Nacional*, marzo 5 de 1942), Citado en Ernesto Meneses Morales, "Nuevos aires en la Secretaría de Educación Pública" en *Tendencias educativas Oficiales 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México, UIA, 1988, Cap. X, pp. 273-274.

En el organigrama, las misiones contaban con un profesor normalista con cinco años de “experiencia docente satisfactoria”, informado de los avances pedagógicos modernos, además con una educadora de párvulos graduada, un maestro de actividades recreativas, un maestro de música y canto, un maestro de artes plásticas y un experto en mediciones mentales y pedagógicas.¹⁴¹

En 1945 se suprimieron las dos misiones de Capacitación del Magisterio al fundarse el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que tomó a su cargo la tarea de graduar a los maestros empíricos en servicio. Mientras la formación del maestro rural cayó en la jurisdicción de las Escuelas Regionales Campesinas, que desde 1932 tuvieron a su cargo la formación de maestros y agricultores en un intento por agrupar a diversas instituciones educativas ligadas al campo.¹⁴²

Aquellos internados mixtos (para ambos sexos) cubrían un programa de cuatro años: los dos primeros dedicados a la lengua nacional, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía,

¹⁴¹ Secretaría de Educación Pública, *La obra educativa en sexenio 1940-1946*, México, Secretaría de Educación Pública, 1946, pp.160-161.

¹⁴² Las Escuelas Regionales Campesinas fueron el resultado de la fusión de las escuelas normales rurales y de las escuelas centrales agrícolas que habían estado bajo la jurisdicción de la Secretaría de Agricultura y Fomento y que Bassols logró pasaran al control de la SEP, en base a un proyecto del Ing. Manuel Mesa Andraca para lo cual se creó el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Se logró con el apoyo de la naciente y combativa Confederación Mexicana de Maestros, con el objetivo de capacitar efectivamente a los maestros rurales para convertirlos en mentores agrícolas y de artes útiles. Sus egresados trabajarían un tiempo determinado como maestros rurales dependientes de la SEP o como peritos agrícolas del Banco Nacional de Crédito Agrícola: Fueron instituciones para ambos sexos, de preferencia campesinos, los estudios duraban cuatro años: en el primero se completaba la escuela primaria la mayoría provenían de la primaria elemental, los dos siguientes se estudiaban la enseñanza agrícola e industrial y en el último se estudiaba la enseñanza normal. Las escuelas contaban con dos anexos: uno de investigación, donde estudiaban el medio geográfico, económico y social donde actuaba la escuela y el otro de acción social, dedicado a difundir la acción de la escuela en el medio donde estaba establecida. Atravesaron por varias etapas: 1ª. 1933-1935, cambios continuos e inestabilidad organizativa, algunas normales rurales y centrales agrícolas se convierten en regionales campesinas; 2ª. 1935-1938, de mayor rendimiento y trabajo apegado a los lineamientos de la educación socialista, a partir de 1938 se circunscriben más a la educación técnica fomentando los aspectos ganaderos, industriales, agrícolas y dotación de tierras fomentando las cooperativas. 3ª. 1938-1941 cambios que culminan con su clausura por Véjar Vázquez, son sustituidas por las escuelas prácticas de agricultura. Torres Bodet las resucitó en 1945. (Meneses, 1934-1964). Es la institución que más se asemeja al ideal expresado por Manuel Gamio de educación integral, y aunque tuvieron gran éxito, para 1940, aproximadamente tres de cada cuatro alumnos elegían la profesión de maestro, pero solo una minoría muy pequeña decidía especializarse en agricultura. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_e/esc_regionales.htm

física y química, práctica agrícola y de oficios e industrias rurales; los dos últimos años se dedicaban a la formación magisterial exigiendo a los alumnos su participación en los trabajos de mejoramiento comunal.¹⁴³ Los programas de gobierno y el contenido de la política pública buscaron la integración de los sectores rurales al proyecto modernizador de Miguel Alemán a través de la Junta Nacional de Educación Normal, que reformó la organización y el funcionamiento de los planes, programas y métodos de estudio de las escuelas normales.¹⁴⁴

Al iniciar la segunda mitad del siglo XX funcionaban 7 diferentes instituciones para la formación de maestros: las Escuelas Normales de Educadoras, las Normales primarias, las superiores para capacitar maestros de enseñanza media, de especialización, de educación física, de educación musical y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, sin coordinación alguna entre ellas.¹⁴⁵ También se fundó la Escuela Normal de Especializaciones Pedagógicas para la preparación de maestros “de niños anormales mentales y menores infractores”.¹⁴⁶

Frente a este gran número de proyectos de formación y profesionalización del magisterio, la SEP controló algunas de las escuelas de Educación Normal, a través de la Dirección General de Educación Normal, otras estuvieron a cargo de los gobiernos estatales y el resto de los

¹⁴³ Este programa estuvo vigente sólo un año. Con la creación del departamento de Enseñanza Normal, al ser reorganizada la SEP en 1941, las Normales Rurales volvieron a funcionar en forma independiente, en tanto que la educación agrícola se confió a las Escuelas Prácticas de Agricultura bajo la dirección del Departamento de Enseñanza Agrícola. Cecilia Greaves Laine, “La alternativa moderada. Bosquejo para una historia de la educación en México (1940-1964)” en Milada Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio Mexiquense, 1996, p. 220.

¹⁴⁴ En 1945, la SEP aprobó un plan de estudios uniforme para todas las escuelas normales rurales. Esta disposición se basaba en un argumento democrático: todos los niños del país tenían derecho a recibir la misma educación y, por lo tanto, todas las escuelas normales debían ofrecer la misma formación a los futuros maestros. Además, también los estudiantes normalistas tenían derecho a poder trabajar en cualquier escuela del país. Con esta reforma se cerraba el esfuerzo que por lo menos desde 1917 se venía impulsando de formar un maestro rural con capacidades especiales para atender una escuela que pudiera responder a las necesidades de los campesinos. Civera, “Innovar”, 2008, p. 13. Se puede consultar también, Villalpando, “Un viraje”, 2009, p. 461.

¹⁴⁵ Greaves, “La alternativa”, 1996, p.220.

¹⁴⁶ La educación especial, por su parte, diversifica su ámbito institucional de atención, ya que en 1943 inicia laborales la Escuela Normal de Especialización, con la carrera de maestros especialistas en la educación de anormales mentales y menores infractores; el Instituto Médico Pedagógico se convierte en la escuela anexa de esta misma y son creadas las especializaciones de educación y cuidado de ciegos y sordomudos, todas ellas con un enfoque médico terapéutico. En 1955 se estructura la especialidad para el cuidado y tratamiento de niños lisiados del aparato locomotor en la Escuela Normal de Especialización”. Morales, “La educación”, 1998, p. 151.

planteles fueron de particulares. Si bien no se construyó un proyecto nacional de formación del magisterio, sin estas Normales, las condiciones de formación habrían sido aún más deficientes.¹⁴⁷

¹⁴⁷ El trabajo de María de Ibarrola documenta de forma extraordinaria la formación de los profesores de educación básica en el siglo XX, y resume en un excelente cuadro las instituciones creadas para la formación de maestros. María De Ibarrola, “La formación de profesores de educación básica en el siglo XX” en Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo II, 1998, p. 247.

CAPÍTULO II

EL DEBATE POLÍTICO Y LOS PROYECTOS DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN BAJA CALIFORNIA (1940-1952)

El objetivo de este capítulo es reconstruir la discusión política en Baja California y los proyectos de actualización del magisterio entre 1940-1952. La redacción de este apartado privilegió las fuentes primarias consultadas en la ciudad de México, las de la capital del estado fronterizo, Mexicali, así como la recuperación de algunos de los proyectos inéditos dirigidos a la formación y actualización del magisterio, verbigracia la Escuela Normal Fronteriza, las Escuelas Normales en el Territorio Norte de Baja California y la llegada del Instituto de Federal de Capacitación del Magisterio en la Ciudad de Tijuana (1945-1952).

Las políticas educativas nacionales en este periodo siguieron las pautas de la federalización de los sistemas educativos en las entidades y los territorios federales. A diferencia de los estados en donde la federalización se impuso, o tuvo que ser negociada a expensas de los sistemas educativos estatales, en el Territorio de Baja California (TNBC), no existía ni el sistema estatal ni el municipal de educación; por ello, la federalización abarcó a todas las escuelas de nivel preprimario, primario y secundario que existían en ese momento o fueron creadas entre 1940 y 1953.¹⁴⁸

¹⁴⁸ Citado en María del Rosario Maríñez, “La resignificación de la política educativa de la unidad nacional en el territorio norte de la baja california. El liderazgo de los profesores, 1940-1952”, Tesis para obtener el grado de Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Sede Sur, Departamento de Investigaciones Educativas, 2011, 2011, p. 149.

2.1 ¿Centralismo educativo o Desconcentración educativa?

A partir de la década de 1940 se reorientó la política social y junto con ella la sociedad mexicana se transformó de forma acelerada en predominantemente urbana. Este hecho afectó a los maestros rurales, que en algún momento fueron los primeros y casi únicos agentes federales en las regiones más aisladas del país. Con el tiempo, los maestros quedaron encerrados en los muros de la escuela y predominó la idea que la escuela rural mexicana pasaba por una profunda crisis.

Este cambio quedó claramente expresado en la ejecución del Plan de Once años, con el que se quisieron atender los rezagos educativos acumulados en las zonas rurales marginadas e incomunicadas de México y, al mismo tiempo, atender la explosiva demanda de una nueva sociedad urbana.¹⁴⁹ El Plan de Once Años pretendió resolver esas exigencias mediante la reforma curricular de la educación primaria y del sistema de formación de maestros, así como la creación de nuevas escuelas.¹⁵⁰

En el caso del TNBC, la federalización fue un proceso irreversible. La acción del gobierno federal por la centralización de los recursos presupuestales generó escasez de maestros, problemas para los pagos de salarios y sobresueldos e insuficiencia de escuelas.¹⁵¹ En los primeros años de la década de 1940, el TNBC se caracterizó por ser un espacio geográfico casi al margen de las decisiones del gobierno federal, sobre todo por los efectos de la reforma agraria y la Segunda Guerra Mundial que acrecentó la población de manera considerable. En 1940 la

¹⁴⁹ Para mayor información consultar Meneses Morales Ernesto, “El Plan de Once Años” en *Tendencias educativas Oficiales 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México, UIA, 1988, Cap. XIV, pp. 457-505.

¹⁵⁰ Cfr. Alberto Arnaut Salgado, “Los maestros de educación primaria en el siglo XX” en Pablo Latapí Sarre, (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE, Tomo II, 1998, pp. 201-202.

¹⁵¹ Maríñez María del Rosario, “La resignificación de la política educativa de la unidad nacional en el territorio norte de la baja california. El liderazgo de los profesores, 1940-1952”, Tesis para obtener el grado de Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Sede Sur, Departamento de Investigaciones Educativas, 2011, p. 144.

población nacional era de 19 653 552, en el TNBC 78 907 y en Tijuana de 21 977, de acuerdo con estimaciones la población creció a nivel nacional un 2.65%, a nivel estatal creció un 10.3%, y la ciudad de Tijuana un 10.6%.¹⁵²

El TNBC se convirtió en una enorme reserva laboral para los Estados Unidos en 1940, lo que estimuló el incesante arribo de los migrantes del interior del país en busca de trabajo. En este aspecto, el Programa Bracero (1942) desempeñó un papel importante, para dotar a Estados Unidos de mano de obra durante la guerra. Los migrantes que arribaron al TNBC lo hacían con la certeza de poder engancharse a aquel programa, muchos otros llegaron con la idea que el empleo abundaba en la región. Esto ocasionó que la población creciera tres veces. Al inicio Baja California registraba 78 907 habitantes, para 1950 la cifra incrementó a 102 000, de los cuales 60 por ciento eran nativos de Baja California.¹⁵³ Dentro de este flujo migratorio también arribaron muchos maestros de primaria en busca de mejores condiciones de vida en alguna institución educativa de la región.¹⁵⁴

Las demandas al gobierno central reclamaron soluciones inmediatas a las necesidades locales, sobre todo en el ámbito educativo, entre otras, terrenos para construcción de escuelas en los diferentes niveles educativos, becas para los estudiantes y publicación de libros. La labor educativa no podía frenarse en este espacio de la República Mexicana pero lo hacía en condiciones deplorables:

Se destina un terreno con edificio en ruinas ocupado como cuartel, ahora para escuela. La obra se comenzará en un plazo no mayor a 130 días. Se pusieron al servicio los edificios

¹⁵² Consultar los datos en el trabajo de González, “Fecundidad”, 1992. Para mayor información Ver Anexo 8. Sobre el crecimiento demográfico.

¹⁵³ Alejandro Canales Cerón, “El poblamiento de Baja California. 1848-1950” en *Frontera Norte*, Vol. 7, No. 13, Enero-Junio, 1995, pp. 5-23.

¹⁵⁴ Citado en Maríñez, “La resignificación”, 2011, pp. 145-146.

de las Escuelas Rurales en los Ejidos de Tula, Jalapa, Hidalgo, Michoacán y Sonora. Y se están construyendo los de Durango y Matamoros.¹⁵⁵

Es cierto que estos requerimientos aparecieron desde los últimos años del gobernador Rodolfo Sánchez Taboada,¹⁵⁶ pero aumentaron justo por la explosión demográfica:

El Lic. Sánchez Pontón manifestó que durante su estancia en la metrópoli conferenció con varios funcionarios de la Secretaría de Educación a quienes puso al tanto de la forma en que ha trabajado en el Instituto Técnico y la necesidad de que exista en Baja California, un plantel donde los jóvenes puedan adquirir una educación superior que los deje preparados para dedicarse a diversas actividades, y logró conseguir el acuerdo de dicha Secretaría para que en el año escolar que está por iniciarse, se implementen en el Instituto Técnico los cursos vocacionales: los jóvenes que terminen sus estudios pre vocacionales no tendrán que ir a la ciudad de México o a cualquier otro centro de la República a terminar su educación en el ramo que hayan elegido.¹⁵⁷

El reclamo de oportunidades educativas estuvo acompañado de solicitudes de becas de apoyo para dar continuidad a los estudios,¹⁵⁸ así como una serie de recursos financieros.¹⁵⁹ Si bien reclamos de apoyo se dirigieron hacia el centro del país, las organizaciones políticas regionales buscaron dar respuesta a los problemas de las necesidades educativas, vía sus propios

¹⁵⁵ AGN, Fondo Presidentes, Manuel Ávila Camacho, caja, 12, exp, 12, foja, 3, “Construcción de Escuela en terreno ex cuartel, ahora para escuela”, “Decreto destinado al servicio del Gobierno del Territorio Norte, B. C. Terreno ubicado en la Avenida C, Manzana 10 de la zona central”.

¹⁵⁶ Recibió el cargo en 1937 de parte del presidente Lázaro Cárdenas. Fue relevado como gobernador en 1944 y en su lugar el presidente de la República nombró al general Juan Felipe Rico, quien se desempeñaba como jefe de la Segunda Zona Militar, ubicada en Tijuana, cargo que siguió ostentando aun siendo gobernador. Rico Islas permaneció en este puesto el resto del gobierno avilacamachista, casi dos años y medio, hasta el arribo de la nueva administración dirigida por Miguel Alemán Valdés.

¹⁵⁷ *El Heraldo*, “Habrá cursos vocacionales en el Instituto Técnico Industrial de Agua Caliente” Tijuana B. C. 1º de septiembre de 1941.

¹⁵⁸ Telegramas, octubre 23 y noviembre 9 de 1940, “Comité Regional Agrario de Tijuana y Ensenada protesta porque han cedido 102 becas a hijos de campesinos en Instituto Técnico Aguacaliente”, “Se turna mensaje relacionado con becas del comité regional agrario Tijuana”, “Oficialía Mayor. Turna Memorándum fechado el día 29 de Octubre dirigido al Secretario para concesión de becas”. AGN, Fondo Ávila Camacho, caja. 11.34. exp. 549.3/5 14.15, fojas 5,6 y 8.

¹⁵⁹ Memorándum. Dirigido al C. Oficial Mayor del Ramo en AHSEP, Fondo Secretaría Particular, caja 142, exp. 722/1-1, 02 /09/1943.

recursos. Otra de las solicitudes fue la publicación del libro “La Madre California”.¹⁶⁰ La respuesta de la solicitud no se localizó en los documentos consultados en el archivo tampoco en otras fuentes, sin embargo la sugerencia de tener un libro de historia regional se convirtió en una experiencia de descentralización del curriculum nacional, se trata del primer registro de un proyecto de texto desde el ámbito regional que buscó la construcción de la identidad local, cuando los criterios educativos se centraban en la publicación de un texto para toda la niñez mexicana, como elemento de identidad nacional. Este argumento se explica mejor si se toma en consideración el discurso oficial que argumentaba un Estado centralizado, como lo declaró Véjar Vázquez, en su momento:

El asunto que se trató en la Cámara de Diputados, tiene una orientación bien definida y persigue la integración de una recia nacionalidad con fisonomía propia, eliminará las injusticias económicas y sociales en la forma que le sea permitida la juventud adquirir un concepto de orden social más justo.¹⁶¹

Las medidas de centralización de la SEP se incrementaron en 1943. Las escuelas de los territorios de Baja California y Quintana Roo pasaron a depender de la Secretaría de Educación Pública. Asimismo las escuelas Hijos del Ejército, que dependían de la Defensa Nacional, en lo sucesivo fueron para todos los niños, no únicamente para los hijos de los miembros del instituto armado.¹⁶² Estas medidas fueron una forma de centralizar el aparato educativo nacional, impactando principalmente a las escuelas de los territorios que dependían de las decisiones centrales.¹⁶³

¹⁶⁰ Acervo documental del Instituto de Investigaciones Históricas Universidad Autónoma de Baja California, Colección AGN, Fondo Ávila Camacho, exp. 1.37, foja 3 y 4.

¹⁶¹ *El Herald*, “Declaraciones de la Secretaría de Educación”, México, D.F. 21 de diciembre de 1942.

¹⁶² *El Herald*, “Las escuelas de los territorios dependen de la SEP”, Tijuana, B.C., 4 de enero de 1943.

¹⁶³ AHSEP, Fondo Secretaría Particular, caja 142, exp. Foja, A/128.1 (s7). El rechazo a esta medida centralizadora no se hizo esperar y se sabe que se envió correspondencia a Octavio Vejar Vázquez, secretario de Educación Pública, sin embargo, no se localizó la respuesta en los archivos consultados.

Las posiciones en contra del acuerdo de federalización se expresaron en el Territorio Norte de Baja California entre 1942 y 1943. Se opusieron el gobernador Sánchez Taboada, el Partido de la Revolución Mexicana (PRM) y la Confederación de Trabajadores de México (CTM). Estos últimos pedían al presidente de la República conservar el sistema educativo organizado en el TNBC durante el cardenismo, en el que la SEP sólo tenía injerencia en aspectos económicos y administrativos, pero no en los contenidos y las indicaciones pedagógicas. Otra voz opositora fue el Sindicato de Oficios Varios del poblado de Tecate, que se quejó ante la presidencia de la República de las autoridades educativas por perjudicar a los maestros al desconocerles sus derechos.¹⁶⁴

Hubo también voces a favor de la federalización, como la del Sindicato Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), que pedía a la SEP respetar los derechos de los maestros en salarios, escalafón e inamovilidad. La sección 2 del Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de Educación (SMMTE) solicitaba que la federalización fuera “total”, ya que para este sindicato sólo un número reducido de maestros se oponía a ella. Asimismo, el Comité Coaligado de Unificación Magisterial exigía al presidente de la República expidiera un decreto para que fuera obligatorio que todos los maestros de Baja California dependieran de la SEP.¹⁶⁵

El centralismo político en el sistema educativo mexicano puso de manifiesto la política educativa con repercusiones en las distintas regiones del país.¹⁶⁶ Según Martínez “durante el gobierno de Ávila Camacho se instrumentaron medidas de carácter legal destinadas a fortalecer el papel del Estado como mediador de los problemas laborales. También se tomaron decisiones

¹⁶⁴ Maríñez, “La resignificación”, 2011, p. 152.

¹⁶⁵ Maríñez, “La resignificación”, 2011, p. 156.

¹⁶⁶ Maríñez, “La resignificación”, 2011, p. 158.

de naturaleza política orientadas a lograr la unión de las dispersas organizaciones sindicales existentes y conseguir que estas se aglutinasen en torno al proyecto de unidad nacional.¹⁶⁷

En el TNBC durante la primera mitad de los años del gobierno de Ávila Camacho, los bajacalifornianos buscaron por varios medios construir opciones de educación en la región, que tenían que gestionarse ante las autoridades locales y también entre la SEP. En estos reclamos la presencia del profesor de educación básica desempeñó un papel relevante, como lo señala Mariñez, para atender y resolver problemas como la falta de recursos, el escaso número de escuelas y de maestros. En esa medida el maestro fue un aliado en las peticiones de quienes aspiraban y promovían la creación de la entidad federativa.¹⁶⁸

Los cambios en la Secretaría de Educación Pública y sus repercusiones en la región

En 1944 Rodolfo Sánchez Taboada fue relevado como gobernador y en su lugar el presidente de la República nombró al general Juan Felipe Rico Islas, quien se desempeñaba como jefe de la Segunda Zona Militar, ubicada en Tijuana, cargo que sumó a sus labores como gobernador.¹⁶⁹ Las tareas del nuevo gobernador retomaron el Plan de Once Años de Torres Bodet y los cinco puntos rectores del proyecto educativo fueron aplicados en el TNBC, los profesores pasaron a la categoría de “maestros federales”. Es relevante señalar que la Secretaría de Hacienda y Crédito Público era la encargada de cubrir el pago de los profesores, y para ello, en el Territorio Norte de

¹⁶⁷ María Antonia Martínez, *El Despegue Constructivo de la Revolución Sociedad y Política en el Alemanismo*, México, CIESAS, Porrúa, 2004, p. 108.

¹⁶⁸ Mariñez, “La resignificación”, 2011, p. 30.

¹⁶⁹ Rico Islas permaneció en este puesto el resto del gobierno avilacamachista, casi dos años y medio, hasta el arribo de la nueva administración dirigida por Miguel Alemán Valdés. Mariñez, “La resignificación”, 2011, p. 147.

la Baja California funcionaban sólo dos oficinas pagadoras, una en Mexicali y otra en Tijuana, así que los maestros de Ensenada debían viajar a Tijuana para recibir sus sueldos.¹⁷⁰

La representación sindical de la sección 52 siempre estuvo en lucha por la pérdida del poder adquisitivo de los profesores federales. En los siguientes años hubo una serie de movimientos magisteriales en el TNBC, pues a pesar del sobresueldo que recibían por vivir y laborar en la zona fronteriza —denominada también “zona de vida cara”— no se les pagaba, o bien transcurrían muchos meses para que se diera la orden de pago. Estos retrasos provocaron paros laborales de los profesores quienes reclamaron aumento del número de plazas de maestros e incremento de sueldos.¹⁷¹

Entre febrero y abril de 1944 se realizaron gestiones al responsable de la SEP, solicitando un incremento de 35% del salario base. Las peticiones fueron firmadas tanto por profesores de educación básica como por profesores de segunda enseñanza,¹⁷² sin embargo, el cumplimiento de las demandas se caracterizó por la demora y el burocratismo, así que los movimientos magisteriales se presentaron nuevamente en los primeros meses de 1945 y se extendieron hacia 1946:

Por disposición del Comité Ejecutivo Seccional de los trabajadores de la enseñanza en este Territorio, desde esta fecha quedan suspendidos los paros que se habían acordado en las escuelas de los Territorios, como manifestación de protesta al retardo injustificado de sus sobresueldos al personal docente que presta su servicio en los planteles. El Comité Seccional, señala que debe haberse resuelto favorablemente los motivos fundamentales que originaron el acuerdo reanudándose normalmente las labores escolares en toda la región, debido a la intervención directa del Gobernador Gral. Juan Felipe Rico y del Sub-Secretario de Educación, General Tomás Sánchez Hernández.¹⁷³

¹⁷⁰ AGN, MAC, exp. 437.3/33. Citado en Mariñez, “La resignificación”, 2011, p. 177.

¹⁷¹ Telegramas, enero 10 de 1944, AGN, Fondo Ávila Camacho, exp. 13.29, foja 6, Telegramas, enero 25 de 1944, AGN, Fondo Ávila Camacho, exp. 13.31, foja 1; Telegramas, enero 25 de 1944, AGN, Fondo Ávila Camacho, exp. 13.3, foja 3.

¹⁷² Telegramas, febrero 16 de 1944, AGN, Fondo Ávila Camacho, exp. 13.32, foja 4. Telegramas, febrero 18 de 1944, AGN, Fondo Ávila Camacho, exp. 13.32, foja 8; Telegramas, febrero 19 de 1944, AGN, Fondo Ávila Camacho, exp. 13.32, foja 10, Telegramas, marzo 6 de 1944, AGN, Fondo Ávila Camacho, exp. 13.33, foja 2; Telegramas, abril 25 de 1944, AGN, Fondo Ávila Camacho, exp. 13.33, foja 11 y 12.

¹⁷³ *El Heraldo*, “Suspenden los paros escolares regionales”, Tijuana, B.C. 9 de Abril de 1946.

A fines de ese año, los maestros ampliaron las peticiones: “incrementar la infraestructura educativa, más plazas para atender la demanda en ascenso, por el aumento poblacional, seguridad social, bibliotecas públicas, establecimiento de una pagaduría de Hacienda en el puerto de Ensenada y la inclusión de las maestras del sistema preescolar al sistema educativo, con los mismos derechos de los profesores de primaria y secundaria”.¹⁷⁴

La Campaña Nacional contra el Analfabetismo¹⁷⁵ de Jaime Torres Bodet fue recibida en el TNBC con beneplácito. Los habitantes hicieron suya la propuesta a través de una experiencia propia, la creación del Patronato de la Campaña Alfabetización.¹⁷⁶ Por los resultados obtenidos la SEP otorgo reconocimientos, al estado de Tabasco y al Territorio Norte de Baja California¹⁷⁷ en particular al presidente municipal de Tijuana, Silverio I. Romero y a Filiberto Murillo del poblado de Comondú.¹⁷⁸

¹⁷⁴ AHEBC, fondo del Estado, exp. 852/661.1/3762, exp. 6. Oficio de Prof. J. Jesús Chávez López, secretario General, y Prof. J. Jesús López Gómez, presidente de la Comisión de Vigilancia del SNTE, sección II, Comité Seccional. Asunto relativo al problema de educación en el TNBC, Mexicali, B.C., 2/XII/1946. Citado en Maríñez, “La resignificación”, 2011, p. 181.

¹⁷⁵ Telegrama. Campaña nacional contra el analfabetismo, abril 18 de 1945, AGN, Fondo Ávila Camacho, exp. 8.15, foja 26

Para mayor información sobre la campaña contra el analfabetismo se puede consultar, Arteaga, “Del socialismo”, 1994. Guevara, Niebla Gilberto (compilador), *La catástrofe silenciosa*, México, FCE, 2003. Gómez, Navas Leonardo, “La revolución mexicana y la educación popular” en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (Coord.), *La historia de la educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1981, pp. 116-156; Cecilia Greaves, *Del radicalismo*, 2008. Meneses, *Tendencias educativas*, 1988.

¹⁷⁶ “Gracias a la aportación económica de la Delegación del Gobierno del Territorio a cargo del Sr. Silverio I. Romero del Patronato de la Campaña Alfabetización en esta ciudad cuyo presidente es el Sr. Atanasio Borja y de varios vecinos de El Descanso, el viernes próximo- pasado fue declarado inaugurado el Centro de Enseñanza Colectiva No. 28 por el Sr. Lic. Alfonso Ceniceros, Visitador Especial de la Administración General de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Técnicamente el nuevo Centro dependerá de la Junta Municipal de la Campaña cuyo presidente es el Sr. Cirilo Mata por medio del Prof. J. de Jesús Solórzano, Inspector Escolar Federal. *El Heraldo*, “Gracias a valiosas aportaciones”, Tijuana, B.C. 4 de Junio de 1946.

¹⁷⁷ En este Territorio hubo el 88.32 % de alfabetizados contra 11.68 % de analfabetas. De acuerdo con el censo de 1940 había 8 740 personas que no sabían leer, pero conforme a la ley deben ser alfabetizadas las personas de 6 años a 40 años; en esta cifra entraron numerosos niños que no estaban inscritos en las escuelas por diversas razones, haciéndose notar, que la totalidad de quienes no saben leer ni escribir son elementos llegados de otros lugares del país en los recientes años”. *El Heraldo*, “Primer lugar en la campaña de alfabetización”, 28 de Agosto de 1946, Tijuana, B.C.

¹⁷⁸ *El Heraldo*, “Óptimos frutos de la cruzada patriótica”, Tijuana, B.C. 23 de Agosto de 1946.

El Heraldo, “Le será impuesta Medalla de Oro por los resultados obtenidos en esta entidad en la Campaña Alfabetizadora”, otorgada por la SEP. Por disposición de la misma Secretaría acompañará al Ejecutivo Terrinorteño, el Delegado de Gobierno de Tijuana, Sr. Silverio I. Romero, por haber sido esta ciudad la que mejor y más efectiva cooperación prestó en la precipitada Campaña cultural”. “Condecoración al Sr. Gobernador Juan Felipe Rico”, Tijuana, B.C.27 de Julio de 1946.

La campaña de alfabetización en el TNBC fue exitosa como se muestra a continuación. Después de la campaña se contabilizaron 88.32% de alfabetizados contra 11.68% de analfabetas. Este tema abre una veta de investigación futura.

Infraestructura educativa

La falta de escuelas en el Territorio Norte empezó a ser crítica desde 1944.¹⁷⁹ Para el ciclo escolar 1944-1945 se quedaron sin inscripción más de 200 niños en Tijuana, por lo que se solicitó la ampliación de la escuela Lázaro Cárdenas, uno de los planteles céntricos de la ciudad que sólo contaba con siete aulas de clases, insuficientes para dar cabida a la numerosa población escolar.¹⁸⁰ Para atender a los solicitantes se pidió la construcción de nuevas escuelas y la expropiación de algunos predios,¹⁸¹ como el Hotel del Río, que estaba ubicado en la Zona Centro, entre las calles Negrete y Madero, que actualmente es la escuela Alba Roja.¹⁸²

¹⁷⁹ La información disponible se refiere principalmente a la población de Tijuana, en menor número a Ensenada, muy poco a Mexicali y es nula para Tecate. Tal parece que la falta de escuelas tipo urbano era un problema mayor en Tijuana, pues los flujos migratorios incidían más en esta ciudad que en las otras poblaciones bajacalifornianas. En el caso de Mexicali, el fenómeno migratorio era de tipo rural. En el marco de la entrega de tierras en el valle de Mexicali y la formación de ejidos durante el gobierno cardenista tuvo lugar un periodo muy importante de construcción de escuelas rurales (Mariñez, 2005). Citado en Mariñez, “La resignificación”, 2011, p. 159.

¹⁸⁰ *El Heraldo*, “Se impone la ampliación de escuela Lázaro Cárdenas”, Tijuana, B.C. 19 de Julio de 1945

¹⁸¹ Telegrama, Diciembre 10 de 1945, AGN, Fondo Ávila Camacho, exp. 11.9, foja 2.

¹⁸² Entrevista a el Lic. Fernando Escobedo de la Torre, realizada por Juan Carlos Sánchez, el 10 de enero de 2014.

Para el periodo 1945-1946, la demanda escolar volvió a quedar insatisfecha ya que en los últimos dos años la población de Tijuana se había quintuplicado y ni las escuelas ni los maestros habían aumentado en la misma proporción.¹⁸³

[Se] ha podido constatar la pavorosa situación escolar porque atraviesa el Territorio, debido a la incuria e indiferencia de la Secretaría de Educación. Datos bastante conservadores recogidos en diferentes sectores, hacen llegar a 1 500, por lo bajo, el número de niños que quedarán sin escuela en el presente año, debido a que no han sido llenadas 27 plazas de profesores y a la falta de edificios adecuados para impartir la educación. El gobierno del Territorio Norte, independiente de toda injerencia de la Secretaría de Educación que es la obligada a construir escuelas y nombrar profesores, ha gastado más de un millón de pesos en esta Ciudad y Tecate en construir nuevos planteles, pagando además ciento cincuenta mil pesos para llenar las vacantes de maestros cuyos servicios eran imprescindibles. El Gobierno del Territorio, haciendo eco de las necesidades de Mexicali, Tijuana, Ensenada y las zonas rurales se ha dirigido a la Secretaría de Educación poniendo de su conocimiento esta aflictiva situación, pues resulta una incongruencia y un sarcasmo que mientras el Sr. Presidente de la República excita al pueblo mexicano a no descansar en la campaña de alfabetización, la Secretaría del Ramo esté contribuyendo a crear un sin número de analfabetas.¹⁸⁴

Estas notas resumen de forma precisa la situación que guardó el sistema educativo y el descuido de la SEP. Para 1947, la SEP no había resuelto la demanda de nuevos planteles y el aumento de personal docente.

El impacto de la política educativa de Miguel Alemán en la región

En el sexenio de Miguel Alemán Valdés (1946-1952), el secretario de Educación Pública fue Manuel Gual Vidal y los gobernadores del TNBC fueron el empresario teatense Alberto V. Aldrete (marzo de 1947 a diciembre de 1947) y el licenciado Alfonso García González, designado gobernador a partir del 22 de diciembre de 1947. Al constituirse el estado de Baja California en 1952 continuó en el cargo con el título de gobernador provisional hasta el 30 de

¹⁸³ Maríñez, "La resignificación", 2011, p. 160.

¹⁸⁴ *El Heraldo*, "Es un sarcasmo la campaña de alfabetización", Tijuana, B.C.3 de Septiembre de 1946.

noviembre de 1953. La política educativa de Gual Vidal puso énfasis en la escuela rural, la continuación de la campaña contra el analfabetismo, la construcción de escuelas, el arreglo de las demandas laborales, la difusión de libros escolares y la capacitación del magisterio.¹⁸⁵

Durante la administración de Alberto V. Aldrete se continuaron promoviendo los patronatos pro-educación y se extendieron a Tecate, Mexicali, Tijuana y Ensenada. Los patronatos pro-educación fueron un mecanismo que delegaba en la ciudadanía la responsabilidad de pagar salarios a los maestros, equipar y dar mantenimiento a los edificios escolares. En este sentido, la sociedad en su conjunto buscó resolver los problemas de espacios educativos:

Hoy al mediodía el Sr. Delegado de Gobierno, Srío. General del Alba Roja entre otros recorrerá la ciudad para escoger el lugar en donde se ubicará la nueva escuela. El sitio que se tiene en mira es entre Ave. Revolución y la margen del Río pues esta zona está bastante poblada y casi no hay escuelas.¹⁸⁶

El Sr. Gobernador Don Alberto Aldrete visitó los lotes donde serán construidos varios edificios destinados a otros tantos centros escolares, los cuales tendrán cupo para una matrícula de 3 500 estudiantes.¹⁸⁷

Estos patronatos tuvieron el apoyo de la Federación de Sociedades de Padres de Familia, que presidían en Mexicali el empresario Gustavo Vildósola Ahumada y el director de Educación Federal en el Territorio, profesor Elpidio López Escobar.¹⁸⁸ El hecho que el presupuesto para la educación en el TNBC hubiera quedado bajo el control del gobierno central provocó un déficit de recursos en el gobierno territorial para construir y amueblar escuelas, remodelar y equipar las existentes, así como cubrir los salarios de los profesores. Además, el rápido crecimiento demográfico provocaba que al inicio de cada ciclo escolar los edificios, aulas, maestros y equipo

¹⁸⁵ Otros puntos estratégicos fueron la enseñanza técnica, las escuelas de agricultura, estos proyectos no se investigaran por la poca relación con el tema de investigación.

¹⁸⁶ *El Heraldo*, “Hoy se escogerá el sitio para la nueva escuela Alba Roja”, Tijuana, B.C. 26 de Febrero de 1947.

¹⁸⁷ *El Heraldo*, “Nuevos Planteles Educativos en Mexicali”, Mexicali, B.C.27 de Marzo de 1947.

¹⁸⁸ María del Rosario Mariñez, “Los patronatos proeducación en el Territorio Norte de la Baja California, 1945-1952” en *Frontera Norte*, Vol. 22, Número, 44, 2010, Julio-Diciembre, p. 189.

fueran insuficientes, y un gran número de niños quedara sin escuela. Los propios patronatos corrieron el riesgo de ser absorbidos por el gobierno federal y convertirse en una instancia paraestatal¹⁸⁹ lo que fortalecería la federalización centralizadora de la educación en el territorio nacional.

Durante la gubernatura de Alfonso García González, los Patronatos pro-educación continuaron apoyando el proyecto de construcción de escuelas:

1°. Los Patronatos Pro-educación del Territorio Norte de Baja California están en condiciones económicas muy difíciles por la falta de aportación de ingresos de las fuentes que anteriormente los sostenían, los de Tijuana y Ensenada ya han tenido que solicitar ayuda económica del Territorio.

2°. Se solicita de esa Presidencia todo el apoyo moral hacia el C. Gobernador del Territorio, para obligar a que la Unión de Cantineros siga cumpliendo con el compromiso adquirido con el Patronato en el sentido de prestar su cooperación económica.

3°. Interponer su influencia moral para que los distribuidores de Petroleros Mexicanos en el Territorio cooperen con la recaudación de ½ centavos por cada litro de gasolina que se venda; esta recaudación ya fue aprobada por la Secretaría de la Economía Nacional, previa gestión del Gobernador del Territorio.

4°. Acuerdo para la Secretaría de Educación Pública para que active su aportación del 50% del costo del edificio para la Escuela Normal de Mexicali; el resto será cubierto por el Gobierno del Territorio con la cooperación del Patronato.

5°. Con estas facilidades, el Patronato Pro-Educación de Mexicali podrá pagar al Profesorado que de nuevo ingreso se necesite para el próximo periodo escolar y cooperar en la construcción y conservación de edificios escolares.

Atte. Presidente del Petróleo de Mexicali. Presidente de la Federación de Sociedades de Padres de Familia de las Escuelas”.¹⁹⁰

El gobierno de Alfonso García González continuó con los proyectos iniciados por Alberto V. Aldrete al expropiar algunos predios destinados a la construcción de escuelas como fue el caso de la Escuela Alba Roja, que fue producto de las gestiones entre el gobernador y el Sindicato

¹⁸⁹ “El señor Conrado Macfarlán Corona, da a conocer por medio de un boletín expedido que para desvirtuar los rumores que han estado circulando en relación con la construcción de la Escuela F. Martínez hace del conocimiento de la población que el Lic. Alfonso García González ha dado instrucciones precisas que están sirviendo de base para el estudio de los presupuestos formulados y que con toda imparcialidad se decidirá sobre este asunto”. *El Heraldo*, “Presupuestos y especificaciones para una nueva escuela”, Tijuana, B.C 17 de Octubre de 1947.

¹⁹⁰ Telegrama, 1948, AGN, Fondo Miguel Alemán Valdez, c. 510, exp. 534/356

Alba Roja.¹⁹¹ La demanda de espacios educativos se solucionó gracias a la pericia política del gobierno local, los patronatos proeducación y el diálogo con el magisterio mientras. La Campaña Nacional de Construcción de Escuelas en Baja California estuvo acompañada con diversa aportaciones:

Por el Gobierno Local \$50 000, los municipios aportaron \$20, 000, las comunidades \$30 000, los fondos de parcelas \$5 000, la iniciativa privada \$19 000, cooperación vecinal \$30 00, sociedad de padres de familia \$125 000, total \$222 492.80”. “Relación de Cantidades erogadas en los estados y territorios de la república en reparaciones de edificios escolares. B.C.N. Comité de construcciones --- autoridades locales gobierno y ayuntamiento. \$55 684.72, los ejidatarios y comunidades \$2 420.00, las sociedades padres de familia \$22 563.00.¹⁹²

Pese a todo este trabajo de negociación política y de éxitos relativos, la construcción de nuevos espacios educativos en el TNBC resultó insuficiente por el crecimiento demográfico como venimos señalando.

El descontento magisterial en la región

No todo eran aulas y mesabancos, los profesores también debían aumentar en número y en salarios y la SEP empezó a incumplir con el pago de los sueldos y el envío de los sobresueldos, además aplicó medidas administrativas que reubicaba a maestros locales en otros sitios del país y no respondió a nuevas demandas magisteriales de vivienda y salud. En las dos administraciones, la de Alberto V. Aldrete y la de Alfonso García González, hubo movilización del magisterio, principalmente entre 1948 y 1949. El reclamo de un incremento salarial se agudizó por la devaluación del peso mexicano y la consiguiente pérdida del poder adquisitivo.

¹⁹¹ *El Heraldo*, “Colocación de la primera piedra en la Escuela Alba Roja”, Tijuana, B.C. 9 de Abril de 1948.

¹⁹² AHSEP, Fondo Secretaría Particular, 1948, caja. A/185 (72), exp. 2, leg.1.

En noviembre de 1948, Manuel Gual Vidal, Secretario de Educación, sostuvo conversaciones con los representantes del magisterio y los padres de familia del TNBC, ofreció incluir en el presupuesto del siguiente año una partida para asegurar a los maestros locales el aumento acordado. Miguel Alemán destinó una partida de cinco millones de pesos para los profesores que prestaban servicios en la zona fronteriza, con la finalidad de llevar una vida decorosa,¹⁹³ sin embargo, la demora del pago de sobresueldos continuó:

El Profesor Francisco Milanés Segura, saldrá mañana por la vía aérea con rumbo a la Ciudad de México, con el objeto de tratar ante las autoridades respectivas, el que las órdenes de pago de los sobre sueldos, cuando menos tarden un mes, para disminuir los trastornos que causará en la economía hogareña de los mentores.¹⁹⁴

En estos años se inició en el TNBC la discusión y el proceso jurídico-administrativo para que Baja California se convirtiera en entidad federativa,¹⁹⁵ y las demandas de los maestros continuaban sin hallar solución. La creación del estado de Baja California en 1952, y la posibilidad de mejora laboral de los maestros al quedar las decisiones bajo la égida del gobierno local, generó una opinión favorable a favor de la descentralización.

2.2 Emergencia de los proyectos de actualización del magisterio en Baja California

Referimos en el capítulo anterior que las misiones culturales fueron la plataforma para la profesionalización y actualización del magisterio dos décadas después. En el Distrito Norte de la Baja California, la intención de Vasconcelos no se cumplió, pues Luis Vargas Piñera delegado de

¹⁹³ AHBC, 17/XI/1948. Citado en Maríñez, “La resignificación”, 2011, p. 184.

¹⁹⁴ *El Heraldo*, “Como sucede cada principio de año, los maestros están sin sueldo”, Tijuana B. C. 5 de Diciembre de 1952.

¹⁹⁵ Mediante el Decreto del Congreso de la Unión del 31 de diciembre de 1951, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 16 de enero de 1952.

la Secretaría de Educación Pública no contó con la estructura que lo respaldara. Vargas Piñera en varias ocasiones indicó que la solución a los problemas de la educación en el Distrito Norte era la federalización propuesta por Vasconcelos.¹⁹⁶ José Inocente Lugo Vargas, Gobernador del Distrito, compartió el argumento de que el servicio escolar era de la competencia de la Federación.

Durante la década de 1930, el delegado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el Distrito Norte fue el profesor Florentino Guzmán. El funcionario se abocó a organizar un Centro de Cooperación Pedagógica que atendiera la capacitación de los profesores rurales en Mexicali y orientara técnicamente a todos los profesores del Territorio Norte para “unificar criterios en lo ideológico y en la acción social” a partir del ciclo escolar que iniciaba en septiembre.¹⁹⁷ Este esfuerzo de mejora fue organizado y estructurado por la SEP con criterios piramidales, en primer lugar estaban los Centros de Mejoramiento Pedagógico para supervisores federales,¹⁹⁸ en segundo lugar, los Centros de Cooperación Pedagógica,¹⁹⁹ y en tercer lugar las misiones culturales que se reanudaron en 1935.²⁰⁰

El surgimiento de las Normales Rurales y del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que describimos con antelación, relegó la atención a la preparación de los profesores

¹⁹⁶ La “federalización” educativa, entendida como la presencia y participación del gobierno federal en el ámbito educativo de los estados, tiene dos grandes etapas: la centralizadora de 1920 y finales de la década de 1970, la descentralizadora en los siguientes años.

¹⁹⁷ Diciembre de 1930: El Congreso de la Unión expide un decreto que modifica el Art. 43 de la Constitución, con lo cual Baja California pasa de Distrito a Territorio Norte de la Baja California. Lo mismo sucede con la Baja California Sur.

¹⁹⁸ Dependientes de la Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios (DGEPEP). Estos funcionaban con un cuerpo de supervisores del sistema educativo que se desplazaban a diversos lugares de concentración en el país. AHSEP, Fondo Departamento Escolar, caja 22, exp. 3.

¹⁹⁹ Destinados a los maestros en servicio, su operación consistía en que los maestros se reunieran en torno al estudio, a cuestiones de carácter técnico o administrativo y, sobre todo, para interpretar y aplicar de manera “correcta” las leyes y disposiciones dictadas por la SEP; así como unificar el criterio sobre organización escolar y técnica de la enseñanza. Secretaría de Educación Pública, *La educación pública en México* (1º. De diciembre de 1934 a 30 de noviembre de 1940). (t. I), México, SEP, 1941, p. 452.

²⁰⁰ Ricardo Hernández Pulido, *Contribución de los educadores no enseñantes al proceso educativo no formal. Las experiencias de las misiones culturales en México*, México, Documento, noviembre de 1978.

para dedicar atención a las comunidades. Para 1935, las misiones culturales se organizaron en 18 rurales y 1 urbana, operando de la siguiente forma²⁰¹:

Las rurales

1. Un jefe de misión.
2. Un organizador rural, promotor de las actividades y rendimiento económico.
3. Una organizadora, promotora del progreso de la vida doméstica.
4. Un maestro de música.
5. Un maestro de artes plásticas.
6. Un maestro de educación física.
7. Una enfermera partera.
8. Un mecánico Operador de cine.

En las misiones culturales urbanas tenían profesores en lengua nacional y matemática, ciencias sociales y ciencias naturales, educación física y música, así como en artes plásticas. La SEP creó otras modalidades en el siguiente lustro para la capacitación de los maestros, como los institutos de mejoramiento en regiones campesinas, los cursos especializados para los directores de las escuelas primarias y, en febrero de 1937, el Instituto de Orientación Socialista:

Este tenía como función desarrollar las líneas ideológicas y doctrinarias, así como desplegar una técnica pedagógica que permitiera transformar la escuela verbalista. Por otro lado participar de manera activa y transformadora dentro de la comunidad, difundir la ideología de la revolución, ayudar a construir un pensamiento de autonomía en los niños, participar en las fuentes de riqueza y orientar la producción; combatir el fanatismo y los prejuicios, unificar las clases afines en la lucha contra el capitalismo, la burguesía y la dictadura.²⁰²

²⁰¹ Ana Lilia Mendoza, Molina, *La trascendencia socio-educativa de las Misiones Culturales en México (1923-1938)*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Historia Regional-Continental, Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, Facultad de Historia, Morelia Michoacán, marzo del 2007, pp.142-143.

²⁰² Estrada, *La formación*, 1992, 31.

Coincidió con Alicia Civera, en relación con los centros de formación docente, estos se fueron construyendo bajo una cultura escolar particular, sin embargo sus prácticas y discursos, se construyeron a partir de la realidad social donde tenían que desarrollar su práctica profesional.

A fines de 1940, el profesor Manuel Cervantes Rincón, profesor de la Secundaria Federal número 18 en Tijuana, retomó la idea de poner en marcha la Escuela Normal en la entidad. Durante las vacaciones del ciclo escolar 1940-1941, Cervantes Rincón viajó a la Ciudad de México para entrevistarse con diversos funcionarios de la SEP para obtener presupuesto dirigido a sostener la Escuela Normal. El esfuerzo sólo recibió vagas promesas. Por su parte, los profesores y alumnos de Baja California se entrevistaron en varias ocasiones con el gobernador del Territorio, coronel Rodolfo Sánchez Taboada, con nulos resultados, el militar no quiso ayudar a la naciente institución educativa.

Dada la presión ejercida por la comunidad, la SEP envió a Baja California al profesor Juan Carlos Hidalgo Monroy para estudiar la factibilidad de la pretendida Escuela Normal. Después de días de revisar documentación y observar el trabajo de maestros y alumnos, el funcionario regresó a la Ciudad de México llevando con un legajo de todo lo que se necesitaba para apoyar a la Escuela. El profesor Cervantes se trasladó entonces a Mexicali, la capital del Estado, para cerciorarse de que se aprobaría el presupuesto solicitado, con la condición de que se instalara la escuela en la ciudad de Tijuana.²⁰³

Profesores, alumnos y la comunidad de la capital, que conocían el problema de la Normal, rechazaron la propuesta de instalar la escuela Normal en Tijuana. Insistieron y argumentaron que no era justo desestimar el trabajo realizado por los maestros fundadores ya que

²⁰³ Carta del Prof. Juan Carlos Hidalgo Monroy al C. Presidente piden se reconsidere el acuerdo del Srio. de Educación. Se pide que cambie a Tijuana la Escuela Normal por condiciones de mal clima en Mexicali, lo que nunca ha ostentado para que el plantel de referencia para los estudiantes, que resultarían perjudicados, 23 de enero de 1942. AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, foja 5, exp. 8.3

según ellos todos residían en la capital de la entidad. El debate versó en el costo que implicaría el traslado de los alumnos de Mexicali a Tijuana para cursar sus estudios.²⁰⁴

Las cartas tanto de políticos, profesionistas, líderes sindicales, asociaciones civiles, planteaban no sólo la justificación social de la necesidad de que la Normal se quedara en Mexicali, sino que exigían se respetara las demandas locales, manifestando un proceso de rechazo a las medidas centralistas de la Secretaría de Educación Pública.²⁰⁵

La diversidad de actores políticos y sociales que expresaron su solidaridad para fundar la Normal en la comunidad debe entenderse como una propuesta de gestión de orden local, exigida al centro del país. La organización de la ciudadanía bajacaliforniana, sin embargo, fue exigua, no había condiciones de exigir el federalismo, debido a que la centralización era un mecanismo de control de la entidad. Este elemento, las demandas por construir la Escuela Normal, no permitieron un debate real entre la región que disputaba lo educativo, y el centralismo de la SEP que defendería sus argumentos como estratagema administrativa y política.

El escenario siguiente fue el enojo y la impotencia de quienes habían luchado por establecer una Escuela Normal en la entidad. La dirección y el personal docente acordaron clausurar la institución. Para no afectar a los alumnos que habían cursado sus estudios, el

²⁰⁴ “M.L. Torre S. Pdte. De la Soc. de Alumnos de la Escuela Secundaria Federal. Se solicita reconsideración para que la Escuela Normal no sea trasladada, pues dicho cambio perjudicaría a gran número de personas que educan en ese plantel”. AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, exp. 534/123, foja 12, 1942/01/23.

²⁰⁵ AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, exp. 534/123, foja 10, exp. 8.3, 1942/01/22; AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, exp. 534/123, foja 20; exp. 8.3, 1942/01/21. “Sindicato Mexicano de Acarreos y Transportes a Mexicali. Mensaje enviado a Lic., Leonardo Sosa y Guillermo Enríquez de Rivera Presidente y Secretario de Asociación de Profesionistas. Piden intervención para que no se cambie Escuela Normal”. AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, exp. 534/123, foja 18, exp. 8.3, 1942/01/23; “Melecio Angulo, Srio. Gral. Piden intervención para que Escuela Normal no se cambie. Dirigido a Octavio Vejar Vázquez (Srio de Educación Pública)”. AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, exp. 534/123, foja 14, 1942/01/24.

director, Manuel Cervantes Rincón, realizó las gestiones ante la SEP para que se reconocieran los estudios cursados y a los egresados se les otorgó una plaza de maestros federales.²⁰⁶

La disputa entre centralismo y federalización no se agotó con el asunto de la Normal de Maestros. En 1947 se organizó en Mexicali un movimiento de padres de familia que exigió a las autoridades la construcción de más edificios escolares y un nuevo incremento salarial a los profesores.²⁰⁷ Estos sumaron fuerza y se vincularon al movimiento de paterfamilias para urgir, tanto al gobierno federal como al local, la atención a la problemática. En esos momentos hizo su arribo a Mexicali el profesor Elpidio López Escobar como director Federal de Educación. Inmediatamente se puso en contacto con la Federación de Sociedades de Padres de Familia, así como con los dirigentes sindicales, a fin solucionar los problemas de infraestructura, el salario del magisterio y buscar el apoyo de la federación. Por otro lado pidió a los patronatos proporcionar auxilio a los maestros que se trasladaban a Tijuana para participar en los cursos de capacitación del magisterio.²⁰⁸

El patronato proeducación ofreció la cantidad de 1 500 pesos mensuales para sufragar los gastos de la nueva Escuela Normal.²⁰⁹ Por su parte, el gobierno del Territorio Norte, encabezado por el licenciado Alfonso García González, manifestó que daría todo su respaldo a la idea de

²⁰⁶ Hermenegildo Pérez, Cervantes, “Historia de las escuelas normales en Baja California” en *Historia de la Educación en Mexicali*. Gobierno de Baja California, 2008, pp. 205 y 206.

²⁰⁷ Se calcula que en ese tiempo el Territorio Norte de Baja California contaba con alrededor de 600 maestros de primaria, de los cuales apenas unos 300 eran titulados y el resto lo constituían profesores empíricos.

²⁰⁸ Citado en Mariñez, “La resignificación”, 2011 p. 201; AHEBC, fondo gobierno del estado, caja 365, exp. 1, 852/9010/1947-1950 de reunión del patronato Pro-Educación de Tijuana con el director de Educación Federal, inspector escolar, y representantes de los Patronatos de Mexicali, Ensenada, Tecate, Tijuana, y del magisterio. Tijuana, B.C., 26 de junio de 1948.

²⁰⁹ Así lo dijo el gobernador del territorio. Se fortalecerán para ampliar sus útiles labores. Gobernador del Territorio Norte, Lic. Alfonso García González, manifestó que pese a las críticas por la forma de recaudar fondos como el cobro de nuevos impuestos (cuota establecida por la venta de cada caja de cerveza, la cuota adicional a los cines y otros espectáculos y el modesto aumento al precio de venta de gasolina), la población teme que desaparezcan los Patronatos Pro-Educación, sin embargo, el gobernador declaró, que estos seguirán funcionando con el apoyo del Gobierno y ampliarán su radio de acción hacia la campaña alfabetizante y hacia la educación superior, empezando por hacer funcionar una Escuela Preparatoria en Tijuana y la Escuela Normal para Maestros en Mexicali. *El Herald*, “Apoyó a los Patronatos Escolares”, Mexicali, B.C. 29 de Octubre de 1947.

crear una Escuela Normal y que en lo futuro estudiaría, conjuntamente con los padres de familia y el sindicato de maestros, las necesidades más apremiantes en el ramo educativo para darles solución.²¹⁰ Asimismo, prometió gestionar ante la SEP la incorporación de la nueva Escuela Normal dentro del presupuesto del siguiente año escolar.

Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

En 1946 un grupo de profesores encabezados por el Dr. Francisco Dueñas Montes, pedagogo nativo de Mexicali, solicitó la ayuda del gobierno para establecer una escuela Normal en la capital de Baja California, iniciativa que acogió con entusiasmo el director Federal de Educación, profesor Elpidio López. El 20 de Noviembre de 1947 se inauguraron los cursos de Normal en el edificio de la escuela secundaria N° 18, después de cinco intentos éste fue el definitivo.²¹¹

El 8 de septiembre de 1948 fue reconocida oficialmente la Escuela Normal de Mexicali, la cual se apegó al plan de estudio que regía en la Escuela Normal de la Ciudad de México.²¹² Sin embargo, el problema de construcción y sostenimiento de la Escuela Normal siguió vigente y volvió a tocarse la puerta de la presidencia del país.²¹³ Del 12 de noviembre de 1948 a los

²¹⁰ Tratando de solucionar el angustioso problema de la falta de maestros frente al explosivo crecimiento de la población escolar, por indicaciones suyas, el Ayuntamiento de Mexicali, entre otras otorgadas por el propio Gobierno del Distrito, acuerda diez becas de cuarenta y cinco dólares mensuales cada una para ayudar a los alumnos que deseaban seguir la carrera magisterial, resultando favorecidas las señoritas Ana Ma. Tamayo, Ma. Teresa Tovar, Angela Caloca, Mercedes Martínez, Ernestina Guerrero, Ángela moreno entre las primeras. Aguirre, Bernal Celso, *Compendio Histórico- Biográfico de Mexicali 1539- 1966*, México, Asociación de Escritores de Baja California, 1966, p. 184.

²¹¹ Como director del plantel quedó el doctor y profesor Francisco Dueñas Montes, y como subdirector secretario, el profesor José de Jesús López Gómez. El 30 de julio de 1948 se aplicaron las pruebas finales del primer año profesional, en el que terminaron 19 alumnos, y el 20 de septiembre de 1948 dieron principio las clases en su segundo año de vida.

²¹² *El Herald*, "Ayer se abrieron inscripciones a la escuela normal", Tijuana, B.C. 8 de Septiembre de 1948.

²¹³ AGN, Fondo Miguel Alemán Valdez, caja. 510, exp. 534.3/356. 23/01/1948.

primeros días de noviembre de 1949, reiniciaron las negociaciones con el secretario de Educación para que el gobierno federal designara la partida necesaria para el sostenimiento de la Escuela Normal Fronteriza de Mexicali.²¹⁴ Por otro lado la sociedad organizada pidió al gobernador del Territorio que continuara solicitando apoyo a los diferentes actores económicos y políticos para la construcción del edificio escolar.²¹⁵

Las gestiones rindieron frutos cuando el secretario de Educación Pública, Manuel Gual Vidal, indicó al director General de Enseñanza Normal incluir en el presupuesto de egresos de 1949 las partidas correspondientes para el sostenimiento de la institución mexicalense.²¹⁶ Así que se aprovechó la coyuntura para que la Institución quedara dentro del presupuesto federal de 1950²¹⁷ y fuesen atendidos los pagos del salario de los profesores y el incremento de plazas docentes.²¹⁸

Después de 32 años de lucha por tener Escuela Normal propia, los docentes firmaron un acuerdo, el 1 de septiembre de 1950, con el Secretario de Educación Pública, en el que se estableció la incorporación de la Escuela Normal a la Federación con el nombre oficial de Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza, la que se instaló en la Escuela Cuauhtémoc. En 1958

²¹⁴ AGN, Fondo Miguel Alemán Valdez, caja. 510, exp. 534.3/356. 11/12/1948.

²¹⁵ “Solicitan su apoyo ante el gobernador de ese territorio a fin de que se obligue a la Unión de Cantineros a seguir cumpliendo con el compromiso que se impusieron; que los Distribuidores de Petróleos Mexicanos pongan en práctica la autorización de la Sria. De la Economía Nacional para recaudación por cada litro que se venda; que la Secretaría de Educación active su aportación del 50% del costo del edificio para la Escuela Normal de Mexicali. Atte. Gustavo Vildósola A. y José G. Valenzuela, Presidentes de la Federación de Sociedades de Padres de Familia de las Escuelas y el Patronato de Mexicali, B.C.” AGN. Fondo Miguel Alemán Valdez, caja. 510, exp. 534.3/356. 23/04/1948.

²¹⁶ AHSEP, Fondo Secretaría Particular, caja, A/202 (722), exp. 1, 1948/08/27.

²¹⁷ “Mexicali, Baja California. C. Lic. Miguel Alemán Valdés. Comunicamos a usted que el Personal Docente de esta Escuela Normal Fronteriza y en general la Sociedad de Mexicali, recibió con mucha satisfacción la noticia que se dignó Ud. A dictar en acuerdo respectivo para que nuestra Institución a partir de 1950 quede con la garantía económica necesaria para lograr la estabilidad de esta propia Escuela. Director, Dr. Francisco Dueñas M. y Srio. Interino, Prof. Salvador Jiménez.” AGN. Fondo Miguel Alemán Valdez, caja. 510, exp. 534.1/356. 1948/11/23.

²¹⁸ “Lic. Roberto Amorós, Subsecretario de la Presidencia. Relativo a que se apruebe el ante-proyecto del presupuesto para el sostenimiento de la Escuela Normal de Mexicali, B.C., me es grato informarle que el Ante-proyecto de presupuesto enviado por esta Secretaria a la de Hacienda y Crédito Público. Figura el capítulo relativo al personal docente y administrativo de la Escuela Normal de Mexicali, B.C., cuyas plazas se ha propuesto sean creadas a partir del 1º. de Septiembre del presente año, como Calendario Tipo “B”. Subsecretario, Ing. Aarón Marino Fernández.” AGN, Fondo Miguel Alemán Valdez, caja. 510, exp. 534.3/839. 1948/11/29.

la Normal se trasladó al edificio que ocupa actualmente.²¹⁹ Es pertinente mencionar que el largo proceso de negociaciones entre las autoridades centrales y la comunidad del TNBC limó asperezas de antaño y coincidió con la llegada del IFCM a la región.

2.3 El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio

La expansión de los servicios de educación primaria en el país, entre 1940 y 1952, evidenció la carencia de profesores egresados de las normales rurales y el sindicato de maestros solicitó a las autoridades educativas elevar el nivel académico de los maestros empíricos, que día a día se incorporaban al magisterio nacional. La matrícula de profesores con plaza docente de base en 1945 contabilizó 29 000 lugares. De este total, 18 241 profesores no contaban con técnicas de enseñanza, 9 000 de los maestros de educación primaria no tenían certificado de estudios primarios, 3 000 poseían estudios parciales de secundaria y otros 3 000 habían egresado de escuelas normales rurales.²²⁰

La deficiente preparación académica del magisterio motivó que Torres Bodet pusiera en marcha un proyecto ambicioso que como narré en el capítulo anteriores, dio origen al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) el 19 de marzo de 1945.²²¹ Con el propósito de

²¹⁹ Colonia Ex-ejido Coahuila en Mexicali.

²²⁰ Secretaría de Educación Pública, *La obra*, 1946, p. 146. (Anexo 1)

²²¹ Fue Manuel Ávila Camacho (MAC) el que aceptó y cumplió lo que enseñaba el plan sexenal para su gobierno, el cual expresaba que para "... la evaluación de nivel de productividad de las instituciones educativas y el mejoramiento de la preparación profesional de los trabajadores de la enseñanza, se intensificará tanto la formación profesional de nuevos maestros, cuanto el mejoramiento técnico de los que actualmente están en servicio. El IFCM se creó por decreto presidencial el 26 de diciembre de 1944, Diario Oficial, Tomo CXXXII, Núm. 36, sábado 13 de junio de 1942. La ley para operarlo se publicó el 30 de diciembre de 1944, Diario Oficial. . Tomo CXLVII, Núm. 50, sábado 30 de diciembre de 1944.

mejorar la instrucción de los maestros en servicio que impartían clase sin estudios profesionales.²²²

En el discurso inaugural del IFCM, Torres Bodet expresó:

Hombres y mujeres íntegros y probas quiere el gobierno que se gradúen en los cursos de este Instituto... Que lo que aprendan no quede superficialmente adherido a su entendimiento, sino incorporado entrañablemente a su actividad. Con qué derecho podíamos condenar al más duro estacionamiento, en la pobreza, en la duda y en la ignorancia, a esas legiones de hombres y mujeres que han emprendido, durante lustros, la emancipación campesina llevada a cabo desde las aulas de la escuela rural”. Una de las más nobles aspiraciones del magisterio federal encontrará, en el Instituto que inauguramos, valiosa realización. Hace mucho en efecto, que los maestros no titulados se hallaban en espera de una medida que les pusiese en condiciones de elevar el nivel de su exigua preparación y que, capacitándolos adecuadamente, les abriera horizontes de un paulatino ascenso profesional.²²³

Por su parte el director del Instituto, Enrique Aguilar González, glosó las siguientes ideas al inaugurar los cursos de la escuela oral:

La Escuela Oral se integra con el contingente de alumnos de la ya extinta Escuela Normal para Maestros no Titulados, que se derivó a su vez del más antiguo plasma, el Instituto de Preparación de Maestros Rurales, tutelado por la Escuela Nacional de Maestros de esta ciudad. Aquel Instituto, raizal de esta Escuela Oral, fue obra de un acto de comprensión

²²² Los trabajos del IFCM iniciaron bajo la dirección del profesor Enrique Aguilar González. Nació en Tacámbaro, Michoacán, en abril de 1904. Murió en el Distrito Federal, el 11 de diciembre de 1957. La primaria la cursó en su estado natal. Estudió para profesor en la Normal de Morelia y se tituló en el año de 1923. Se inició como profesor en una escuela nocturna en el mismo estado en abril de 1924 y en junio de ese mismo año el gobierno lo nombró auxiliar de las escuelas oficiales de Uruapan, Michoacán. Para el siguiente año fue nombrado maestro misionero de la primera zona escolar del estado de Michoacán. En 1925 se desplazó a la Universidad Nacional de México y en la escuela de verano cursó varias materias, entre ellas, ciencia y arte de la educación, organización y administración escolar, cultura y educación física y psicología educativa. En 1926 retornó a su estado y recibió el nombramiento de Oficial Encargado de la Sección Técnica de la Dirección General de Educación Primaria del Estado. Ese mismo año viajó a la capital para trabajar como profesor de grupo. Rápidamente fue ascendido a director y para 1932 se le nombró Jefe de Misión Cultural Viajera. Al siguiente año fue ascendido a inspector y en 1943 fue nombrado director de la Escuela Normal Rural "A". Aguilar González fue por tanto, uno de los fundadores del IFCM. Más tarde trabajó como docente en escuelas secundarias; en 1949 lo comisionaron a la Oficina de Extensión Educativa de la Dirección General de Primarias en el Distrito Federal. Regresó al estado de Michoacán donde continuó trabajando. Se incorporó a la vida política y fue nombrado diputado por la Legislatura de ese estado en 1953. En 1955 regresó al Distrito Federal y se incorporó nuevamente a sus plazas. Desempeñaba el puesto de Oficial Mayor de la Secretaría de Educación Pública cuando acaeció su muerte.

²²³ Jaime Torres Bodet, “Discursos” en *Textos sobre educación*, México, CONACULTA, 2005, p. 371.

para las inquietudes y anhelos de superación que alienta la totalidad del Magisterio de México, representado en esta vez por el fuerte núcleo de educadores que sirven las escuelas rurales en los alrededores del Distrito Federal y cercanías de los estados próximos. Este grupo que llenó de entusiasmo las aulas del primitivo Instituto de Preparación, fundado en julio de 1937, cumplió su deber y se hizo merecedor al bien que otorgó el Gobierno de la República, cuyo Primer Magistrado a la sazón –estadista y educador como Sarmiento, magnánimo como Lincoln, intuitivo, como Morelos- le había concedido con la creación de este Instituto una fuente en que pudo abreviar sus ideales.²²⁴

La fundación del IFCM fue bien recibida por la opinión pública alguno diarios publicaron que “La capacitación magisterial, que ha de derramar beneficios en todo el país al subir el nivel de eficiencia de las escuelas, se convierte así también en poderoso estímulo para los mismos maestros, que ya no se encontrarán en adelante como prisioneros en un callejón sin salida, oprimidos sobre todo por la angustia económica sino que ven convertirse en realidades aquellas aspiraciones ingénitas que los lanzaron a adscribirse en una profesión que nunca ha sido señuelo de bajos ambiciosos, sino muestra y señal de poseer ideales altruistas y patrióticos.”²²⁵

“Lo que hace unos meses fuera un anhelo, recogido por nosotros, es hoy una realidad gracias al desvelo, a la magnífica capacidad que el secretario de Educación Pública ha demostrado cuando se trata de calar las más hondas preocupaciones populares. La creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio no es solamente una medida que se imponía como complemento de la campaña nacional contra el analfabetismo que precisa que inspectores -maestros rurales principalmente- adecuados para orientar a los novatos pedagogos de signo patriótico. Es asimismo, una demostración palpable de generosidad, de correspondencia oficial al sacrificio de unos hombres que cuando las élites de la intelectualidad se refugiaron en sus torres de marfil, mantuvieron con energía viva la antorcha del pensamiento mexicano.”²²⁶

El nuevo proyecto de formación del magisterio mexicano se presentó como un instrumento para modernizar la política educativa en México. Por medio de él se esperaba que los profesores

²²⁴ Secretaría de Educación Pública, *Creación del Instituto*, 1945, p. 28.

²²⁵ *El Nacional*, 28 de diciembre de 1944.

²²⁶ *La Prensa*, 28 de diciembre de 1944.

empíricos recibieran las técnicas pedagógicas más avanzadas en sus respectivas áreas de conocimiento, y que las apropiaran para modernizar al profesorado que se desarrollaba en el ámbito rural. Los programas curriculares y los libros y cuadernos de trabajo hacían un llamado constante a un proceso de urbanización o una mirada pedagógica de la ciudad para el campo.

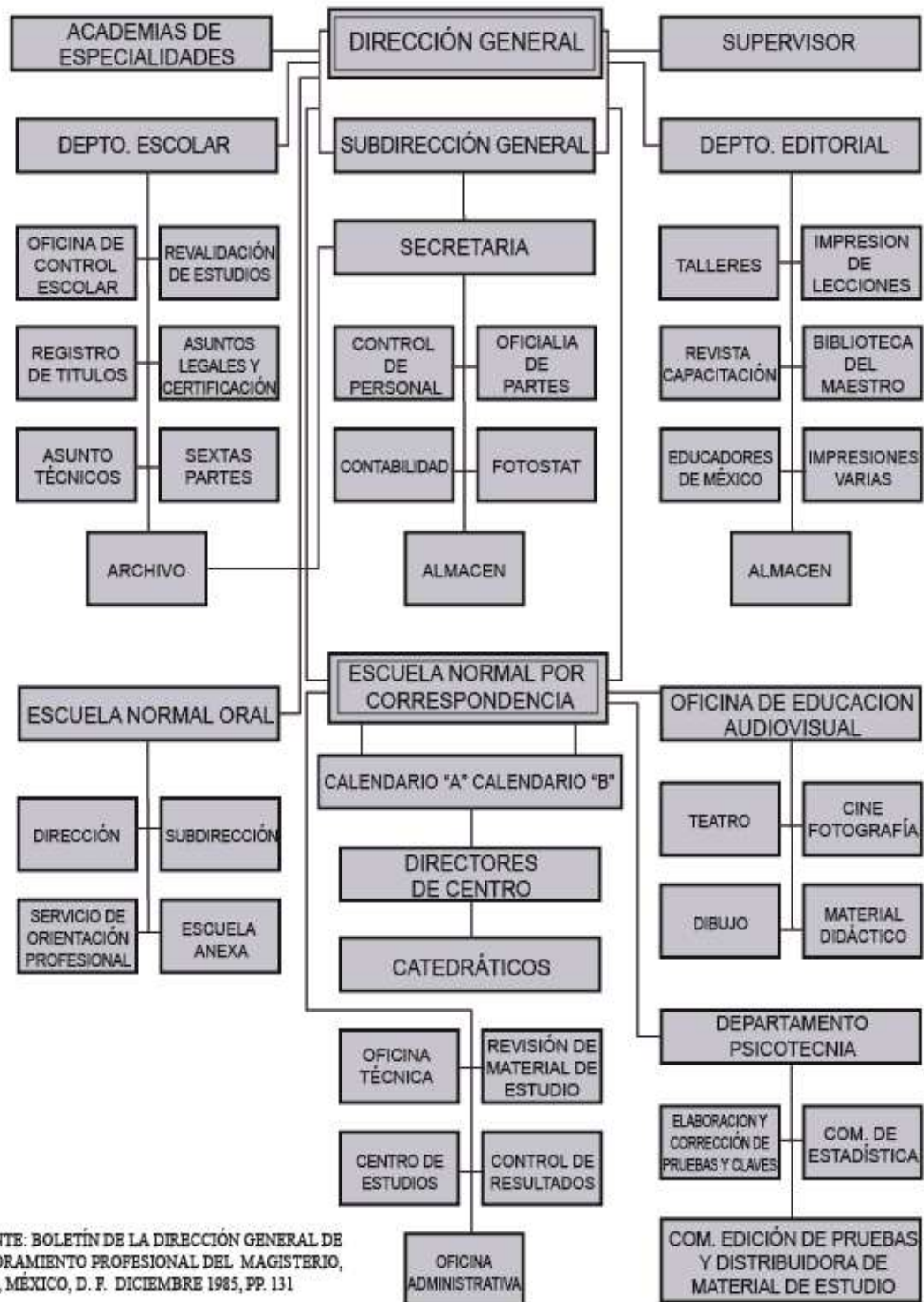
Por otro lado la propuesta de la creación del IFCM, significó desde mi punto de vista el crisol de la negociación política entre el presidente y el secretario con el nuevo corporativismo sindical, es decir el nuevo Sindicato Nacional de Maestros (SNTE), creado el mismo año.

En todos los casos el argumento se resumió en resolver una necesidad imperante de la capacitación del magisterio por parte del Estado. La formación del profesor empírico se atendió como parte de la política pública federal extendiendo los beneficios a los estados y los territorios.

Para el cumplimiento de las funciones técnicas, docentes y administrativas, el IFCM se organizó de la siguiente manera: ante la imposibilidad de concentrar en las Normales a los maestros rurales, se estableció la Enseñanza por Correspondencia como la mejor solución para hacer llegar información suficiente a todos los rincones del país donde hubiera profesores.²²⁷ Además, para obtener las ventajas de la enseñanza oral, la enseñanza por correspondencia se complementó con un Curso Oral Intensivo, en donde el maestro ampliaba explicaciones, rectificaba conceptos,

²²⁷ Creación de dos escuelas: Normal Oral y Normal por Correspondencia. La primera, con sede en la capital, tendría por zona de influencia las escuelas del Distrito Federal y las de los estados del Valle de México, en tiempo máximo de tres horas. La segunda, con oficinas principales también en la ciudad, extendería su labor a todo el suelo nacional, es decir atendería a los maestros diseminados por todo el país. La modalidad de cursos por correspondencia, impartidos por IFCM, fue fruto de la evaluación de previas experiencias del país como fue el caso de las misiones culturales y las normales nocturnas o de fin de semana. Posteriormente se recurrió a la revisión de modelos de otros países (Europa y Estados Unidos). Manuel Moreno Castañeda, *El Instituto Federal de Capacitación en Jalisco*. Guadalajara, U de G. 1994, p. 10.

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO



FUENTE: BOLETÍN DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO, No. 2, MÉXICO, D. F. DICIEMBRE 1985, PP. 131

aclaraba dudas y conocía los requerimientos marcados por la Secretaría de Educación Pública.²²⁸

En este punto, Torres Bodet apuntó que la modalidad por correspondencia:

No ha obedecido a un capricho sino a una necesidad. Sabemos que nada reemplaza completamente el contacto del alumno y del profesor... Con sus limitaciones inevitables, la instrucción por correspondencia vendrá a allanar las tres más serias dificultades que confrontamos: simultaneidad en los procesos, unidad en los métodos y dispersión de los educados.²²⁹

El discurso del secretario de Educación Pública abordó de manera sucinta cómo operaría la Escuela por Correspondencia:

Redactadas por un cuerpo de distinguidos especialistas, las lecciones serán impresas por la Secretaría de Educación Pública y enviada, junto con un cuestionario preciso y claro, que los profesores alumnos habrán de llenar en determinado plazo, a fin de que los correctores [...] se percaten del desarrollo de sus estudios, rectifiquen los errores que advierten y, mediante aclaraciones lógicas y oportunas, encaucen la continuidad del aprendizaje hasta aquel instante en que, concluida su preparación escrita el profesor alumno, durante los meses de vacaciones, asistirá a los Centros Orales donde completará su enseñanza y sustentará los exámenes relativos. En ningún momento la acción supondrá gasto alguno.²³⁰

Según se observa en el discurso quedaron registradas las modalidades y actividades fundamentales para la docencia en el IFCM. Para ello se publicó el Instructivo para los profesores-alumnos de la Escuela por Correspondencia del Instituto.²³¹ Todas las disposiciones

²²⁸ Secretaría de Educación Pública, *Creación del Instituto*, 1945, p. 33. En el Diario Oficial se publicó el Acuerdo que concede franquicia postal para todo envío dirigido al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio por los alumnos del mismo. Para disfrutar de esta franquicia era requisito indispensable que el envío postal venga contenido en sobres del mismo Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Diario Oficial. Tomo CXLIX, núm., 21, sábado 21 de marzo de 1945, pp. 5-6.

²²⁹ *Boletín de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio*, núm., 2, México D.F, diciembre, 1985, p. 26.

²³⁰ *Boletín de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio*, núm., 2, México D.F, diciembre, 1985, p. 27.

²³¹ La regulación normativa y administrativa del Instituto dirigida con relación a los derechos y obligaciones del profesor-alumno, que asume al ser inscrito en el IFCM. Para mayor información se puede consultar Secretaría de Educación Pública, *Creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica. IFCM*, México, 1945, pp. 9-64.

que contenía el Instructivo pretendían asegurar que los maestros-alumnos realmente estudiaran y más tarde el IFCM verificara sus adelantos a través de cuestionarios.

El funcionamiento y organización de los servicios educativos del Instituto establecían los siguientes fines:

- a. Integración del cuerpo directivo con un director, un subdirector, un consejero de administración, un secretario y seis jefes.
- b. Del personal de 200 catedráticos serían seleccionados los redactores de las lecciones para cada uno de los seis cursos anuales, a partir del primer grado a nivel secundario, con idéntico plan de estudios que las escuelas ya existentes en el sistema nacional.
- c. Otorgamiento de estímulos económicos a los alumnos a medida que fueran acreditando grados completos de estudios, y regularización de las plazas que desempeñaran al concluir el plan de estudios de la carrera de maestros normalistas y obtuvieran el título respectivo.
- d. Integrar equipos de catedráticos presididos por jefes, que se responsabilizaran de las labores de enseñanza por entidades.

El IFCM comenzó a operar con 134 catedráticos, seleccionados entre los de mayor autoridad y antecedentes en el magisterio. Entre los docentes destacaron Rafael Ramírez, Pedro Loredó Ortega, José Guadalupe Nájera, Celso Flores Zamora, Manuel M. Cerna, Manuel C. Tello, María Esther Rodríguez, Concepción Martín del Campo, Rosario Gutiérrez Skildsen, Aureliano Esquivel, Julio Minjares y muchos otros sobresalientes educadores que habían comprobado sus dotes en Direcciones Federales, en las Misiones Culturales, en las Escuelas de Enseñanza Agrícola y en las Normales Rurales.²³²

²³² Enrique Aguilar González fue escogido para sacar adelante el Instituto a cuya formación había contribuido el abogado Ángel Caso.

El IFCM, en su primera década de existencia, vio pasar por la dirección a los siguientes profesores Enrique Aguilar González, del 1 de diciembre de 1945 al 28 de febrero de 1947. Ismael Rodríguez Aragón, del 1 al 31 de marzo de 1947; Luis Lanz Margalli, del 1 de abril de 1947 al 30 de septiembre de 1948; Matías López Chaparro, del 1 de octubre de 1948 al 30 de septiembre de 1950, y Antonio Magaña Gaytán, del 1 de octubre de 1950 al 15 de enero de 1951.²³³

El IFCM inició sus labores con 5 000 alumnos, la cifra se triplicó a 18 000 aspirantes en poco tiempo (recuérdese que sólo 9 000 habían terminado ese nivel y 3 000 contaban con uno o dos años de secundaria).²³⁴ Iniciar la atención de esos 18 000 profesores habría sido aventurado y costosísimo, no había la posibilidad de atenderlos ni técnica ni económicamente. Fue necesario escoger un grupo que incluyera a quienes más necesitaban de capacitación, tanto por sus escasos conocimientos como por sus honorarios reducidos.

Están preparándose ya cuatro mil quinientos profesores que no tienen otro diploma que el certificado de primaria. A partir de octubre, el número de profesores-alumnos ascenderá a nueve mil o sea, aproximadamente, la mitad de los no titulados. Todos ellos, al resultar aprobados, irán mejorando en sus sueldos hasta alcanzar los emolumentos de sus compañeros graduados en las ciudades. Este programa tiende técnicamente a robustecer la estructura de nuestra escuela rural, órgano de capital importancia para la educación del país.²³⁵

El grupo piloto incluyó a los profesores de los cursos de 1945 que sólo poseían certificado de educación primaria en dos bloques, los del calendario “A” que daban clases de febrero a noviembre, ampliándose la atención en octubre, para los del calendario “B” cuyos

²³³ Secretaría de Educación Pública, *La capacitación docente, imperativa de la educación mexicana el IFCM (1944-1971)*, México, Secretaría de Educación Pública, 1989, p.113.

²³⁴ Torres, *Textos*, 1994, p. 332.

²³⁵ Secretaría de Gobernación. Informe que rinde el Presidente Manuel Ávila Camacho, al H. Congreso de la Unión. México, 1945, p. 16.

cursos iniciaban en septiembre y terminaban en junio. A medida que la comisión creada por la Ley revalidó los estudios, y de acuerdo con las posibilidades presupuestales de los ejercicios futuros, la inclusión sumó a los profesores de otros grados, hasta llegar a la titulación de todos los profesores en servicio, federales y federalizados.²³⁶

Los alumnos contaron con un manual de normas generales en el que se instruía sobre los calendarios de trabajo, la documentación, el tipo de pruebas que se aplicarían y la forma de calificarlas. También se asentaba la obligación de organizar un patronato para el manejo y el movimiento de fondos, mismo que debería ser integrado por catedráticos y estudiantes.²³⁷

Por otro lado, los centros orales complementarios a los cursos por correspondencia ofrecían un curso intensivo con duración de seis semanas. Al término se aplicaba el examen final. El director del IFCM, organizó centros orales en las capitales de los estados y en otras ciudades de la República.²³⁸ Instalar uno de estos centros dependió del trabajo y relaciones del jefe nombrado para tal fin, para designarlo el director general del IFCM revisaba la currícula de la planta docente y cotejaba con los que tuviesen mayor experiencia en el ámbito rural. Los elegidos, recibían las instrucciones y recomendaciones necesarias para el éxito en su trabajo a través de los Centros Complementarios de la Dirección General del IFCM y del cuerpo de supervisores.

Desde que el IFCM inició los cursos orales en diferentes regiones del país se establecieron convenios con los gobernadores de los estados y Territorios para contar con escuelas primarias anexas a los Centros Orales, a fin de que los profesores —en su papel de alumnos—, realizaran observaciones y aplicaran sus conocimientos directamente en los grupos

²³⁶ Documento Borrador del mismo Torres Bodet, sin título. Archivo Torres Bodet, Fondo Jaime Torres Bodet, Sección Documental, Serie Educación 1 y 2. año 1943-1946, caja 14, p. 5.

²³⁷ SEP-IFCM, *Memoria 1953-1958*, México, 1959, p. 131.

²³⁸ SEP-IFCM, *Memoria 1953-1958*, México, 1959, p. 130.

de primero a sexto grado con los alumnos que habían reprobado el ciclo ordinario, o tenían promedios muy bajos en algunas asignaturas, principalmente en español.²³⁹

Los centros regionales de estudio y consulta

Las autoridades del IFCM dispusieron la creación de Centros Regionales de Estudio y Consulta (CREC)²⁴⁰ para que los profesores-alumnos se reunieran semanal o quincenalmente, los sábados y domingos, a discutir, analizar y llegar a conclusiones respecto a los temas por Correspondencia. Dada la importancia de los CREC, la dirección del IFCM formuló un reglamento especial para su funcionamiento. Dentro de sus propósitos destacaba la promoción de un mayor rendimiento en el aprendizaje, facilitar el envío y la distribución de materiales de estudio, promover hábitos de estudio y aprobar el 100 por ciento de las lecciones o materiales de estudio que se remitían a través de cuestionarios.

La finalidad última de los CREC fue asegurar la relación entre el conocimiento obtenido en la semana de estudios y el trabajo diario del profesor-alumno. Los CREC tenían una metodología de trabajo que guiaba las sesiones, el registro de asistencia, la participación de los estudiantes en la revisión de unidades estudiadas y sugerencias técnicas para el desarrollo de los temas que abordaban en grupos de primaria. Sin embargo de las fuentes consultadas en los diferentes archivos no permitió conocer los resultados de esta metodología.

Requisitos de inscripción

²³⁹ SEP-IFCM, *Memoria 1953-1958*, México, 1959, p. 133.

²⁴⁰ SEP-IFCM, *Memoria 1953-1958*, México, 1959, pp. 135-136.

Los cursos en esta primera etapa estaban dirigidos a los profesores sin título, requisito básico para integrarse a la matrícula del IFCM. Según el reglamento podrían ser maestros federales, de escuelas artículo 123,²⁴¹ de misiones culturales y educadoras. Por los convenios firmados con los gobiernos locales, podrían inscribirse también maestros estatales, municipales y de alfabetización o maestros de escuelas particulares incorporadas a la federación o a los gobiernos estatales.

Entre los requisitos para acceder al IFCM se hallaban el certificado de educación primaria —indispensable para los que ingresaran al primer curso de secundaria—, constancia de ser maestro en activo, original y copia del acta de nacimiento; seis retratos tamaño credencial y pagar una cuota por cooperación, así como comprometerse a cumplir el reglamento para los profesores-alumnos y las disposiciones que se dictaran en beneficio de los estudios.²⁴²

El Plan de estudios

De acuerdo con el artículo 3° de la ley que creó el IFCM, éste quedó sujeto a los planes y programas para la enseñanza secundaria y normal aprobados por la SEP. Cuando la escuela oral fue inaugurada, su alumnado se integró al contingente de profesores no titulados, de la extinta Escuela Normal para Maestros y, según lo establecía el artículo 2 transitorio, los alumnos de la escuela oral continuarían su carrera ajustándose a los planes de estudios de 1936 y 1942. La carrera de maestros normalistas en el IFCM era de seis años, como todo el sistema de normales del país. Los tres primeros años constituían el ciclo de secundaria.

²⁴¹ Las escuelas artículo 123, fueron escuelas para trabajadores agrícolas e industriales. Predominantemente rurales, muchas de estas coadyuvaron durante varias décadas en la tarea de la educación popular y desempeñaron un papel importante como semillero de revolucionarios, no sólo en la lucha armada, sino también en la lucha por la conquista de la tierra y de los derechos de los trabajadores. Loyo, “Escuelas rurales”, 1991, p. 299.

²⁴² SEP-IFCM, *Memoria 1953-1958*, 1959, p. 137.

Plan de 1945 vigente hasta 1960 definido como Ciclo Secundario y Ciclo Profesional. El primero se conformó de la siguiente forma:

El primer grado, conforme a los programas oficiales, tenía las siguientes materias:

CUADRO 2.1: Materias impartidas en el ciclo de Secundaria.

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Historia Universal	Historia Universal	Química
Física	Historia de México 1º curso	Historia de México 2º curso
Geografía	Geografía Humana	Geografía de México
Educación Cívica	Educación Cívica	Educación Cívica
Ciencias Biológicas	Ciencias Biológicas	Ciencias Biológicas
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Literatura Castellana
Inglés	Inglés	Inglés
Educación Musical	Educación Musical	Educación Musical
Dibujo de Imitación	Dibujo Constructivo	Modelado
Taller de Economía Doméstica	Taller de Economía Doméstica	Taller de Economía Doméstica
Educación Física	Educación Física	Educación Física
		Materia opcional

Fuente: SEP-IFCM, Memoria 1953-1959, p. 139.

En el primer grado las materias fueron encomendadas a especialistas para su redacción, las lecciones, llevaban el cuaderno desprendible para las respuestas de los alumnos, base para su calificación.

El Ciclo Profesional, de acuerdo con el programa de la enseñanza normal se impartía las siguientes materias:

CUADRO 2.2: Materias impartidas en el ciclo Profesional.

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Ciencias de la Educación I	Ciencias de la Educación II	Ciencias de la Educación III
Técnica de la enseñanza	Historia General de la Educación	Historia General de la Educación
Psicología general	Técnica de la enseñanza	Técnica de la enseñanza
Economía Política	Paidología	Psicotécnica Pedagógica
Mineralogía y Geología	Higiene escolar	Organización y Administración Escolar
Etimologías Griegas y Latinas	Sociología	Historia del Arte
Literatura Universal	Cosmografía	Estética
Lógica	Ética	Teatro y Danza
Escritura Técnica	Técnica de la educación audiovisual	Educación Musical
Educación Musical	Educación Musical	Dibujo y Artes Plásticas
Dibujo y Artes Plásticas	Dibujo y Artes Plásticas	Taller de Economía Doméstica
Taller de Economía Doméstica	Taller de Economía Doméstica	Educación Física
Educación Física	Educación Física	Asignatura opcional
	Asignatura opcional	

Fuente: SEP-IFCM, Memoria 1953-1958, 1959, pp. 125-126.

Por las características de los alumnos, se atendía su formación profesional desde el ciclo secundario y se incorporaron a los programas de iniciación pedagógica para que los estudiantes fueran superando su trabajo en las aulas de primaria. Se recomendaba que el desarrollo de las cátedras tuviera una orientación de carácter técnico que sirviera de modelo a los profesores-

alumnos. Hasta finales de la década 1940 se atendió el ciclo profesional; las asignaturas que se ofrecían eran equivalentes al plan de estudios de 1945 de la enseñanza normal.

El currículo del programa de educación normal busco construir un tipo de profesorado, con el siguiente perfil: “una buena preparación pedagógica, dominio de destrezas y habilidades para la industria rural, hábitos de cooperación y solidaridad, firme vocación para el magisterio de la democracia y convicción de que es urgente realizar la unidad nacional”.²⁴³

Según se asienta en documentos del IFCM, se hicieron adaptaciones a los programas en algunas materias académicas y en todas las de carácter complementario, principalmente por la falta de los materiales de estudio. Como se mencionó, para quienes trabajaban en poblaciones alejadas de la capital se ofrecieron cursos por correspondencia, basados en el plan de estudios y los programas aprobados para las Escuelas Normales, de manera que cada profesor-alumno fuera cubriendo las asignaturas que faltaban en su preparación (con esta movilidad didáctica se inició con éxito, la educación a distancia). A los profesores-alumnos se les enviaban lecciones en cuadernillos, con los que podían hacer un libro, para cada asignatura. Cada cuadernillo contenía un cuestionario que debían resolver para ser calificados.²⁴⁴ Pese a la cantidad de materiales enviados a los profesores, no se localizó ninguna evaluación de estos materiales, ni los profesores, los alumnos y los documentos que se localizan en la SEP, conservaron las evaluaciones de dichos materiales.

Más de un millón de estos materiales fueron enviados vía postal, terrestre y por servicio aéreo. La asistencia a los cursos se estableció de forma obligatoria tal como lo reguló el artículo

²⁴³ Estrada, *La formación*, 1992, p. 38.

²⁴⁴ Profr. Donaciano Gutiérrez Garduño. El Director de la Escuela por Correspondencia. *Revista Capacitación*, 15 de Junio de 1955.

16 de la ley emergente que dio origen al Instituto.²⁴⁵ Los redactores de los materiales de estudio²⁴⁶ del ciclo de secundaria de 1945-1946 fueron:

CUADRO 2.3: Redactores del ciclo de Secundaria.

1945- 1946	Primer año de secundaria
ASIGNATURAS	REDACTORES
Matemáticas	Ing. José Arteaga
Historia Universal	Profra. Eulalia Guzmán
Ciencias Biológicas	Profras. Irene Motts e Imelda Calderón
Lengua y Literatura	Profra. Ofelia Garza del Castillo
Educación Física	Profr. Jorge A. Vivó
Educación Cívica	Lic. Lucio Mendieta y Núñez

Fuente: Profr. Donaciano Gutiérrez Garduño. El Director de la Escuela por Correspondencia. Revista Capacitación, 15 de Junio de 1955.

Los redactores de los textos de segundo año de secundaria de 1946-1947 fueron:

CUADRO 2.4: Redactores del ciclo de Secundaria.

1946- 1947	Segundo año de secundaria
ASIGNATURAS	REDACTORES
Matemáticas	Ing. José Arteaga
Historia Universal	Profra. Ida Apendini y Profr. Silvio Arturo Zavala Vallado
Ciencias Biológicas	Profras. Irene Motts e Imelda Calderón
Lengua y Literatura	Profra. María Caso
Historia de México	Profra. Elvira H. de Laredo y Profr. Jesús Sotelo

²⁴⁵ Ver Anexo 4.

²⁴⁶ Se puede consultar en el anexo 8 algunas biografías de los autores que participaron en su elaboración.

	Inclán
Elementos de Física	Ing. Luis Rivera Terrazas
Educación Cívica	Lic. Diego López Rosado

Fuente: Profr. Donaciano Gutiérrez Garduño. El Director de la Escuela por Correspondencia. Revista Capacitación, 15 de Junio de 1955.

Los Redactores de los textos de tercer año de secundaria de 1947-1948 fueron:

CUADRO 2.5: Redactores del ciclo de Secundaria.

1947-1948	Tercer año de secundaria ²⁴⁷
ASIGNATURAS	REDACTORES
Matemáticas	Ing. José Arteaga y Profr. Arquímedes Caballero
Química	Profr. Juan G. Olguín Burboa
Ciencias Biológicas	Profr. Alonso Rodríguez Pérez
Geografía de México	Profr. Jorge A. Vivo
Historia de México	Profr. Raúl Mejía Zúñiga
Lengua y Literatura Españolas	Profr. Carlos González Peña
Educación Cívica	Lic. Vicente García González

Fuente: Profr. Donaciano Gutiérrez Garduño. El Director de la Escuela por Correspondencia. Revista Capacitación, 15 de Junio de 1955.

Por otro lado se recupera la información de los redactores de los materiales de estudio del ciclo de profesional.

Los Redactores de los textos de tercer año de secundaria de 1948-1949 fueron:

²⁴⁷ En los Talleres Gráficos No. 2 de la SEP se editaron las pruebas pedagógicas para el tercer año de Secundaria y Primero Profesional, Un único ejemplar se localiza en el Archivo del Centro de Documentación y Biblioteca “Mtro. Luis Guevara Ramírez”, correspondiente a una prueba de matemáticas. Se trata de una serie de ejercicios que debía responder el profesor-alumno. Además en los Talleres Gráficos “Adrián Morales” se editó el primer cuaderno de “Material de estudio”, destinado a auxiliar a los alumnos del Primer Año Profesional. (Ver Imagen 1)

CUADRO 2.6: Redactores del ciclo de Profesional.

1948-1949	Primer año de profesional
ASIGNATURAS	REDACTORES
Ciencias de la Educación	Dr. Francisco Larroyo
Técnica de la enseñanza	Profr. Ignacio Rocha Díaz
Psicología general	Profr. Alonso Rodríguez Pérez
Economía Política	Profr. Guillermo Martínez D.
Mineralogía y Geología	Profr. Aurelio del Río
Etimologías Griegas y Latinas	Profr. Salvador Romero Soloquien
Literatura Universal	Profr. Francisco Monterde
Lógica	Profes. Miguel Bueno Fernández y Francisco Javier Amezcua V.

Fuente: Profr. Donaciano Gutiérrez Garduño. El Director de la Escuela por Correspondencia. Revista Capacitación, 15 de Junio de 1955.

Los redactores de los textos de segundo año de profesional de 1949-1950 fueron:

CUADRO 2.7: Redactores del ciclo de Profesional.

1949-1950	Segundo año de profesional
ASIGNATURAS	REDACTORES
Ciencias de la Educación II	Dr. Francisco Larroyo y Salvador Hermoso Nájera
Psicología general	Dr. Francisco Larroyo
Técnica de la enseñanza	Profes. Miguel Salas Anzures, Salvador Hermoso Nájera y Alfredo G. Basurto
Higiene escolar	Dr. Raumbo Ramírez Figueroa y Profr. José Moreno Muñoz
Sociología	Profr. Javier Ramírez Bahena
Cosmografía	Profes. Francisco J. Escalante y Melesio Rodríguez R.
Ética	Dr. Francisco Larroyo

Fuente: Profr. Donaciano Gutiérrez Garduño. El Director de la Escuela por Correspondencia. Revista Capacitación, 15 de Junio de 1955.

Los redactores de los textos de tercer año de profesional de 1950-1951 fueron:

CUADRO 2.8: Redactores del ciclo de Profesional.

1950-1951	Tercer año de profesional
ASIGNATURAS	REDACTORES
Psicotécnica Pedagógica	Profr. Rafael Huerta
Curso	CC. Catedráticos de la Especialidad Organización y Administración Escolar
Historia del Arte Estética	Profes. Francisco Javier Amezcua y Alberto Campos S.
Curso	CC. Catedráticos de la Especialidad Teatro y Danza

Fuente: Profr. Donaciano Gutiérrez Garduño. El Director de la Escuela por Correspondencia. Revista Capacitación, 15 de Junio de 1955.

Entre 1952 y 1954 se reprodujeron en mimeógrafo -especialmente en los Centros Orales Intensivos- todos los materiales para los alumnos que cursaban distintos grados del ciclo profesional. En 1952 el material didáctico incluyó en el plan de enseñanza normal, la cátedra de Educación audiovisual. Para atenderla, se dictaron disposiciones para organizar y equipar una oficina de educación audiovisual y material didáctico. “Una cámara fotográfica y un pequeño cuarto oscuro bastaron para emprender la tarea y así se produjeron las primeras series en diapositivas para algunas asignaturas”.²⁴⁸ Cabe aclarar que ya desde 1947, el IFCM aplicó por primera vez una novedosa combinación de radio y proyección de transparencias en el programa “La Escuela del Aire”. Varios catedráticos, “en una gran aventura, lograron ilustrar con aparatos casi rudimentarios, por medio de proyecciones, unas conferencias que por radio eran transmitidas desde la SEP”.²⁴⁹ El estudio se complementaba con cursos intensivos que se efectuaban en algunos centros orales ubicados en algunas capitales del país durante el periodo de vacaciones.²⁵⁰

²⁴⁸ SEP-IFCM, *Memoria 1953-1958*, 1959, p. 51.

²⁴⁹ SEP-IFCM. *Memoria 1953-1958*, 1959, p. 50. La Unidad de grabación elaboraba los programas que se transmitían a través de radio educación y algunas repetidoras de las ciudades capitales.

²⁵⁰ Villalpando, “Un viraje”, 2009, p. 464.

A esta etapa de nivel superior seguían cursos orales de seis semanas, impartidos en el periodo de vacaciones por maestros del propio Instituto en los centros más cercanos al lugar de trabajo de los alumnos. Otra alternativa que ofreció el Instituto fue la Escuela Normal Oral, destinada a residentes de zonas aledañas al Distrito Federal, los estados de México, Morelos, Tlaxcala, Puebla e Hidalgo. Con el mismo plan de estudios de las normales urbanas federales, la enseñanza se impartía de la tarde del viernes al domingo por la mañana y se complementaba con cursos intensivos de seis semanas durante el periodo de vacaciones.²⁵¹ Este proceso envolvió situaciones de aprendizaje de lo más variado, como el estudio individual, el trabajo colectivo, las clases tradicionales y las lecciones por radio. Si bien el gran número de acciones realizadas la información localizada en los diferentes archivos no se localizaron datos que nos permita documentar los resultados de estos proyectos.

El servicio social de los estudiantes del IFCM

Para titularse debían cumplirse algunos requisitos, el servicio social como actividad profesional del Magisterio y el servicio social como técnica de organización comunal derivada del programa de enseñanza. Esta última la tenían que realizar los profesores-alumnos durante su práctica docente y respondía a un plan anual de prácticas profesionales que incluía una guía de los proyectos que podían realizar. La guía no implicaba que los mentores desatendieran otros renglones que normalmente desempeñaban durante su trabajo docente.

Los exámenes profesionales tenían la misma validez que los aplicados en las escuelas normales escolarizadas, por lo tanto, los exámenes de la Escuela Normal por correspondencia

²⁵¹ Pretendía convertirse en un laboratorio de la escuela por correspondencia en la que se ponían a prueba las lecciones elaboradas para ser enviadas por correo.

eran semejantes en protocolo. Las directrices que se observaban en los exámenes de grado fueron establecidas en el Instructivo General elaborado por el consejo técnico del IFCM. El examen comprendía tres pruebas: escrita, práctica y oral. Durante la investigación se me donó el trabajo de la profesora Ema Trujillo Rodríguez (Ver Imagen 5), si bien es un trabajo muy descriptivo, nos permite apreciar los conocimientos aportados en el programa del IFCM.

La prueba escrita consistía en la elaboración de un trabajo de investigación relacionado preferentemente con las observaciones, experiencias y prácticas efectuadas durante el ejercicio docente. La prueba práctica consistía en una sesión de trabajo con un grupo de niños en una escuela primaria del lugar en donde se realizaba el examen; esta sesión de trabajo frente a grupo se llevaba a cabo en presencia del jurado. En la prueba oral se discutían con el jurado las pruebas práctica y escrita.²⁵²

De acuerdo con las reglas, se exigía al maestro el manejo teórico y práctico de lo presentado en el documento recepcional. La primera generación egresó del IFCM en 1951. En ese año el presidente Miguel Alemán Valdés entregó el título de profesor de Educación Primaria a 3 369 maestros, en un acto que tuvo lugar en el Teatro de Bellas Artes.²⁵³ Muchos representantes de los egresados de todo el país concurrieron a este acto a pesar de que sólo habían sido invitados 10 de cada entidad.

Acciones y funciones del IFCM

Las funciones del IFCM no se limitaban a las lecciones por correspondencia y los cursos en los centros orales complementarios, sino que mantenía contacto casi permanente con los profesores

²⁵² No se tiene conocimiento de cómo se asignaba este jurado, solo se comisionaba a maestros de las oficinas centrales del IFCM.

²⁵³ SEP-IFCM. *Memoria 1953-1958*. México, 1959. (Ver Imagen 2)

a través de la difusión de materiales impresos de gran utilidad como fueron: el Boletín del Instituto, la *Revista Temachtia* y dos colecciones: la Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, con más de 50 títulos, y la de Técnica y Ciencia. El Boletín y la Revista sirvieron para dar a conocer la obra del IFCM, para informar a los estudiantes y profesores lo que pasaba en el mundo pedagógico y, además, para comunicar entre sí a los miembros de su comunidad. En estas publicaciones se pueden recuperar aspectos importantes de lo que fue la política educativa de la época, los métodos de enseñanza y la cotidianidad de los profesores-alumnos en su trabajo docente.

Si bien estos trabajos se caracterizan por una sencillez en cuanto a edición, son clave para entender la formación del profesor empírico que se apoyaba en ellos además de las instrucciones recibidas durante los cursos correspondientes. De los trabajos del IFCM, publicados para primer año de secundaria, en el ciclo 1945-1946, estuvieron el texto de Historia de la profesora Eulalia Guzmán, otro de los trabajos fue el texto de Historia Universal redactado por los profesores Ida Apendini y Silvio Arturo Zavala Vallado en el ciclo 1946-1947.²⁵⁴ En la elaboración de textos se contó con la colaboración de reconocidos educadores como el doctor Francisco Larroyo²⁵⁵ e Ignacio Rocha Díaz.²⁵⁶

²⁵⁴ Se puede apreciar su biografía en el Anexo 8.

²⁵⁵ Nació en México, D.F., en 1912; murió en la misma ciudad el 10 de junio de 1981. Profesor normalista (1930), maestro en filosofía (1934) y en pedagogía (1935) y doctor en esta disciplina (1936) por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), enseñó materias de su especialidad desde 1934 hasta 1978. Entre otros cargos académicos, fue coordinador de los institutos de Humanidades (1942), director de la Facultad de Filosofía y Letras (1958-1966), y presidente de la comisión docente del Consejo Universitario de la UNAM (1958-1964); director del Instituto Nacional de Pedagogía (1945-1948) y de Enseñanza Normal de la Secretaría de Educación Pública (1946-1948), y presidente de la Comisión Nacional de Libros de Texto (1948-1956). De 1963 a 1968 presidió la Federación Internacional de las Sociedades de Filosofía, cuya presidencia honoraria desempeñó desde entonces hasta su muerte. En 1934 publicó *Los principios de la ética social*, primer libro que ofreció un fundamento neokantiano de la moral, y en 1937 fundó el Círculo de Amigos de la Filosofía Crítica, junto con Guillermo Héctor Rodríguez, Miguel Bueno, Juan Manuel Terán y Edmundo Escobar, y la Gaceta Filosófica de los Neokantianos. En 1948 fue delegado de México a la conferencia general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en París. Escribió además: *La filosofía de los valores* (1936), *El mundo del socialismo* (1937), *El romanticismo filosófico* (1941), *Teoría y práctica de la escuela de bachilleres* (1942), *Historia de la filosofía en Norteamérica* (1946), ***Historia comparada de la educación en México* (1947)**, *El*

Sería en la década 1960 cuando el IFCM publicó un gran número de obras de apoyo y consulta, aproximadamente 102 volúmenes diferentes, que se localizan en el archivo del Centro de Documentación y Biblioteca “Mtro. Luis Guevara Ramírez”. Se esperaba que el Instituto regularizara en el transcurso de seis años la condición profesional de los maestros sin título, a través de las dos agencias que lo integraban, la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral.²⁵⁷ Los cursos del Instituto se vinculaban además a un sistema de movilidad escalafonaria y el correspondiente aumento de sueldo al profesor-alumno, más alicientes adicionales por cada año aprobado (se requería cumplir con el examen anual). De tal forma que al terminar los estudios, un profesor-alumno gozaba de la categoría y el sueldo correspondiente a un profesor de educación primaria titulado.

Mediante títulos expedidos por el IFCM, que tenían el mismo valor que los de las demás normales se logró estimular el mérito personal y homologar a profesores urbanos y rurales.²⁵⁸ Las mejorías económicas, conocidas como las “*sextas partes*”, lograban paulatinamente la nivelación de los salarios. Al término de cada año, los profesores se hacían acreedores a una sexta parte de su sueldo normal, hasta completar seis sextas que daban el total de las

existencialismo. Sus fuentes y direcciones (1951), *Historia general de la pedagogía: especial consideración de Iberoamérica* (1953), *La lógica de las ciencias* (1956), *Lecciones de lógica y ética* (1957), *Vida y profesión del pedagogo* (1958), *La filosofía americana. Su razón y sinrazón de ser* (1958), *Pedagogía de la enseñanza superior* (1959), *Tipos históricos de filosofar en América* (1959), *La filosofía de la educación en Latinoamérica* (1961), *La antropología concreta* (1963), *Psicología integral* (1964), *Fundamentos de la educación* (en colaboración, 1966), *Historia de las doctrinas filosóficas en Latinoamérica* (1968), *El positivismo lógico. Pro y contra* (1968), *Sistema e historia de las doctrinas filosóficas* (1968), *Didáctica general contemporánea* (1970), *Lógica y metodología de las ciencias: exposición programada* (1972), *Sistema de la filosofía de la educación* (1973), *Filosofía de las matemáticas* (1976), *La filosofía Iberoamericana* (1977) y *Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación* (1982). Además, hizo la introducción, el prólogo y las notas a muchas obras. Tradujo varias obras de temas filosóficos y científicos. Algunas de sus publicaciones habían alcanzado hasta 20 ediciones en 1988. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_l/larroyo_franc.htm

²⁵⁶ Rivera, “El Instituto”, 2009 p. 71.

²⁵⁷ La ley que dio vida en diciembre de 1944 al IFCM obligó a los maestros federales no titulados a cursar los grados necesarios hasta obtener su titulación, los maestros en servicio tenían un plazo de seis años para terminar sus estudios de enseñanza normal, exentando a los mayores de 40 años y aquellos con más de diez años de servicio docente ininterrumpido.

²⁵⁸ Arnaut, “Los maestros”, 1993, p. 89.

percepciones económicas de un profesor titulado. Con la terminación de sus estudios los profesores recibían mejores sueldos y ganaban puntos escalafonarios, además de regularizar su vínculo con la SEP y la posibilidad de ser transferidos de las escuelas rurales a las semiurbanas.

La importancia que el gobierno federal dio al IFCM se puede ilustrar con las cifras presupuestales. La Federación asignó \$ 979 984.00 del Presupuesto de Egresos para sueldos; aproximadamente \$ 300 000.00 para gastos-honorarios de los redactores e impresión de los cursos; lo que sumaba \$ 1 250 000.00 en el ejercicio 1945,²⁵⁹ cantidad que representó, junto con la creación de escuelas, el 16% del presupuesto federal que fue de \$ 171 000 000.²⁶⁰

Alentados por un mayor ingreso y un título profesional, miles de maestros se incorporaron a la escuela “Normal más grande del mundo”.²⁶¹ El IFCM trató de dar respuesta a otra de las demandas de los trabajadores, otorgar una “base” y con ello la definitividad en el empleo y el derecho a los ascensos escalafonarios.²⁶²

En relación con la formación de maestros para el medio indígena, se ofrecieron cursos breves de capacitación para ingresar a la docencia y la obligación de incorporarse al IFCM para completar su formación profesional. Sin embargo, este Instituto no ofreció ningún curso de educación bilingüe o intercultural.²⁶³

A ocho meses de operar los cursos por correo, el secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, evaluó el ejercicio marcando lo que faltaba por hacer:

Quienes han contemplado el fervor humano con que acuden esos maestros a los cursos organizados en varios centros de la república a fin de darles, aunque sea sucintamente, una

²⁵⁹ SEP, *Creación*, 1945, pp. 44-45.

²⁶⁰ Solana, “La Educación Pública en México”, 1982; González, “Educación: Financiamiento y Gasto” en Gilberto Guevara Niebla, *La Catástrofe*, 2003.

²⁶¹ En algunos estados la inscripción fue baja, en Nuevo León, por ejemplo, sólo 7% del total de maestros en servicio que carecía de título profesional seguía los cursos del IFCM.

²⁶² Arnaut, “Los maestros”, 1993, p. 93. También puede consultarse Bertely, “Educación”, 1998.

²⁶³ Arnaut, “Los maestros”, 1998, p. 253.

oportunidad de mejoramiento, conservarán, como yo conservo, la impresión de un problema conmovedor: el de un grupo de hombres y de mujeres que se han consagrado a la enseñanza rural en los términos de una misión civilizadora pero que, poseyendo apenas –en su mayoría– un certificado de educación primaria, ven restringidas sus posibilidades pedagógicas por una limitación de la que, ciertamente, no tienen culpa. En su ansia de completar por sí mismos su adiestramiento, muchos dedican sus horas libres a la lectura, al estudio, al aprendizaje. Mas no siempre los elementos de que disponen apresuran, como sería de ambicionarse, la satisfacción necesaria de sus deseos. Los libros a menudo resultan caros, difíciles de adquirir. En ocasiones, las ciudades se encuentran lejos de los poblados en que retiene a esos profesores el deber oficial de su actividad. Frecuentemente, su anhelo de redención tropieza con obstáculos tan enhiestos que en la desesperanza cuando en los ánimos más erguidos. No es insólito pues, que por falta de estímulos permanentes el maestro abdique, ya sea emigrando a trabajos más lucrativos, ya prosiguiendo –con rutinaria monotonía– el desempeño de algunas funciones que no le brindan ni expectativas auténticas de progreso ni, siquiera, recursos espirituales para poder continuarlas con interés.²⁶⁴

Entre diciembre de 1945 y enero de 1946 se establecieron 21 centros para echar a andar el primer curso oral: cuatro en Oaxaca, dos en Hidalgo, dos en Michoacán, dos en Puebla, dos en Veracruz y uno en los estados de Chiapas, Guanajuato, México, Morelos, Querétaro, San Luis Potosí, Tabasco, Tlaxcala y Veracruz. Se atendieron 2 707 maestros y maestras, 2 610 aprobaron en el calendario de tipo “A” (febrero-noviembre). Para el segundo curso oral, calendario de tipo “B” (septiembre-junio), se inscribieron 7 888 alumnos, que se concentraron en 16 centros, en Aguascalientes (Aguascalientes), Coahuila (Saltillo y Torreón), Chihuahua (Ciudad Juárez, Nueva Casas Grandes), Durango (Parral), Jalisco (Guadalajara), Nayarit (Tepic), Nuevo León (Monterrey), Sinaloa (Culiacán), Sonora (Hermosillo), Zacatecas (Zacatecas), Baja California Sur (La Paz), Yucatán (Mérida), Guerrero (Chilpancingo) y Tamaulipas (Tamatán). Por diversas dificultades, principalmente lluvias, el número efectivo fue de 5 295 alumnos, un progreso significativo sobre el ciclo anterior.

²⁶⁴ Torres, “Discursos”, 2005, pp. 371-372.

En el Curso Oral 1946-1947 trabajaron 20 centros, en Guanajuato, Hidalgo (Pachuca), Ciudad de México, Michoacán (Morelia), Tlaxcala, Puebla, Oaxaca, Querétaro, San Luis Potosí (Ciudad Santos), Veracruz (Villa Hermosa, Jalapa, Tantoyuca y San Andrés Tuxtla). El total de profesores-alumnos federales atendidos fue de 6 320. Los cursos orales intensivos se impartieron desde Tijuana hasta Mérida, una red de centros que trazó “una trayectoria de esperanza”²⁶⁵ que fue derruida por la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas al cancelar todas las franquicias postales y telegráficas otorgadas con antelación. El argumento, “resultaban perjudiciales para el Erario Federal y algunas franquicias no se justificaban por el uso inmoderado o indebido de las mismas.”²⁶⁶ No obstante, en estos años hubo resultados positivos.

En términos generales, la Escuela Normal Oral trabajó con mayor regularidad y eficacia que la Escuela por Correspondencia, tanto por las trabas del correo postal como por una creciente demanda que pedía inscripción en los cursos.

²⁶⁵ Humberto Tejera, “Nueva etapa de altos propósitos 1943-1952” en *Crónica de la escuela rural mexicana*, México, SEP, 1963, pp. 179 y 181.

²⁶⁶ El acuerdo fue publicado en Diario Oficial Tomo CLV, núm., 32, Sábado 6 de Abril de 1946, p. 4.

CUADRO 2.9: Resultados del IFCM (1950-1951)

1950	
Características	Cifras
Maestros en servicio	70 651 (43 127 sin título)
Escuelas normales en todo el país	96
Promedio de titulación anual	1 500 maestros
Alumnos en Escuela Oral	833
Alumnos en Escuela por correspondencia	8 412
Alumnos por la Escuela Oral que terminaron sus estudios profesionales hasta agosto 1951	661
Alumnos por la Escuela por correspondencia que terminaron sus estudios profesionales hasta agosto 1951	4 496

Fuente: SEP, La capacitación docente, 1989, p. 136.

CUADRO 2.10: Características de los alumnos del IFCM (1950-1952)

1950	
Características	Cifras
No concluyeron sus estudios profesionales: Escuela Oral	654 alumnos
No concluyeron sus estudios profesionales: Escuela por correspondencia	4 611 alumnos
Nueva inscripción en 1951 para la Escuela Oral que funcionaba en México, D.F., dirigida por el maestro Ramírez Baena	960 maestros-alumnos
Nueva inscripción en 1951 para los Cursos por Correspondencia en todos los Estados y territorios de la República	12 711 maestros-alumnos
El presupuesto del Instituto en 1952	2 558 380 pesos
En el Instituto en 1952	200 profesores de planta 180 profesores en las materias de adiestramiento de los cursos orales intensivos

Fuente: SEP, La capacitación docente, 1989, p. 136.

Ante el cambio de gobierno en 1953, la SEP estimó que el IFCM debía ajustarse para ofrecer mejores resultados, sobre todo porque en los últimos meses el profesorado de los estados venía presionando para ampliar la cobertura del Instituto. La propuesta fue abrir sus puertas a maestros estatales y de escuelas particulares, como ocurrió en el nuevo estado de la Federación, Baja California.

2.4 El Instituto Federal de Capacitación de Magisterio a partir de su reforma

Indiqué que el IFCM prorrumpió en la escena nacional de manera temporal, para atender un problema específico que pensó se resolvería en el muy corto plazo. El proceso histórico descrito arriba obligó al gobierno federal a prorrogar las labores del Instituto, más allá de los seis años previstos, ante la necesidad de titular a un elevado número de profesores que seguían impartiendo clases sin el debido proceso. Decidió entonces reformarse la ley de 26 de diciembre de 1944.²⁶⁷

Hasta esta fecha, se habían entregado 4 622 títulos pero la mayoría del magisterio rural carecía del aval oficial. El gobierno resolvió que el IFCM existiría mientras hubiera un solo profesor en servicio, sin título²⁶⁸ y destinó para los gastos correspondientes 6 400,000 pesos tal como se publicó en el V Informe del presidente Miguel Alemán Valdez, en 1951.

En 1951 se reformó nuevamente la ley que dio origen al IFCM, debido a que el personal docente y administrativo era de confianza, designado y removido por el titular de Educación.²⁶⁹

²⁶⁷ Decreto que prorroga por otros seis años los efectos de la Ley de 26 diciembre de 1944 que estableció el IFCM. Diario Oficial. Tomo CLXXXIII, núm., 50, Sábado 20 de Diciembre de 1950, pp. 8-9.

²⁶⁸ Tejera, "Nueva", 1963, pp. 194-195.

²⁶⁹ Diario Oficial. Tomo CLXXXIX, núm. 46, sábado 26 de Diciembre de 1951. p. 9. (Ver Anexo 2)

A partir de la reforma, el IFCM intensificó sus actividades aunque su crecimiento fue lento,²⁷⁰ la Escuela por Correspondencia registró alza en la inscripción y, como señalé, el obstáculo mayor fue la franquicia postal. Además, los cursos intensivos no garantizaron capacitación profesional sólida, los informes oficiales señalaban la poca efectividad formativa por la falta de contacto con el maestro. Para remediar esta carencia, se elaboraron cuadernos de orientación, se organizaron Centros Regionales de Estudio (CRE) y buscaron un mayor contacto entre maestros y alumnos.

Al crearse el Instituto ingresaron cerca de 14 000 alumnos y terminaron sus estudios, en esta primera etapa, sólo 6 632, es decir 47%. Para 1958 se habían otorgado 15 620 títulos y durante la presidencia de López Mateos la titulación se elevó a 17 427 maestros. Todos se afiliaron al Sindicato Magisterial y, como señala Alberto Arnaut, la etapa de mayor injerencia sindical en el IFCM y en el sistema de Normales. La mayor exigencia de los líderes fue que los profesores sin título asistieran a centros de capacitación cercanos a su lugar de trabajo y, cuando concluyeran sus estudios, se reconociera su derecho a los aumentos salariales.

Al parecer, la capacitación acelerada durante estos años sacrificó una mejor preparación, que incidió en una cuestionable calidad de la enseñanza:

“Los cursos impartidos fueron de forma muy rápida y los estudiantes no procesaron la información de la mejor forma. Pero también la escasa retribución que recibían propició que el magisterio acabara por convertirse en subprofesión al considerarse como complementaria de otras ocupaciones, o incluso como puente hacia carreras técnicas o universitarias”.²⁷¹

Apareció otra dificultad, el arraigo de los profesores en su comunidad de origen. Paradójicamente, mientras el nivel educativo del magisterio se elevó, la escuela rural quedó al margen de los avances. Quienes terminaban sus estudios en el IFCM difícilmente permanecían

²⁷⁰ Educación, núm., 8, p. 207.

²⁷¹ Greaves, “La alternativa”, 2005, pp. 323-324.

en áreas rurales. Al contar con mayor experiencia y capacitación buscaban su cambio a las cabeceras municipales, hubo también deserción dentro de las filas del magisterio por los bajos sueldos y el retraso con el que llegaban a las zonas más alejadas del centro del país.

Finalmente, la política educativa y el prestigio del secretario en turno colocaron al maestro en el centro del programa de formación docente, se le apoyó económicamente e incrementó su decoro profesional.²⁷² El IFCM fue el conducto para que miles de maestros regularizaran su situación laboral y aseguraran mejores condiciones de trabajo, avanzaron en el proceso de nivelación y homogenización del magisterio rural con el urbano y, me parece que estas experiencias forjaron algunos referentes o ciertos rasgos de identidad en la imagen pública de lo que debía ser un profesor.

El IFCM fue una innovación educativa en América Latina, tanto por los cursos por correspondencia como por las oportunidades de titulación durante los periodos vacacionales. La composición del magisterio en México se enriqueció con aquellos profesores que contaban previamente con formación profesional y con quienes no la tenían pero la recibieron a partir de ingresar a los cursos del IFCM. El rubro que no se modificó fue la proporción entre los profesores titulados concentrados en las zonas urbanas frente a las rurales, ahí continuó habilitándose como docentes a las personas con la mayor escolaridad en el medio o por su capacidad de liderazgo social.

Fue así como el magisterio se consolidó como profesión de Estado aunque en la práctica no fue lo mismo ser maestros federal o estatal y esto generó enconos entre el gremio diferenciando la participación política al interior del mismo sindicato:

“El SNTE se consolidó como un formidable grupo de presión al aumentar con rapidez el número de sus afiliados. Incrementó su intervención en el reclutamiento, cambios de

²⁷² Ornelas, “La misión”, 1995, p. 120.

adscripción y movilidad escalafonaria de los docentes así como en el diseño y ejecución de la política educativa, constituyéndose en un poder corporativizado en la nueva estructura partidista gubernamental y, por tanto, en una organización clave para el control político del país. De ahí las contradictorias y paradójicas relaciones entre ambas instancias que hasta la fecha siguen predominando”.²⁷³

2.5 El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Tijuana

La población en edad escolar creció a ritmo acelerado en el TNBC durante el periodo de entreguerras, por lo que hacían falta maestros, la solución temporal fue la presencia de profesores empíricos:

Los maestros que aparecen como responsables de grupo de primaria, se registran con los siguientes grados de escolaridad: Primaria, Postprimaria, Secundaria Profesional, Normalistas sin título y Normalistas Titulados, y un solo caso de profesor empírico. Los profesores que tienen menores grados de escolaridad son los que se desempeñan en el área rural.²⁷⁴

En un informe de labores de Mexicali, el supervisor escolar del ciclo septiembre de 1941 a junio de 1942, se afirmó que de 88 profesores, mitad hombres y mitad mujeres, 49 eran normalistas, 6 provenían de Escuelas Normales Campesinas, 19 contaban con secundaria y 10 solamente con certificado de primaria, “pero con más de diez años de servicios federales.”²⁷⁵

Es altamente probable que el comportamiento fuera similar en la ciudad de Tijuana, sobre todo en los nuevos asentamientos, como en el caso de la Colonia Hidalgo.²⁷⁶ Entre las fuentes documentales consultadas, se encontró una relación de lo que se impartía en el TNBC: Cómo

²⁷³ Greaves, “El magisterio”, 2008, p. 89.

²⁷⁴ La información corresponde a 17 escuelas. Relación de escuelas y maestros que las atienden con expresión de los alumnos que asisten a los diferentes grupos. AHSEP, Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 31 exp. 11/4, foja 11.

²⁷⁵ AHSEP, Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 31, exp.20, Mexicali, Baja California. 2 de julio de 1942.

²⁷⁶ La capacitación de los Inspectores se ha documentado en el Informe publicado por Manuel Quiroz Martínez, *La Educación Pública en el Distrito Norte de la Baja California*. Mexicali, Voces de la Península, 2011.

organizar una cooperativa escolar, Historia Regional, Apuntes Histórico de las Misiones de la Baja California, cómo se organiza el trabajo escolar en una escuela rural con un maestro al frente de varios grupos, y El Censo Escolar y sus finalidades.²⁷⁷

Poco antes de que se fundara el IFCM y pusiera atención a las ciudades fronterizas, la Segunda Zona Escolar del Territorio reportó la Capacitación Profesional y el Mejoramiento del Servicio educativo en 8 Centros de Cooperación Pedagógica en Todos Santos, El Triunfo y San Antonio. La organización de la Biblioteca Pedagógica circulante en cada sector buscó a portar a los maestros, información para las pruebas pedagógicas mensuales y pruebas semestrales. Se promovió que cada maestro procurará adquirir “una biblioteca particular, formada por obras modernas de cultura general o pedagógica para su mejoramiento técnico–cultura.”²⁷⁸

En el mismo año en que se inauguró a nivel nacional el IFCM, se inauguró el Centro Oral Intensivo (COI) número 2 en el TNBC. La inauguración se llevó a cabo en las instalaciones de la Escuela industrial Agua Caliente de Tijuana, un antiguo y lujoso complejo que había funcionado como casino, club deportivo y cuartel militar. El Centro Oral correspondiente, se trasladó a la Escuela Álvaro Obregón de la colonia Altamira, de la misma ciudad de Tijuana, por cuestiones administrativas.²⁷⁹ El COI funcionó durante los periodos vacacionales y se inscribieron a cursos los profesores en servicio que no tenían título y deseaban adquirirlo.

En la ciudad y las regiones rurales de los estados la contratación de profesores empíricos (en su mayoría solo tenían estudios de primaria o secundaria), fueron contratados para desarrollar actividades de profesores de educación primaria, estos profesores acudieron al COI 2, con la

²⁷⁷ AHSEP, Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 31, exp. 8, Mexicali, B.C. 25 de febrero de 1944.

²⁷⁸ AHSEP, Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 31, exp. 8, Mexicali, B.C. 20 de septiembre de 1944.

²⁷⁹ El cambio del Instituto a la primaria fue aproximadamente en 1946. Entrevista al profesor Antonio Ponce Aguilar por Juan Carlos Sánchez, 12 de septiembre de 2011, Tijuana, BC.

finalidad de adquirir un título de profesor normalista que les permitiera continuar realizando su función como profesor en las diferentes escuelas fuese públicas o privadas.

El COI 2 atendió a los docentes de Sonora y Baja California de nivel secundario y/o profesional. Y fue administrado por un director y un subdirector regional. El director durante los primeros 6 años fue el profesor Norman Solís Cuevas, quien acudía a las instalaciones únicamente durante el periodo vacacional; el responsable de los asuntos administrativos fue el profesor Guadalupe Barbosa.²⁸⁰

“La apertura del COI 2 del IFCM, fue recibido con beneplácito por el magisterio. Existe entusiasmo [por] los cursos de capacitación que iniciarán mañana jueves en el Centro Escolar de Agua Caliente. Desde el lunes de la presente semana, han estado arribando numerosos profesores procedentes de distintas partes del Territorio, quienes vienen con el objeto de asistir a dichos cursos.”²⁸¹

Para su funcionamiento, el secretario de Educación Pública autorizó aplicar los fondos provenientes de las cuotas de colegiatura de los alumnos.²⁸² Durante los primeros tres años los profesores que asistieron a cursos hicieron grandes sacrificios, no contaban con recursos para instalarse en una pensión y varios de ellos dormían en los patios de la misma escuela. El Profesor José Sánchez, Subdirector del Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio, de visita por el Territorio Norte en 1948 prometió modificar las condiciones. Al trasladarse la capacitación a la Escuela Industrial de Aguacaliente se proporcionó alojamiento y alimentación a los maestros asistentes pagando una módica cuota.

²⁸⁰ El profesor Ponce, recuerda que el segundo Director fue José Moreno Muñoz y el Dr. Roque Salazar. Cabe puntualizar que la dirección del Centro Oral No. 2. Desarrolló las funciones desde el centro del país y las regiones sólo funcionaban como unidades de enlace administrativo.

²⁸¹ *El Heraldo*, “Entusiasmo por los cursos de capacitación”, Tijuana, B.C., 30 de Junio de 1946.

²⁸² AHSEP, Fondo Secretaría Particular, caja 30, exp. 1A/128.1 (H), leg. 6.

La capacitación del magisterio causó grandes expectativas²⁸³ y el interés que generó en los profesores del TNBC, por cursar los estudios que los certificara como maestros de educación primaria, fue muy alto y se debió en esencia a cuatro factores: los estímulos económicos para estudiar, la exigencia de los padres de familia porque sus hijos fueran educados por mentores con título de profesores, la exigencia del Estado a través de la Ley de Profesiones y la búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas de los maestros empíricos para resolver los problemas de enseñanza-aprendizaje.²⁸⁴

El secretario de Educación Pública, Manuel Gual Vidal, ofreció a los profesores que ingresaron al IFCM, incluir en el presupuesto de la SEP una partida para asegurar el aumento acordado al magisterio nacional y el pago de sextas partes que les correspondían. Esto con el fin de que continuaran los cursos en el IFCM —el COI 2 de Tijuana— y por prestar servicios en las zonas fronterizas con un alto costo de vida.²⁸⁵

El IFCM funcionó en la ciudad de Tijuana entre 1945 y 1947, tiempo en el que los profesores de Mexicali y Sonora gestionaron la apertura de un nuevo centro para no tener que viajar lejos de sus hogares. Las gestiones las encabezó el ingeniero Aarón Merino Fernández, jefe del Instituto Nacional de Capacitación Magisterial, además del titular de la Dirección de Educación en el Territorio, profesor Elpidio López Escobar. Como se mencionó en el capítulo anterior, Mexicali contaría con su propio Instituto de Capacitación.²⁸⁶

²⁸³ Memorándum, que envía el Director del Instituto el Prof. Enrique Aguilar, el 19 de noviembre de 1946, AHSEP, Fondo Secretaría Particular, caja, A/30, exp. 1, legajo, 3.

²⁸⁴ *Periódico ABC*, “Los maestros deberán registrar sus títulos”, Mexicali, B.C. 1 de abril de 1948.

²⁸⁵ *Periódico ABC*, 17 de noviembre de 1947, Citado en Mariñez, “*Conflictos*”, 2009, p. 212.

²⁸⁶ *Periódico ABC*, “Habrà Instituto Federal de Capacitación del Magisterio”, Mexicali, B.C. 10 de febrero de 1948. *Periódico ABC*, “Curso para la capacitación de los maestros”, Mexicali, B.C. 25 de abril de 1948.

La primera generación inscrita en el IFCM exigió el pago salarial correspondiente por la acreditación de los cursos tomados, como se acordó entre el magisterio y la SEP, aprovechando la visita al TNBC del secretario Manuel Gual Vidal:

Como resultado de las gestiones pacíficas de los maestros rurales no normalistas la Secretaría de Educación con la Secretaría de Hacienda aprobó que se destine y pague inmediatamente una partida de dos millones novecientos mil pesos como inicial de las sextas partes que corresponden a los salarios de los maestros que asisten al IFCM. Como se recordará, existe una disposición presidencial en el sentido de otorgar a cada maestro rural un aumento de la sexta parte de su sueldo, por cada año que curse en IFCM de manera que al final, es decir, al recibir su título de maestro normalista su sueldo esté ya nivelado con el de los profesores egresados de las escuelas normales.²⁸⁷

Sin embargo, en su primer informe, el gobernador Alfonso García González, mencionó el presupuesto “no puede sostener todo el número de maestros que requiere el servicio” pues el gobierno del Territorio “tiene a sueldo sesenta profesores y cinco mozos.” Estas declaraciones generaron confusión entre el magisterio ¿Serían beneficiados todos los trabajadores, académicos y administrativos?²⁸⁸ La primera generación de profesores titulados en TNBC impactó al resto de los maestros empíricos de la región:

Con la asistencia de aproximadamente 300 maestros, esta mañana en punto de las 9:00 horas se inauguraron solemnemente los Cursos de Capacitación del Magisterio de B.C. Norte [sic] en el anfiteatro de la escuela Álvaro Obregón. Según informaciones proporcionadas por la 4ª inspección Escolar este año funcionarán los grados de primero, cuarto, quinto y sexto de la carrera profesional, y asimismo se titularán los primeros maestros que en este año terminarán satisfactoriamente el curso total que consta de seis años de estudios.²⁸⁹

²⁸⁷ *El Heraldo*, “Aumento en el sueldo de los maestros rurales”, México, D.F. 11 de Octubre de 1948, *El Heraldo*, “Posible acuerdo entre Alba Roja y el Comité Pro construcción de Escuelas”, *El Heraldo*, Tijuana, B.C. 17 de noviembre de 1948.

²⁸⁸ Al concluir la primera generación de flamantes profesores titulados, el IFCM se vio obligado a crear nuevas plazas, tanto para docentes como para administrativas. A partir de la década de 1950 inició un proceso de contrataciones de personal. En este documento se celebra un contrato de labores para impartir una de las materias (Educación de Adultos). AHSEP, Fondo Secretaría Particular, caja 38, exp. 1, leg. 2.

²⁸⁹ *El Heraldo*, “Se inauguraron los Cursos de Capacitación del Magisterio”, Tijuana B. C. 15 de julio de 1952.

En las oficinas de la 4ª Inspección Escolar se informó esta mañana que, de acuerdo con el calendario oficial, el próximo viernes 29 de los corrientes, sustentarán exámenes los maestros que constituyen la 1ª generación del IFCM, que ha estado funcionando en esta ciudad, después de terminado el periodo escolar en los últimos tres años. El jurado que aún no ha sido asignado, será integrado por un catedrático de los Cursos de Capacitación, un representante de la SEP y un Maestro Normalista titulado. Los exámenes se efectuarán en el salón de actos de la escuela urbana “Gabriel Ramos Millán” y la información proporcionada, aproximadamente un total de 80 profesores-alumnos presentarán sus pruebas finales.²⁹⁰

De los profesores-alumnos de la primera generación 10 de ellos egresaron con título profesional²⁹¹ (Ver Imagen 3) El IFCM en Baja California significó el apoyo de la federación bajo dos principios: la conformación del Sistema Educativo Nacional y el fortalecimiento del Federalismo Educativo, además generó en la opinión pública un sentimiento favorable por contar con profesionistas de la educación que atenderían a los hijos de los residentes de la zona fronteriza. En el caso de los docentes se abrieron puertas para la movilización profesional y política.²⁹²

En 1951 el profesor Ponce fue nombrado coordinador del Centro Oral No. 2 y permaneció en el cargo hasta 1970, cuando el IFCM se transformó en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Entre los aportes del profesor Ponce estuvieron la supervisión del centro de Ensenada, cuyos docentes prestaban servicios en instalaciones de escuelas particulares, principalmente de religiosas. Dio seguimiento a los profesores-alumnos que trabajaban en escuelas públicas y privadas, para que cursar el ciclo secundario de formación.

²⁹⁰ *El Herald*, “80 Profesores sustentaron exámenes de capacitación”, Tijuana B. C.22 de Agosto de 1952.

²⁹¹ La primera generación que se tituló se conformó por los siguientes profesores-estudiantes: J. Guadalupe Ramírez Barbosa, Antonio Ponce Aguilar, Carlos Ocampo Ramírez, Dionisio Torres Alvarado, Albino Ceceña Rosas, Refugio Rolón Álvarez, Cutberto González Aguilar, Rigoberto Rolón Álvarez. Arturo Ángeles Franco. Relación publicada en, *Noticias*, “*Lucido festival en una escuela*”, Tijuana, 31 de agosto de 1932.

²⁹² “Se impulsó la superación profesional del Magisterio con sus asistencia al Centro de Capacitación que existe en Tijuana donde recibieron Título 10 profesores”. Informe Gobierno del Territorio Norte de Baja California. Informe 1º de junio a 25 de noviembre de 1952. Sección IV. Educación, p. 2. Archivo Municipal de Mexicali.

Así como la apertura de la Oficina de Educación Audiovisual que promovía actividades extracurriculares.²⁹³

Finalmente, el IFCM fue un novedoso medio de comunicación de la política educativa de la SEP hacia los estados y territorios. La década 1950 también fue el periodo del movimiento magisterial urbano, con Othón Salazar a la cabeza, que perfiló otras demandas en la segunda mitad del siglo.

²⁹³ Tal como lo narraron en entrevista los Profesores David Martínez y el Profesor Antonio Ponce, quienes señalan que acompañado a los materiales de estudio se realizaban actividades de teatro, dibujo, material didáctico, fotografía, cine y radio.

CAPÍTULO III

EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN DE MAGISTERIO Y EL COSTO DEL CENTRALISMO EDUCATIVO (1952-1964)

En este capítulo se analiza la construcción del federalismo educativo en México entre 1952 y 1964, y las implicaciones que tuvo esa política educativa en Baja California. El análisis se presenta a través de tres aspectos interconectados. El primero, la continuidad o ruptura de la capacitación del magisterio en los diferentes Centros Orales y Escuelas Normales por Correspondencia en ese periodo, el segundo, la presencia del IFCM en Baja California a través del Centro Oral Intensivo No. 2, y el tercero, las luchas sindicales por el mejoramiento económico del magisterio de educación básica a través de las secciones 2 (correspondiente a los profesores federales) y 52 (correspondiente a los profesores estatales).

Estas tres líneas explican el debate que se gestó durante el proceso de centralización y descentralización del IFCM en Baja California, la política educativa nacional y cómo los sujetos sociales en la región respondieron a ella y la moldearon. Por otro lado, esta observación permite comprender la instrumentación directa de las políticas educativas oficiales, si fueron efectivas o sólo quedaron plasmadas en el discurso oficial, además si tuvieron características propias frente a la política central.

3.1 El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio ¿Continuidad o ruptura?

El IFCM era la escuela de formación de profesores “más grande del mundo”²⁹⁴ y desplazó a las misiones culturales,²⁹⁵ sobre todo en cuanto a sus funciones de capacitación y mejoramiento del magisterio federal, que centralizó los cursos intensivos para los maestros sin título de las escuelas normales rurales y de la Escuela Nacional de Maestros. El IFCM continuó siendo el medio de comunicación entre las autoridades de la SEP con los maestros y los alumnos-profesores de las escuelas Oral y por Correspondencia.

Para 1950 estuvieron inscritos un total de 9 245 estudiantes, distribuidos de la siguiente forma, para la Escuela Oral 833 profesores-alumnos, de los cuales concluyeron 661 los cursos, y para la Escuela por correspondencia se inscribieron 8 412, y concluyeron 3 800. En las dos modalidades concluyeron 4 461, poco más de la mitad de inscritos.²⁹⁶ En el siguiente año concluyeron las labores del primer periodo del IFCM e inició uno nuevo bajo la égida de José Ángel Ceniceros Andonegui, secretario de Educación Pública.

La nueva matrícula tuvo el siguiente resultado:

CUADRO 3.1: Matrícula escolar del IFCM 1946 - 1958

Características	Cifras
Sexenio de Miguel Alemán Valdés	
Escuela Oral	654 profesores-alumnos
Escuela por correspondencia	4 612 profesores-alumnos
Sexenio de Adolfo López Mateos	
Escuela Oral	960 profesores-alumnos

²⁹⁴ Como lo mencionó John Dewey en una de las visitas a México.

²⁹⁵ Las misiones también fueron sustituidas por los inspectores federales de educación para organizar y dirigir los Centros de Cooperación Pedagógica, que desde 1945 se crearían en cada una de las cabeceras de las zonas escolares o en las comunidades rurales.

²⁹⁶ SEP, *Memorias de la Secretaría de Educación Pública. 1950-1951*, 1951, p. 191.

Escuela por correspondencia	12 685 profesores- alumnos
-----------------------------	-------------------------------

Fuente: SEP, “Sección Normal. Capacitación de Maestros en Servicio”, 1963.

Los datos muestran la expansión del sistema de enseñanza normal y del IFCM, que primero corrigió y luego provocó un desequilibrio entre la oferta y demanda de profesores primarios. De la escasez de docentes a principios de 1945, pasaron a ser demasiados profesores-alumnos tan sólo un lustro después. Diez años más tarde (1944-1954), se observó que en vez de disminuir el total de maestros no titulados, éste se elevó a 48 276 lo que significó un incremento del 44.5 por ciento, según datos de la Dirección General de Estadística de Economía Nacional. En las zonas rurales el IFCM había titulado 14 154 maestros, sin embargo la necesidad de profesores debido al crecimiento demográfico, se tuvo que contratar a profesores que no tenían el título.²⁹⁷

Durante el periodo Manuel Gual Vidal (1946-1952) hubo un plausible ascenso de la matrícula en comparación con 1945 (6 000 profesores-alumnos inscritos), este aumento tuvo relación con dos hechos centrales, como lo plantea Alberto Arnaut:

La inamovilidad del magisterio no titulado se impuso en los hechos, no sólo por la defensa sindical del personal docente sino por la necesidad de asegurar la continuidad de los servicios educativos. La Secretaría no podía deshacerse de ese ejército de maestros sin disminuir en más de 50 por ciento la cobertura de educación primaria en el país; tampoco estaba en condiciones de sustituirlos a mediano plazo. El costo político y social de la reducción era incalculable y el costo económico del reemplazo —en caso de que hubiese podido hacer— era una carga que el gobierno federal difícilmente habría solventado.²⁹⁸

²⁹⁷ SEP, “Sección”, 1963.

²⁹⁸ Arnaut, “La unidad”, 1998, p. 96.

El egreso de la primera generación del IFCM en 1952 no sólo significó un logro académico, como se ilustró en el capítulo II, fue también el inicio de una lucha política por el reconocimiento de derechos ganados por profesores de educación básica, ya que los cursos del Instituto se vinculaban a un sistema de movilidad escalafonaria y el aumento progresivo de sueldos, hasta igualarlos al de un profesor de educación primaria titulado, así como la clasificación escalafonaria y el mercado ocupacional. En resumen, la regularización laboral (basificación) del personal docente, la mejoría progresiva de sus ingresos conforme avanzaban y al terminar los estudios en el IFCM,²⁹⁹ además de engrosar la membrecía del SNTE con la consiguiente injerencia de aquel, en el sistema de formación y capacitación del magisterio.

Los primeros dos años de la administración de José Ángel Ceniceros se caracterizaron por la desorganización y duplicidad de funciones de la SEP en las tareas de formación de los docentes.³⁰⁰ En el otoño de 1954 se puso a discusión la enseñanza normal, en una reunión en la ciudad de México. Las críticas presentadas en la Junta Nacional de Educación Normal fueron severas, los argumentos vertidos urgían reformar la organización, el funcionamiento, los planes, los programas y los métodos de estudio. Asimismo, se denunció el caos reinante en el país al estar en función siete tipos diferentes de instituciones destinadas a la formación de maestros: escuelas normales de educadoras, normales primarias, escuelas superiores para capacitar maestros de enseñanza media, escuelas de especialización, escuelas de educación física, escuelas de educación musical y el IFCM, todas ellas sin coordinación entre sí.³⁰¹

²⁹⁹ Arnaut, “La unidad”, 1998, p. 118.

³⁰⁰ Como lo menciona Greaves, “De las palabras”, 2008 y Arnaut, “La gran”, 1998.

³⁰¹ “Pero el progreso de la educación también dependía de la calidad de la enseñanza, y en este sentido el problema era aún mayor. De las 76 escuelas Normales, rurales y urbanas, que funcionaban en el sexenio alemanista, lograban egresar cada año 1 400 maestros aproximadamente, cifra a todas luces insuficiente para alcanzar a satisfacer la demanda. De ahí que las filas del magisterio continuaran engrosándose con elementos improvisados cuyo número, a mediados de la década de 1950, llegaba a duplicar al de aquellos que eran titulados”. Greaves, “La alternativa”, 1996, p. 213.

La SEP ejercía control sobre algunas de estas, pero no dependían de la Dirección General de Educación Normal. Las Escuelas normales estatales estaban a cargo de los gobiernos estatales y el resto eran particulares. Por lo tanto se trataba de una centralización administrativa bajo el mando de una sola dependencia pero sin una columna vertebral que las integrara.

En la última asamblea plenaria de la Junta del 13 de octubre de 1954 se decidió reorganizar el IFCM cambiando la estructura administrativa sin modificar en nada el diseño curricular. La medida con la que el régimen político trató de resolver este problema resultó un acierto. El hecho de que en los últimos cinco años se hubiese preparado el doble de maestros hace pensar que el camino para solucionar las exigencias de capacitación profesional del magisterio estuvo en otorgarle mayor responsabilidad a la Escuela Normal por Correspondencia del IFCM.³⁰²

En estos años hubo un fuerte apoyo del gobierno federal para el cumplimiento de las demandas económicas de los egresados del IFCM. Por un lado se otorgó el pago de Sextas Partes a 13 475 profesores-alumnos, lo que sumo 1 823 000 pesos. También se registraron 3 624 expedientes para la solicitud de títulos de estudios.³⁰³ En 1955 obtuvieron el título 340 profesores-alumnos. El pago de las sextas partes fue de 4 487 pesos. Para el pago de las sextas partes se firmaron acuerdos entre el IFCM y los gobiernos de los estados de Chiapas, Michoacán, Morelos y Tlaxcala, que pertenecían al Calendario “A”, y con los estados de Coahuila, Chihuahua, Durango, Guerrero, Nayarit, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Yucatán y Zacatecas, correspondientes al calendario “B”.

³⁰² Boletín, *Órgano Del Instituto*, 1962, p. 329.

³⁰³ Secretaría de Educación Pública, “Educación”, 1955, p. 23.

Reformas administrativas y académicas

A partir de 1954 se designaron los primeros funcionarios con plaza de jefe de enseñanza para desempeñar el trabajo de supervisores técnicos. El reglamento general les confirió a estos funcionarios la doble actividad de jefes de enseñanza y supervisores. En el primer caso, las tareas comprendían revisar los libros de texto, procurar el mejor manejo de estos y coleccionar las sugerencias para el enriquecimiento de los cuadernos de trabajo. Igualmente, elaboraron los materiales para el aprendizaje de los profesores-alumnos, llevaron el registro del desarrollo con relación con su especialidad para publicarse en el Boletín Informativo, supervisaron el curso por correspondencia y los cursos orales complementarios. En los dos siguientes años, el IFCM implementó una serie de reformas administrativas y académicas con la finalidad de fortalecer el funcionamiento del IFCM, la Escuela Normal por correspondencia y los Centros Orales.

En cuanto a la Escuela Normal por correspondencia, se crearon los centros regionales de estudio y consulta con la finalidad de incrementar los cursos. Se inició una nueva etapa de revisión del contenido de las lecciones correspondientes al ciclo profesional y se establecieron convenios con los escritores para la redacción de libros de texto, la distribución de lecciones,³⁰⁴ guías de estudio, academias de aplicación práctica, bibliografía y cuestionarios.³⁰⁵

En cuanto al IFCM se estructuró el servicio de supervisión y se crearon para el efecto seis zonas, tanto para los trabajos de la institución, como para las actividades de los centros regionales de estudio y cursos orales complementarios. Además se organizó una Comisión

³⁰⁴ Síntesis del primer año profesional 1 600, lecciones del segundo año profesional 157 982, lecciones del tercer año profesional 5 846, dando un total de 165 428 lecciones.

³⁰⁵ SEP, "Presupuesto", 1956, p. 207.

Psicotécnica para valorar los conocimientos impartidos a los profesores-alumnos en la Escuela por Correspondencia y Normal Oral.³⁰⁶

Mediante el auxilio del Departamento de Bibliotecas de la SEP se establecieron 150 centros regionales de estudio y consulta; se habilitaron pequeñas bibliotecas para prestar servicio a la comunidad y a los alumnos que asistían a los cursos. A partir de 1955, se estableció en las capitales de los estados una escuela primaria anexa de regularización (Ver Anexo 3), ésta coadyuvó a la solución del problema de cientos de niños que durante el año escolar no aprobaron el grado que cursaron o fue deficiente su aprovechamiento escolar. Al mismo tiempo, la escuela anexa constituyó un campo de aplicación para que los profesores-alumnos del ciclo profesional realizaran las prácticas de Técnica de la Enseñanza.³⁰⁷

Otro de los cambios fue la reestructuración de los exámenes profesionales aplicados a los profesores-alumnos hacia metas concretas relacionadas con la educación rural y crear en los educandos una conciencia clara de su responsabilidad como maestros del campo. Además se editó la revista “Capacitación”,³⁰⁸ órgano de divulgación científica y el IFCM tuvo a su cargo la revista “El maestro mexicano”.³⁰⁹ Estas dos revistas fueron clave en el sistema de formación y actualización del magisterio, dado que las publicaciones dedicadas a profesores en servicio en el país era realmente limitadas, por no decir inexistentes.

La presencia de estas revistas, aunque modestas en su contenido, dio pauta para la creación de nuevas publicaciones dirigidas al magisterio mexicano. La importancia de esta publicación desde mi punto de vista radica en que al mismo tiempo que recoge las inquietudes

³⁰⁶ SEP, “Informe presidencial”, 1955, pp. 170-171.

³⁰⁷ Boletín, *IFCM*, 1962, p. 406.

³⁰⁸ Se imprimieron 15 números de la revista “Capacitación”, con ocho mil ejemplares cada uno. La revista se puede consultar en el Centro de Actualización del Magisterio en el Centro de Documentación y Biblioteca “Mtro. Luis Guevara Ramírez”, del Archivo Histórico de la SEP.

³⁰⁹ SEP, “Presupuesto”, 1956, p. 209.

académicas de los profesores que impartían los cursos en las diferentes centros orales, al mismo tiempo recogió las perspectivas políticas y educativas de la responsables del IFCM (Director Profesor Luis Álvarez Barret, Administrador Profesor Víctor Gallo Martínez, Director de la Escuela Ora, profesor Javier Ramírez Bahena, y de uno de los colaboradores más importante el profesor Rafael Ramírez), la interpretación de los diferentes trabajos recogen las perspectivas académicas, culturales de su época, a mi parecer también responde a la emergencia de una nueva clase política que se consumó en la década de los 70s, cabe mencionar que durante este periodo siendo secretario de educación pública el Lic. José Ángel Ceniceros, el Oficial mayor fue el Lic. Luis Echeverría Álvarez.

Si bien solo tuve acceso a nueve números de la revista *Capacitación*, la concepción y contenido revela la orientación del pensamiento de dos generaciones que buscaban orientar la formación del magisterio mexicano; por lo que podemos considerar que la revista fue un medio que busco fortalecer la formación a través de un contenido multidisciplinario, que abordaba temáticas diversas, por ejemplo de pedagogía, historia nacional y universal, literatura, conocimientos básicos de ciencias (matemáticas, biología, ecología, etc.), cabe mencionar que el contenido contrastaba con las imágenes de las portadas que fueron siempre alusivas a pinturas del medio rural, por ejemplo el ejemplar número 4 de la revista “Capacitación”, de 15 de agosto de 1955, tres de los trabajos fueron sobre la historia del IFCM, una narración sobre las maravillas del cielo, otra sobre el germen del maíz, la mujer indígena, estampas socráticas. Esta descripción del contenido evidencia una línea editorial abierta, sin temática específica; los números consultados tienen un contenido muy semejante

De la revista “El maestro mexicano” (Ver Imagen 6), se conformó por el comité directivo por los profesores: Efrén Núñez Mota, Ángel Miranda Basurto, Luis Álvarez Barret, Víctor

Gallo Martínez, solo identifique el número, 25 publicado en 1956, cabe resaltar que esta revista fue el Órgano de la Secretaría de Educación Pública, en este número el contenido también tiene una visión multidisciplinaria, sin embargo, llamó mi atención el título de uno de los trabajos “Campaña para la defensa del Idioma Español en la Baja California”.³¹⁰

El IFCM mantuvo relaciones oficiales con los directores federales y estatales de educación, así como con los inspectores de la República y de los gobiernos de los estados, lo que generó un mayor acercamiento que redundó en el mejoramiento profesional del magisterio nacional. Desde sus principios, el personal docente del IFCM se integró con dos tipos de maestros: los propios de la Institución y los que atendían los Centros Orales Complementarios.³¹¹ Los 201 catedráticos que integraron la planta académica del Instituto gozaron de las prerrogativas y derechos que otorgó el Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio del Estado.

3.2 Nuevo acuerdo de continuidad del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1958-1964)

Durante 12 años, el IFCM tuvo carácter de institución transitoria. El 4 de enero de 1957, el secretario de Educación Pública dictó el acuerdo para que continuara atendiendo la capacitación de los maestros. Poco antes de concluir la administración de José Ángel Ceniceros Andonegui se

³¹⁰ Considero que estas revistas pueden ser trabajadas con mayor detalle para realizar un trabajo de investigación más acabada, tomando en consideración los trabajos de Mario Aguirre Beltrán y Valentina Cantón, titulado *Revista El maestro (1921-1923). Raíces y vuelos de la propuesta educativa vasconcelista*. Donde utiliza como fuente de información la revista *El Maestro, revista de cultura nacional*, se publicó entre los años 1921 y 1923 durante la gestión de José Vasconcelos como responsable de la recién formada Secretaría de Educación Pública, por otro lado el trabajo de Guillermo Palacios, titulado *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*. Donde utiliza la fuente privilegiada, la revista *el Maestro Rural*. Ante tales antecedentes de investigación es pertinente realizar una investigación de estos dos órganos dirigidos al magisterio.

³¹¹ Boletín, *IFCM*, 1962, p. 332.

nombró como director del IFCM al profesor Víctor Gallo Martínez. Esta nueva etapa fue fundamental en los trabajos del IFCM y se logró transitar sin complicaciones a la siguiente administración de Jaime Torres Bodet (de diciembre de 1958 a noviembre de 1964).

Torres Bodet anunció que era necesario reordenar el sistema educativo a partir de una planeación seria y consistente, por lo que creó una comisión intersecretarial, apoyada por un equipo técnico. El resultado fue el “Plan para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria en México”, conocido como Plan de Once Años, y que sólo duró cinco. Nuevamente se veía la educación en todas sus dimensiones. El plan sentaba las bases para multiplicar el primer grado al tiempo que se iban creando otros grados suficientes para dar escuela todos los niños mexicanos. La comisión intersecretarial calculó que el país necesitaría 39 265 aulas (11 825 urbanas y 27 440 rurales) y 51 090 plazas de profesor.

Para poder cumplir con eficiencia, se dividió la Dirección General de Primaria del D.F. en cuatro direcciones, más la dirección General de Educación Primaria en los estados y territorios con una serie de oficinas auxiliares (de coordinación, de supervisión y tres departamentos técnicos). El Comité Administrativo del Programa Federal de Construcción Escolar construyó 23 284 nuevas aulas de 1958 a 1964 (se habían construido 21 641 de 1944 a 1958), 217 laboratorios y 383 talleres, además de reparar edificios viejos. Pero era más problemático preparar el número necesario de maestros.

Los aspectos sobresalientes del Plan de Once Años fueron la preparación y nombramiento de maestros, la implantación de los libros de textos gratuitos, el incremento de plazas en educación básica, la construcción de aulas y escuelas, la rehabilitación de planteles, la dotación y

mejoramiento de equipos, las iniciativas legales, la elaboración de estadísticas y las medidas presupuestarias y de arbitrios.³¹²

El Plan de Once Años orientó al IFCM hacia cuatro grandes guiones de trabajo: por un lado, la capacitación de los profesores que sin poseer título se hallaban en servicio activo, la ampliación de los servicios al nivel del mejoramiento de los maestros con título, el establecimiento de la Coordinación Técnica del Instituto con las Escuelas Normales en toda la República y, por último, el mejoramiento de las relaciones administrativas con las Direcciones Federales de Educación y con las inspecciones escolares.³¹³

El IFCM continuaría ofreciendo capacitación a los profesores no titulados hasta resolver totalmente el problema, organizar cursos de perfeccionamiento profesional para los profesores titulados de las escuelas primarias y el personal directivo, además de la ampliación de los servicios correspondientes a la actualización, capacitación y profesionalización de profesores en servicio.

Los avances de la reforma se empezaron a sentir con mayor fuerza a partir de 1960, al exigirles a los maestros federales y estatales que se inscribieran en los cursos de capacitación y se tomaran medidas contra los que no se inscribieran. Quienes no lo hicieran no tendrían derecho a tomar los cursos de verano en los que se otorgaban títulos a los maestros.³¹⁴

Asimismo se desarrolló una estrategia de difusión de los propósitos y trabajos del IFCM en diferentes medios de comunicación, especialmente en los periódicos, ofreciendo

³¹² Ernesto Enríquez, *Estimación del Progreso Obtenido en la Ejecución del Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México*, México, Secretaría de Educación Pública, Abril de 1963, pp. 78-79.

³¹³ Humberto Jerez Talavera, "La capacitación y la actualización de los maestros" en *Los grandes hitos de la educación en México y la formación de maestros*, México, Librería Imagen Editores, 1988, pp. 139-140.

³¹⁴ Véase, SEP. "Discurso", 1961, pp. 60-61.

oportunidades de formación para los profesores en servicio o que sólo tenían formación de secundaria.³¹⁵

Para cumplir el Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, el IFCM se propuso:

1. Organizar cursos de orientación técnica especial para el personal de las misiones culturales, de las brigadas de mejoramiento de la comunidad indígena, de los centros de capacitación indígena y para la preparación profesional de las maestras de Jardines de Niños. Además se divulgó ante el magisterio en servicio, la Reforma Educativa aprobada por la quinta asamblea plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación.

2. Establecer cursos formales para supervisores, para directores de escuela y para promotores del desarrollo de la comunidad.³¹⁶ Estos cursos perdieron fuerza por la falta de comunicación con la Comisión Nacional Mixta de Escalafón y finalmente fueron suspendidos.³¹⁷

Los Seminarios sirvieron para interpretar y aplicar los nuevos Programas de Educación Primaria e investigar los problemas educativos específicos de las entidades, así como cumplir con el Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México y el mejoramiento profesional de los participantes.

3. Orientar al personal foráneo en las funciones que buscan capacitar y mejorar las condiciones profesionales de los profesores-alumnos.

³¹⁵ “Por lo tanto, se dice que es necesario aprovechar en favor del mejoramiento profesional de los maestros las reuniones de sector, las bibliotecas pedagógicas ambulantes, las conferencias especiales de orientación pedagógica, las exposiciones de material didáctico e información pedagógica, la utilización de publicaciones de la Secretaría de Educación, las Misiones Culturales, la preparación autodidacta, el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, el proyecto piloto de Nayarit y los recursos de verano e invierno de la Escuela Normal Superior”. “Reorganizar la Capacitación Profesional” en *Noticias*, 1 de agosto de 1959, Tijuana, Baja California, p. 2.

³¹⁶ Informe de labores de los Seminarios de Mejoramiento Profesional del 15 de Junio al 11 de Noviembre de 1961 y 15 de Diciembre de 1961, dirigido al Lic. Jaime Torres Bodet y firmado por el Director General de Educación Primaria en los Estados Calendario “A”, Profr. Oscar M. González G., y el Director General del Instituto Federal de Capacitación, Profr. Víctor Gallo Martínez AHSEP, Fondo Secretaría Particular, caja 10, exp. 9, fojas 3-16.

³¹⁷ Víctor Hugo Bolaños Martínez, *Sol y sombra en la obra educativa de Jaime Torres Bodet*, México, Porrúa, 2002, p. 114.

4. Promover todas las posibilidades entre el personal de las oficinas centrales para que, puestas al alcance de la colaboración del personal foráneo, se apliquen funcionalmente todas aquellas técnicas de coordinación y ejecución, a favor de una conducción positiva y eficiente del aprendizaje.
5. Poner en práctica las disposiciones y orientaciones técnicas y administrativas, al igual que las de carácter docente, que se habían elaborado a favor del Curso por Correspondencia, de tal manera que dicho Curso sea superado y los profesores-alumnos obtengan un rendimiento más efectivo e incrementen su preparación profesional.
6. Colaborar en todo aquello que oriente a los profesores-alumnos en la interpretación de los nuevos programas y la mejor aplicación pedagógica de los libros de texto.³¹⁸

Si bien se resume en seis puntos la intervención del IFCM en el Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, cabe puntualizar que la nueva estrategia nacional le permitió al IFCM incrementar su cobertura en dos grupos del magisterio hasta el momento no atendidos por éste. Los brigadistas para las comunidades indígenas y la preparación profesional de las maestras de Jardines de Niños, ambos grupos que en sus 17 de vida del Instituto no tuvo intervención alguna. En segundo lugar la implementación de medidas administrativas más sistematizadas para una mejor operación de los diferentes centros del IFCM, lo que significó un proceso de fortalecimiento de la centralización de los programas de formación del magisterio.

El Plan fortaleció al IFCM y enriqueció la formación de los profesores con las medidas señaladas más los libros de texto gratuito, la expansión de la educación normal, las miles de escuelas nuevas y aulas prefabricadas para atender a la demanda, especialmente la de las grandes ciudades. Así como el fin de la escuela de jornada completa al abrirse el turno vespertino para

³¹⁸ SEP, “El Instituto”, 1962, p. 80.

hacer el uso más eficiente de los edificios escolares, lo que acarreo la disminución de las horas clase en todo el sistema educativo nacional, por presiones del sindicato.³¹⁹

Con las nuevas funciones del IFCM, éste cobró mayor presencia en el ámbito nacional e internacional.³²⁰ La expansión del IFCM aumentó a partir de 1958 de un modo acelerado, al finalizar el sexenio 1958-1964, el IFCM había otorgado 17 427 títulos, 1 852 más que en los primeros 12 años de vida del Instituto.³²¹ En 1964 el IFCM desconcentró y multiplicó sus servicios. En la capital de la República se mantuvieron las oficinas centrales y se crearon 12 subdirecciones regionales,³²² 38 agencias coordinadoras y 1 800 centros locales de estudio y consulta. Al frente de cada uno de estos centros estuvo generalmente un profesor titulado del sector o la zona escolar.

Las actividades del IFCM se expandieron a costa de una mayor flexibilidad en el cumplimiento de sus programas. Así se reconoce en un documento del SNTE, al afirmar que con la reforma de 1958 “culmina la etapa academicista del Instituto” y también con ella comienza su etapa sindicalista.³²³ Esta nueva cobertura de atención a los profesores sin título y a los profesores con título, se acompañó de un mayor presupuesto. Torres Bodet, sin lugar a dudas, fue

³¹⁹ Ornelas, “La cobertura”, 1998, p. 122.

³²⁰ Se puede mencionar la experiencia del profesor Víctor Gallo Martínez, como jefe de la delegación mexicana, ante la Conferencia Internacional de la Educación, reunida en Ginebra, Suiza, en el mes de julio de 1962, en donde presentó el caso de México.

³²¹ Entre 1945 y 1958 egresaron 15 620, además se otorgaron 3 671 diplomas de capacitación que equivalían a títulos profesionales para los profesores que, sin haber terminado sus estudios de enseñanza normal, tenían más de 10 años de servicio en la Secretaría. Es el comienzo de una serie de demandas para exentar a los profesores de la obligación de participar en los cursos de capacitación y de presentar su título profesional, atendiendo a su edad o antigüedad en el servicio. Esto se hizo primero en el Instituto, después, en la primera mitad de los años setenta, en las escuelas normales primarias federales urbanas y rurales y, finalmente, en la máxima casa de estudios del magisterio: la Escuela Normal Superior.

³²² Los subdirectores regionales eran los representantes del director general del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. El Profesor Román Alonso Caso, lo fue para la Zona XII, Tijuana, B.C. en 1962.

³²³ El primer avance del SNTE sobre el IFCM ocurre en 1951, cuando el personal académico y administrativo del instituto, con excepción de los altos funcionarios, dejan de ser empleados de confianza y adquieren la condición de empleados de base, es decir, escalafonados y sindicalizados. En 1954, uno de los funcionarios del Instituto denuncia la intromisión del SNTE en aspectos como la inscripción, las calificaciones y las promociones de los profesores-alumnos. En 1958 el triunfo del sindicato es múltiple: se decreta la permanencia del Instituto mientras hubiera un profesor en servicio sin titular y se reestructura.

precursor en la atención de la actualización del magisterio también por el aumento de recursos públicos para la educación.³²⁴ Por ejemplo, el presupuesto del Instituto en 1958 fue de 6 248 942 pesos y para 1963 había aumentado a 40 334 446.60 pesos³²⁵ (Ver Anexos: 4 y 5).

Nuevas experiencias académicas y administrativas para el IFCM

En 1959 después de la reforma, el IFCM se descentralizó algunas de sus tareas, se instalaron varias subdirecciones regionales y se reforzaron los cursos a través de emisiones radiofónicas y una extensa producción editorial.³²⁶ Esta nueva estrategia académica contribuyó en la capacitación de los profesores de primaria en servicio, no titulados y con dificultades para mudarse o atender las clases en los centros. El éxito de esta iniciativa se fincó en la enseñanza basada en el autodidactismo, apoyado en los Centros Locales de Estudio y Consulta (CLEC) y después de muchos ensayos, el CLEC se constituyó en el vehículo idóneo entre la Escuela Normal por Correspondencia y los profesores-alumnos. En cuanto a las radioemisiones se abrieron a estudiantes y público en general, constituyéndose un acervo cultural transcendental. En las audiciones de marzo de 1960 a diciembre de 1961 participaron 86 radioemisoras en México y dos en Estados Unidos, además de la radioemisora de la Secretaría del Trabajo y

³²⁴ Memorandum Archivo Jaime Torres Bodet, Fondo: Jaime Torres Bodet, Sección: Documental, Serie: Educación, caja. 14, exp. 93. Año. 1943-46/1958-64.

³²⁵ SEP, "Sección Normal", 1963.

³²⁶ El profesor Antonio Ponce indicó en la entrevista que le realicé que las repetidoras de radio transmitían sesiones de cursos como ambientaciones pedagógicas de la historia. En relación a las publicaciones el IFCM, a través de la Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, había publicado 13 obras para 1963 (libros temáticos), tenía en preparación otras cuatro. Así como seis materiales de estudio para la capacitación del primer curso de secundaria, trece materiales de estudio para el segundo curso y 19 para el tercer curso de secundaria. Se puede consultar los títulos en Alegría, *La educación en México antes y después de la conquista*, México, Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, 1963, pp. 179-183.

Previsión Social,³²⁷ y se grabaron 280 exposiciones auxiliares, correspondientes a siete cursos del Primero y Segundo grados de enseñanza secundaria.³²⁸

Las radioemisoras transmitieron durante mañana y tarde exposiciones auxiliares de los cursos de enseñanza secundaria, con un total de 24 080 transmisiones de 12 minutos cada una, un auditorio potencial calculado en un millón de personas diarias de lunes a viernes durante todas las semanas del año. En 1962, 100 radioemisoras mexicanas transmitieron 21 exposiciones dos veces al día sobre Historia Universal, Geografía, Física, Literatura Mexicana, Civismo, Matemáticas, Mineralogía, Cosmografía y Biología. Esto implicó 4 800 exposiciones en un semestre, en un territorio de dos millones de kilómetros cuadrados y 35 millones de habitantes para ese momento. Lo que inicialmente se dedicaba a un auditorio limitado de 30 000 profesores-alumnos del IFCM.³²⁹ Otra de las experiencias pedagógicas fue la producción, distribución y aplicación de auxiliares audiovisuales y del Teatro Guiñol.

El lunes 8 de enero de 1962 inició “El curso de mejoramiento profesional” en el auditorio de la Filmoteca de la SEP, fue inaugurado por Jaime Torres Bodet y Víctor Gallo Martínez, director General del IFCM.³³⁰ Se trató de una serie de seminarios realizados en Guanajuato, Cuernavaca, Pachuca y Jalapa, que tuvieron el objetivo de discutir acerca de las nuevas corrientes pedagógicas (la de Psicopedagogía y educación para la acción de Jean Piaget, Surgió la denominada escuela de Pensamiento Fenomenológico-existencialista, representada por algunas corrientes como: la Pedagogía del diálogo de Martin Buber, la propuesta de cómo amar a un niño de Janus Korczak, La relación maestro-discípulo de Georges Gusdorf, por ultimo

³²⁷ SEP, “El Instituto”, 1962, p. 79.

³²⁸ Las audiciones se realizaron en la Unidad de Grabación ubicada en la Colonia del Valle, entrevista a Jorge Gálvez Moynes, quien participo en algunas audiciones siendo niño. Entrevista realizada el 20 de julio del 2014.

³²⁹ Boletín, *IFCM*, 1962, p. 424.

³³⁰ José Antonio Murillo Reveles, “Cursos de mejoramiento para maestros misioneros y de asuntos indígenas” *El Magisterio*, núm. 67, octubre de 1965, p. 3.

Claude Pantillon, con la propuesta las tareas de una filosofía de la educación). En virtud de que los maestros de misiones culturales y El Departamento de asuntos indígenas tenían que ver fundamentalmente con la organización y funcionamiento de las comunidades rurales del país, el temario se contraía a los siguientes aspectos: Primero, la Metodología y Técnica de la Investigación Social, segundo, Desarrollo de la Comunidad, y tercero, Legislación y Trámites. Por otro lado también se inició a capacitar a las educadoras de jardines de niños.

Medidas administrativas al IFCM

Con objeto de descentralizar sus servicios, el IFCM estableció delegaciones estatales que gozaban de autonomía administrativa, con la finalidad de cumplir los planes para la formación de maestros de nivel primario, tal como habían planeado en el Plan Nacional de Once Años. Otra de las medidas administrativas fue la creación de “las Agencias Coordinadoras Estatales”, con presencia en todos los estados y territorios de la República que significaron medidas de descentralización de las funciones del IFCM. Estas agencias se encargaron de los trabajos de la Dirección Técnica de los Cursos por Correspondencia. Para 1962 cumplieron tareas concretas de vigilancia, dirección y orientación de los Centros Locales de Estudio, que se realizaban cada fin de semana en las cabeceras del municipio para el estudio y consulta de los Cursos por Correspondencia.

En resumen, hubo avances significativos en cuanto al número de alumnos, escuelas, presupuestos y profesores de Enseñanza Primaria y Enseñanza Normal.³³¹ Para 1966 el Instituto

³³¹ Para 1963, según la evaluación hecha por Enríquez, *Estimación*, 1963, el número de alumnos que cada año terminaba sus estudios en las escuelas normales sobrepasaba ya las previsiones del Plan de Once Años.

proyectaba capacitar 44 903 profesores-alumnos.³³² El IFCM continuó con sus tareas hasta 1971, cuando fue creada la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.³³³

3.3 El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Baja California 1952-1964

En 1945 se inauguró a nivel nacional el IFCM y su correspondiente en Baja California, el Centro Oral Intensivo Número 2. Las instalaciones estuvieron en el antiguo casino de Agua Caliente, hoy preparatoria Lázaro Cárdenas, y por razones administrativas, el Centro Oral se trasladó a la Escuela Álvaro Obregón, donde funcionó durante los siguientes años:

Los profesores que llegaron a estudiar de lugares alejados de la ciudad se hospedaron en algunas escuelas habilitadas como vivienda durante los periodos de estudio. Entrevista al Prof. David Martínez Cruz, realizada por Juan Carlos Sánchez Navarro, 9 de Noviembre de 2012, Tijuana Baja California.

Como se mencionó anteriormente, la primera generación fue un éxito,³³⁴ no por la cantidad de alumnos egresados, sino por el impacto que suscitó en el resto de los profesores empíricos en la región. Fue el inicio de la articulación de una política pública dirigida a la capacitación del magisterio de educación básica, específicamente para los denominados profesores empíricos.

La presencia del IFCM en Baja California significó la presencia del sistema federalizado y el naciente proceso de descentralización de la capacitación magisterial. Este proceso se

³³² Informe sobre labores del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en el periodo 1959-1963, 28 de Noviembre de 1963, AHSEP, Fondo Secretaría Particular, exp. 44, fojas 1-8.

³³³ Acuerdo, publicado en el Diario Oficial, México, martes 24 de agosto de 1971, Tomo CCCVII, No. 47, pp. 3-9.

³³⁴ *Noticias*, el 31 de agosto de 1952, la fecha de la fiesta de graduación de la primera generación.

conjugó además con el tránsito de Territorio Norte de Baja California (1931-1951) a estado de Baja California.

Para Adalberto Walther Meade,

“la labor administrativa desarrollada por las dependencias, así como la prosperidad que lograron crear los habitantes del Territorio Norte afrontando la lejanía, fueron así mismo factores determinantes para la transformación del Territorio Norte. Era ya inaplazable su incorporación al organización administrativa y política de nuestro país y así lo expuso el presidente Miguel Alemán Valdez el día 1° de septiembre de 1951, en el informe que presento al Congreso de la Unión, en que se hizo mención de que el Territorio Norte de la Baja California estaba ya en condiciones de ser erigido en Estado de la federación. El 5 de noviembre de 1951 envió a la Cámara de Diputados la iniciativa de reforma a los artículos 43 y 45 constitucionales; para que al resultar aprobada pudiera ser sometida la ratificación de las legislaturas de los estados. Los términos de la iniciativa justificaban ampliamente la transición política del Territorio, ya que en concepto del ejecutivo reunía los requisitos constitucionales³³⁵. La iniciativa tomaba igualmente en consideración que las actividades agrícolas, industriales y mercantiles habían tenido un creciente desarrollo y ya se había terminado la Presa Morelos del Río Colorado, para regar 200 000 hectáreas. Estaba ya en servicio el ferrocarril Sonora a Baja California y se habían construido caminos que permitían la comunicación expedita entre las regiones potencialmente ricas”³³⁶.

Por lo tanto el 16 de enero de 1952 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* la creación del Estado Libre y Soberano de Baja California. Llevándose acabo las primeras elecciones en el Estado el 29 de marzo de 1953. Contenderán el PRI, el PAN, la Federación de

³³⁵ Conforme a la Constitución Política de 1917, el Congreso tiene facultad para admitir o formar nuevos Estados de acuerdo con los siguientes requisitos: 1° Que la fracción o fracciones que pidan erigirse en Estados cuenten con una población de 80 000 mil habitantes, por lo menos. 2° Que se compruebe ante el Congreso que tienen los elementos bastantes para proveer a su existencia política. 3° Que sean oídas las legislaturas de los Estados de cuyo territorio se trate, sobre la conveniencia o inconveniencia de la erección del nuevo Estado, quedando obligadas a dar su informe dentro de seis meses, contados desde el día en que se les remita la comunicación respectiva. 4° Que igualmente se oiga al Ejecutivo de la Federación, el cual enviará su informe dentro de siete días, contados desde la fecha en que le sea pedido. 5° Que sea votada la erección del nuevo Estado por dos terceras partes de los diputados y senadores presentes en sus respectivas Cámaras. 6° Que la resolución del Congreso sea ratificada por la mayoría de las legislaturas de los Estados, previo examen de la copia del expediente, siempre que hayan dado su consentimiento las legislaturas de los Estados de cuyo territorio se trate. 7° Si las legislaturas de los Estados de cuyo territorio se trate no hubieren dado su consentimiento, la ratificación de que habla la fracción anterior deberá ser hecha por las dos terceras partes del total de legislaturas de los demás Estados. Doralicia Carmona: *Memoria Política de México*. <http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/1/16011952.html> consultado 14 de diciembre de 2014

³³⁶ Adalberto Walther Meade, “La transformación de Territorio a Estado de Baja California” en *Panorama Histórico de Baja California*, México, Universidad Autónoma de Baja California, 1983, pp. 577-586.

Partidos del Pueblo (FPP) y la Unión Nacional sinarquista (UNS). El partido triunfador fue el PRI, pese a que todos los demás partidos presentaron candidatos comunes.

El Sistema Educativo Estatal de Baja California se creó en 1953 al establecerse la Dirección General de Acción Cívica y Cultural, bajo la responsabilidad del profesor Lorenzo López González.³³⁷ El 4 de julio de ese año iniciaron los cursos de capacitación³³⁸ en la escuela Álvaro Obregón, correspondientes al ciclo secundario y profesional. Según el primer informe de gobierno de Braulio Maldonado, la situación educativa era preocupante para la infancia de Baja California, porque 20 500 niños se quedaban sin instrucción ante la falta de escuelas o porque no se contaba con profesores.³³⁹ La solución fue contratar a egresados de enseñanza secundaria que cumplieran con requisitos básicos: haber obtenido su certificado de tercer año de enseñanza secundaria, ser mayores de 18 años de edad y estar dispuestos a seguir la profesión de docentes, para lo cual deberían inscribirse, en el momento de aceptar el cargo, en el IFCM.

He mencionado en el capítulo anterior, que el Centro Oral Intensivo Número 2 funcionó con el calendario “B” de la SEP, por lo que los interesados en cursar la capacitación, retornaban a Tijuana en el mes de julio de cada año, para atender los cursos que impartían catedráticos comisionados desde la ciudad de México.³⁴⁰ Comentarios de profesores-alumnos entrevistados expusieron que los docentes contaban con un manejo especializado de cada una de las asignaturas o materias que impartían cada periodo. En este sentido, la información recabada

³³⁷ El magisterio estatal atendió principalmente a egresados de la Escuela Normal de la Paz, quienes en los siguientes años tuvieron un peso político con el gobernador Braulio Maldonado. Entrevista al Profr. David Martínez Cruz Realizada por Juan Carlos Sánchez Navarro, 9 de Noviembre de 2012, Tijuana Baja California.

³³⁸ *Noticias*, “Se inician los cursos de capacitación”, 11 de julio de 1953, Tijuana, Baja California, p. 4.

³³⁹ Primer informe del Licenciado Braulio Maldonado. Gobernador Constitucional. Estado de Baja California de diciembre de 1953 a 1º de octubre de 1954.

³⁴⁰ “El día de hoy arribarán a Tijuana los catedráticos del Instituto Federal de Capacitación Magisterial, que cada periodo de vacaciones escolares lo dedican a complementar los estudios de los maestros no titulados, así como a impartir los cursos completos y reglamentarios para otorgarles posteriormente los títulos respectivos. Los referidos profesores vienen de la ciudad de México, e impartirán sus cursos en el Instituto de Agua Caliente. El H. Ayuntamiento de la ciudad de acuerdo con la tradición atenderá a los referidos maestros dándoles facilidades para hacer grata su estancia en esta ciudad. *El Heraldo*, “Vienen profesores para los cursos de capacitación”, 7 de julio de 1955, Tijuana, B.C.

muestra que regionalmente se apoyó el esfuerzo de atender al magisterio y se imprimieron manuales pedagógicos sobre técnica de la enseñanza como una de las iniciativas de la Secretaría de Educación del estado.

La presencia del IFCM en Baja California fue fundamental para la formación de los profesores-alumnos que cursaron el ciclo secundario y ciclo profesional del plan curricular,³⁴¹ pese a las carencias de espacios apropiados. Para apoyar las labores se trabajó al igual que en el resto de los Centros Orales del país con apoyo de la radio, materiales de estudio y las publicaciones enviadas por correspondencia, así como el conocimiento práctico al interior del salón de clases.

A pesar de las dificultades que en el camino encontró el Centro Oral Intensivo número 2 (COI2), por ejemplo el pago a los trabajadores manuales y comprar materiales de trabajo, aquél comenzó a tener presencia en la entidad y reconocimiento entre los funcionarios locales. Las nuevas relaciones entre el estado y la federación a través del IFCM, incentivó el ingreso, tanto de profesores de las diferentes escuelas públicas (federales y estatales), como de escuelas particulares,³⁴² como fue el caso del profesor David Martínez Cruz.³⁴³ El reconocimiento se extendió gradualmente entre la comunidad bajacaliforniana y coadyuvó a que un mayor número de aspirantes se interesaran por los cursos.³⁴⁴

El Centro Oral Intensivo Numero 2 volvió ser noticia a finales de 1957 con la entrega de títulos a los profesores de la generación 1954-1957:

³⁴¹ Ver Capítulo III.

³⁴² Oficio de Reincorporación del Colegio Particular Frontera, 10 de Abril de 1957, AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 12, exp. 9, fojas 9-10.

³⁴³ El profesor prestaba sus servicios en una escuela religiosa que lo invitó a trabajar, en la Ciudad de Tijuana, a su llegada investigó si existía algún Centro Oral en el estado y se inscribió en 1959 para hacer el curso de verano. Entrevista al Profr. David Martínez Cruz. Realizada por Juan Carlos Sánchez Navarro, 9 de Noviembre de 2012, Tijuana Baja California.

³⁴⁴ *El Herald de Baja California*, “Lo que es el Centro Oral No. 2 del Instituto de Capacitación del Magisterio”, 22 de julio de 1957, Tijuana, Baja California, p. 5.

“En una ceremonia solemne situada en el Club Deportivo Campestre. Los nuevos maestros obtuvieron sus títulos de manos del licenciado Donaciano Gutiérrez Garduño, quien asistió en representación del profesor Víctor Gallo Martínez, director General del IFCM, y del Director del Centro, profesor José Moreno Muñoz. En el acto estuvieron el profesor José Salgado Pedrín, en representación del profesor Lorenzo López, director de Acción Cívica y Cultural del gobierno del Estado, Carlos M. Córdoba, Oficial Mayor del H. Ayuntamiento, el profesor Arquímedes López Rascón, subdirector de la Escuela Nacional de Maestros, [y del] Departamento de Varones, Andrés Tenorio Barroso, Doroteo Paulo Hernández, Carmen Márquez de Cañizo y otros distintos catedráticos normalistas”.³⁴⁵

CUADRO 3.2: Profesores- alumnos egresados de la generación 1954-1957

HOMBRES	MUJERES
J. Jesús Alcántar Pérez	Socorro Alcántar de Amaya
Luis Manuel Cárdenas Ruelas	Rufina G. Amaya de González
J. Gregorio Castro García	Natalia Ruiz Camacho
Ignacio Alejandro Cervantes Espinoza	Socorro Durazo Arvizu
J. Jesús Valle Flores	Rosa Elena Espinoza Zepeda
Jorge González Angulo	Concepción Fajardo Leal
Álvaro Lozano Domínguez	Ma. Del Carmen Figueroa González
Daniel Ramos Martínez	Ma. Lourdes Gama Arena
Manuel Luna Rodríguez	Ma. Teresa García Mariscal
Gabriel Rolón Álvarez	Marcial Guerrero Gómez
Ignacio Sámano Cortez	Dolores Gutiérrez Martínez
	Soledad Ibarra Aguiar
	Margarita Loza Murguía
	Ma. Guadalupe Mares Zaragoza
	Lydia Molina Carrillo
	Josefina Ortiz C. de Arriaga
	Herminia Parra S. de Olea
	Manuela Josefa Rivera Castillo

³⁴⁵ *El Heraldo de Baja California*, “Anoche recibieron sus títulos”, 23 de noviembre de 1957.

	Concepción Romo Navarro
	María del Auxilio Trejo
	Minerva Vázquez Molina

Fuente: *El Heraldo de Baja California*, “Anoche recibieron sus títulos de maestro 33 alumnos del Instituto Federal de Capacitación”, 23 de noviembre de 1957, Tijuana, Baja California, p. 1.

Si bien con la creación de las escuelas normales a finales del siglo XIX, se inicia la participación activa y mayoritaria de la mujer en el magisterio. En los últimos años del porfiriato era visible ya el predominio de la mujer en las aulas de las escuelas normales.³⁴⁶ Por otro lado el estudio de Alicia Civera, sobre las escuelas normales rurales, en un cuadro titulado *Escuelas regionales campesinas. Población escolar y datos generales, 1936*. Nos aporta datos interesantes de los alumnos de las diferentes escuelas, tomando los datos generales de la población femenina 901 y 2846 hombres.³⁴⁷ Si tomamos en cuenta los datos proporcionados en los dos estudios, la explicación de Regina Cortina coincidiría con la representación de los datos del cuadro, sin embargo la reflexión se puede dirigir en dos lecturas la primera la estadística y la segunda la perspectiva de una visión fronteriza.

En primer lugar, las estadísticas nos muestran que el ingreso de profesor-alumno al Centro Oral Intensivo Núm. 2, la población femenina (21) y la de varones (11), es decir el 65.6% de la población femenina formo esta generación y el resto 34.4% fue la masculina, predomino la femenina, si tomamos en consideración la distribución de la población en la década

³⁴⁶ Regina Cortina, “La educación y el empleo de la mujer en el magisterio” (ponencia) *Coloquio sobre el estado actual de la Educación en México*, México, Centro de Estudios Educativos, A.C, 26 y 27 de noviembre de 1986, p. 1.

³⁴⁷ Civera, *La escuela*, p.155.

de los 50, según datos del Censo General de Población del Territorio Norte de la Baja California el 50.10% son mujeres y el 49.90% son hombres.³⁴⁸

De las entidades federativas fronterizas, Baja California se destacó por tener un crecimiento más elevado; mientras que la tasa de crecimiento intercensal para la frontera norte era de 3 por ciento anual entre 1940 y 1950, en Baja California creció al 10.4 por ciento. Una de las principales razones de ello fue que en Baja California se concentraba la mayor parte de la población en zonas cercanas o colindantes a la línea fronteriza, y estas fueron las que presentaron un crecimiento poblacional mayor en comparación con las otras poblaciones de estos estados que se encontraban más lejanas de los Estados Unidos.³⁴⁹

Considera que esta primera visión responde de forma general a la presencia de un mayor número de profesoras-alumnas en el IFCM.

La segunda perspectiva se explica en relación al cambio económico en la década de 1940 y la alta cantidad de migrantes que arribaron a la región durante estos años lo hicieron posible.³⁵⁰

“se presentaron fuertes flujos migratorios procedentes de estados del centro-occidente tales como Jalisco (8.80%), Durango (4.70%), Guanajuato (3.40%), D.F. (3.00%) Michoacán (2.89%) y Zacatecas (2.87%). Además, el norteño estado de Chihuahua también contaba con un considerable flujo hacia Baja California, que ocupaba el sexto lugar en importancia”.³⁵¹

Los resultados del censo de 1950 fueron determinantes para la creación del estado, ya que mostraron, además de un acelerado crecimiento poblacional, una mayor diversificación de las actividades económicas y un incremento en infraestructura de servicios básicos para la población, por ende la demanda de servicios educativos (infraestructura, mesa bancos) y profesores. Si bien estas

³⁴⁸ Datos citados en Enrique García Searcy, “Una década de crecimiento poblacional: análisis de la estructura demográfica de Tijuana (1940-1950)”, tesis para obtener el grado de maestro en Demografía, El Colegio de la Frontera Norte, México, Baja California; 2010, p. 62.

³⁴⁹ García, “Una década”, p.57.

³⁵⁰ INEGI, 1997: 54, citado en García, “Una década”, p. 54.

³⁵¹ García, “Una década”, p.59.

dos perspectivas no pueden explicar del todo, considero que da una idea más puntual del por qué una mayor población femenina.

Así el Centro Oral se presentó como una alternativa real de capacitación magisterial, y de apoyo a la infraestructura docente con la construcción de nuevas escuelas y el esperado mejoramiento salarial. Para esto, los recursos destinados al ramo educativo registraron un importante aumento, en 1954 la cantidad aplicada a sueldos, compensaciones y gastos diversos de educación ascendió a 3 516 000 pesos y en el ejercicio de 1957 se aplicaron 11 289 000 pesos, sin considerar lo destinado para la construcción de edificios escolares.

En este último ejercicio fiscal sólo se concedieron 65 plazas para la enseñanza primaria, porque los recursos se destinaron al mejoramiento de los sueldos por el alto costo de vida en la región fronteriza. Por otro lado, se erogaron las cantidades necesarias para cubrir el 15 por ciento de compensación al magisterio federal y para subsidiar a ocho escuelas federales por cooperación, al IFCM y al Servicio Médico para los Maestros.³⁵²

El titular del poder ejecutivo estatal expidió un acuerdo para crear los Cursos del Ciclo Secundario, con la asistencia técnica del IFCM y previo convenio suscrito con la Secretaría de Educación Pública. Los Cursos Orales Intensivos, verificados en la ciudad de Tijuana los meses de julio y agosto de 1957, recibieron la cooperación económica del estado y la atención médica que fue necesaria. A dichos cursos asistieron 198 profesores estatales y 37 federales, asimismo se autorizó el primer año profesional de la Escuela Normal para Educadoras de Jardines de Niños.³⁵³

³⁵² IV Informe de Gobierno Lic. Braulio Maldonado S. Gobernador Constitucional del Estado de Baja California 1957, p. 35.

³⁵³ IV Informe de Gobierno Lic. Braulio Maldonado S. Gobernador Constitucional del Estado de Baja California 1957, pp. 36-37.

A todo el magisterio se exigió la titulación y para estimular la capacitación profesional de los trabajadores de la educación, el gobierno del estado creó la categoría de Maestro de Grupo Normalista Urbano Titulado (MGNUT), con un mayor sueldo; este ascenso fue la aspiración de la mayoría de los docentes. Además quienes ocupaban puestos de dirección escolar estaban mayormente obligados a titularse para justificar su dirección efectiva. La propia Ley de Educación, expedida por el gobierno de Braulio Maldonado, estableció que para un ascenso, los factores que deberían ser tomados en cuenta eran la preparación y la eficiencia, dejando la antigüedad sólo para casos de desempate.³⁵⁴

La Secretaría de Educación en el municipio de Ensenada brindó también formación de sus cuadros para la administración de la educación en la región. Es necesario mencionar también el gran esfuerzo de muchos profesores que después de obtener su título en primaria sacrificaron ingresos propios y vacaciones para acudir a las Normales Superiores a continuar su preparación y poder trabajar en Segunda Enseñanza:

La independencia de la Escuela Normal Superior, como resultado del reconocimiento del trabajo ahí generado, trajo consigo el inicio de una etapa de esplendor académico. Los programas establecidos fueron tres: la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación, así como los cursos de perfeccionamiento en determinadas enseñanzas. La primera funcionaba en seis especialidades, tres de las cuales habían venido ya operando previamente: profesor de escuelas secundarias, preparatorias y normales; profesor de escuelas primarias; inspector de escuelas; director, administrador y supervisor del sistema de educación rural; trabajador social y directora e inspectora de Kindergarten.

Uno de los programas que mayor éxito alcanzó por su novedad e impacto, fue el relativo a la formación de directores de educación rural, en virtud de que en éste, el período posrevolucionario, la Secretaría de Educación Pública había orientado sus esfuerzos a extender la educación a los grupos marginados, usualmente ubicados en zonas rurales. Los cursos de este programa se establecieron inicialmente en la denominada Escuela de Verano y contaron con participación de prestigiosos educadores, encabezados por Rafael

³⁵⁴ Dávila, *Historia*, 1988, p. 41.

Ramírez, especialista en este ámbito, hasta lograr establecer en la propia Escuela Normal, el denominado Departamento de Educación Rural.³⁵⁵

El interés mostrado por las autoridades regionales se vinculó estrechamente con las decisiones tomadas en el centro del país. Por ejemplo con José Ángel Ceniceros, quien autorizó la permanencia del IFCM a nivel federal para continuar atendiendo la capacitación de los maestros. En el mes de mayo de 1958 llegó una comisión de maestros del IFCM de la ciudad de México para aplicar exámenes a los profesores egresados del Centro Oral Intensivo No. 2.³⁵⁶ Esta actividad evidenció las carencias de infraestructura y condiciones para la enseñanza en Tijuana por lo que el director del COI2, profesor José Moreno Muñoz, le planteó al gobernador del estado, Braulio Maldonado, la falta de apoyo económico y de espacio de vivienda durante los meses en que los profesores-alumnos recibían clases de capacitación.³⁵⁷ El gobernador respondió a la solicitud en su V Informe de Gobierno:

Continuar proporcionando una cooperación especial a Educación Pública mediante el pago de un quince por ciento de sobresueldo al personal federal del ramo, el cual asciende en el presente ejercicio fiscal a 1 millón 400 mil pesos. En segundo lugar, proporcionar la cantidad anual de 5 mil pesos como ayuda para el sostenimiento de los cursos orales del IFCM y como un estímulo al esfuerzo que por su preparación profesional vienen realizando en forma muy meritoria los maestros al servicio del Estado.³⁵⁸

³⁵⁵ Ducoing, Patricia, “Origen de la Escuela Normal Superior de México” en *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, vol. 6, núm. 6, 2004, pp. 35-56.

³⁵⁶ *El Heraldo de Baja California*, “Capacitación de maestros”, 13 de abril de 1958, Tijuana, Baja California, p. 1. Informe sintético que rinde el Secretario de Educación Pública al Presidente de la República sobre labores comprendidas del 1.º de septiembre de 1957 al 31 de Agosto de 1958, AHSEP, Fondo Secretaría Particular, exp. 19. La información localizada en el Archivo de la SEP sólo aporta información general y no permite ilustrar el número de aspirantes, así como los que se titularon

³⁵⁷ *El Heraldo de Baja California*, “Resolverá los problemas de los maestros”, 23 de julio de 1958, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

³⁵⁸ V Informe de Gobierno Lic. Braulio Maldonado S. Gobernador Constitucional del Estado de Baja California 1958, p. 35.

A partir de la información recabada en fuentes primarias y secundarias, se deduce que ninguno de los estados donde se localizaban los diferentes Centros del IFCM dio un subsidio económico extra, lo que hace de Baja California un caso único en el país para esos momentos. Así como beneficios otorgados a los profesores en servicio, 909 profesores del sistema estatal, y el subsidio de 15 por ciento sobre sus emolumentos mensuales a los profesores federales.³⁵⁹

El retorno de Jaime Torres Bodet a la SEP y el Centro Oral Intensivo No. 2

He mencionado que Jaime Torres Bodet elaboró el Plan de Once años, en 1958, con el título “Plan para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria en México” en el que Baja California también fue considerada con la inauguración del Centro de Cooperación Pedagógica para Maestros de Tijuana y Ensenada.³⁶⁰ La finalidad era complementar y aumentar los conocimientos del profesorado local por lo que se incluyeron conferencias de pedagogía³⁶¹ y cursos de capacitación pedagógica.³⁶² En este sentido, las conferencias representaron la primera experiencia extendida, después de la creación de la Normal para Educadoras, amén de las transmisiones por radio del Centro Oral a través de una repetidora en Mexicali.³⁶³

³⁵⁹ Este concepto sumó un total de 9 millones de pesos IV Informe de Gobierno del Lic. Braulio Maldonado Sánchez, Gobernador Constitucional del Estado de Baja California 1958, p. 28.

³⁶⁰ Oficio del Director de Educación Federal, Prof. Carlos García Rivera, al Secretario General del Gobierno del Estado, Mexicali, 3 de febrero de 1960. AHBC, Fondo Gobierno del Estado, caja 365, exp. 852/661.1/882. La inauguración tuvo lugar en la escuela Álvaro Obregón, presidió el acto en representación del gobierno del Estado, el Prof. Lorenzo López González, Director de Acción Cívica y Cultural, y en representación del Presidente Municipal Manuel Quiroz Labastida, el Lic. Ernesto Pérez Rul, Srío. del H. Ayuntamiento. *El Heraldo de Baja California*, “Anoche se efectuó la solemne inauguración del Centro de Cooperación para los Maestros”, Tijuana, Baja California, 30 de marzo de 1959.

³⁶¹ Las conferencias se llevarán a cabo en el Auditorio de la Escuela Álvaro Obregón. *Noticias*, “Conferencias de Pedagogía en la Ciudad”, 15 de marzo de 1959, Tijuana, Baja California, p.2.

³⁶² *Noticias*, “Clausuraron los cursos a maestros”, 3 de abril de 1959, Tijuana, Baja California, p. 2.

³⁶³ Carta del Lic. Jaime Torres Bodet al gobernador del Estado de Baja California, Braulio Maldonado, 3 de septiembre de 1959. AHSEP, Fondo Secretaría Particular, caja, 2214, exp. 3.

El 6 de julio de 1959 iniciaron las actividades del Centro Oral Intensivo No. 2, bajo la dirección del profesor José Moreno Muñoz. Se inscribieron 200 alumnos en los cuatro grupos que se habían formado. Dos para los cursos de segundo y tercer año de la escuela secundaria, y otros dos para los cursos de segundo y tercero de profesional para maestro normalista. Éstos recibirían sus títulos si eran aprobados al acabar el curso.³⁶⁴

El apoyo al COI2 de parte de las autoridades educativas en Baja California,³⁶⁵ significó también un proceso de desconcentración, con regulación política, es decir, se basó en las negociaciones políticas del centro con las autoridades educativas del estado.³⁶⁶ Si bien los recursos financieros, académicos y materiales, provenían de la federación, las autoridades del Centro Oral Intensivo No. 2 gestionaron con las autoridades estatales y municipales recursos para los estudiantes como materiales de apoyo, espacios de descanso (escuelas habilitadas para vivir en el tiempo de estudios) y algunas becas de apoyo económico. Las buenas relaciones entre las autoridades federales y estatales continuaron en el ciclo 1960³⁶⁷ y el gobierno de Baja California calculó las erogaciones que debían realizarse.

³⁶⁴ Se pide apoyo al gobernador de Baja California para que brinde respaldo moral a la comisión especial que envía el IFCM en su plan por promover el uso de la radio y la televisión como técnicas de perfeccionamiento profesional de los maestros. *El Heraldo de Baja California*, "Preparativos en el Centro de Capacitación", 7 de julio de 1959, Tijuana, Baja California, p. 1.

³⁶⁵ Oficio un comunicado del Director del IFCM sobre el presupuesto que tiene que recibir el Instituto a la mayor brevedad posible para que se designe al personal correspondiente. AHBC, Oficio del Director General de Acción Cívica y Cultural, Profr. Lorenzo López González, al Oficial Mayor de Gobierno del Estado, Mexicali, 1 de julio de 1959. AHEBC, Fondo Gobierno del Estado, caja 350, exp. 852/661.1/882.

³⁶⁶ Se enviarán comisiones especiales a los diferentes estados de la República nombradas por el IFCM para desarrollar un amplio plan en favor del mejoramiento profesional de los maestros. Se pide al gobernador Maldonado que brinde el apoyo necesario a dicha comisión en Baja California. Carta de Lic. Jaime Torres Bodet al gobernador del estado de Baja California, Lic. Braulio Maldonado, 10 de abril de 1959. AHSEP, Fondo Secretaría Particular, Ref. A/203.7 (72)/-, exp. 2, legajo 1. Contestación favorable del gobernador de Baja California, Braulio Maldonado, al Lic. Torres Bodet sobre tema de comisiones especiales enviadas por el IFCM. Telegrama del Lic. Braulio Maldonado, gobernador del estado de Baja California, al Lic. Jaime Torres Bodet, Abril de 1959. AHSEP, Fondo Secretaría Particular, Ref. A/203.7 (72)/-, exp. 2, legajo 1.

³⁶⁷ Telegrama con el que el Director del IFCM Tijuana, Profr. Norman Solís Cuevas, invita al Gobernador del Estado a la clausura de los cursos orales del IFCM, Tijuana, 15 de agosto de 1960. AHBC, fondo Gobierno del Estado, caja 350, exp. 852/661.1/882. Oficio del Secretario General de Gobierno del Estado, José Luis Noriega, al Agente Investigador del Ministerio Público, Distrito Federal, 19 de agosto de 1960. AHBC, fondo Gobierno del Estado, caja 350, exp. 852/661.1/882.

CUADRO 3.3: Estimación de gastos (Pesos de la época)

Materiales impresos	700 000
Materiales audiovisuales	1 500 000
Personal	11 000 000
Para diferencia de sueldos	14 500 000
Total.	23 200 000

Fuente: I Informe de Gobierno Ing. Eligio Esquivel Méndez Gobernador Constitucional del Estado de Baja California 1°. De Octubre 1960, p. 63.

Por otro lado, los profesores–alumnos buscaron también su mejoramiento económico. Durante el periodo de gobierno de Eligio Esquivel Méndez, aumentaron los sueldos de ambos sistemas. En enero de 1960, se liquidó la mayor parte de un adeudo por \$486 770.39. Se pagó el 10 por ciento concedido a los maestros del Sistema Estatal, que ascendió a \$189 966. 96 por mes, y el 15 por ciento que correspondía a los profesores del Sistema Federal, \$161 976.10.

En el caso de Baja California, la creación de los patronatos proeducación de Tijuana y Mexicali siguió proveyendo de recursos, por ejemplo el Patronato de Mexicali o la Cervecería de Mexicali que aportó a la educación 90 000 pesos anualmente para el pago de los sueldos de 14 maestros. En Tijuana, la aportación se obtuvo de los espectáculos públicos.³⁶⁸ En el capítulo II, se mencionó el caso de los patronatos pro educación en el Territorio Norte de Baja California en el periodo de 1945-1952, investigado con mayor profundidad en el trabajo de Rosario Maríñez, donde puntualiza las funciones de estos en las gestiones educativas. Para 1960 estos patronatos continuaron funcionando, pero con menor peso político, económico y social, sin embargo continuaron funcionando con la misma estructura y funciones de los que nacieron en 1945.

³⁶⁸ I Informe de Gobierno Ing. Eligio Esquivel Méndez Gobernador Constitucional del Estado de Baja California 1°. De Octubre 1960, p. 33.

El trabajo del gobierno federal, el estatal, la iniciativa privada y la sociedad organizada en los Patronatos pro-educación, redundó en la titulación de 321 profesores-alumnos más en 1961.³⁶⁹ El reconocimiento a la labor del Centro Oral No. 2 se acompañó con un subsidio de 75 000 pesos para el siguiente ejercicio presupuestal y comentarios positivos de una parte de la sociedad.³⁷⁰ Desafortunadamente no contamos con información de cómo se llevaron a cabo los cursos y en las entrevistas con los profesores egresados del COI2, el recuerdo se redujo a que “siempre fueron atendidos de forma académica”. No obstante, el lema del Plan de Once Años, “ningún niño sin escuela,” fue cumpliéndose en buena parte del alumnado de Baja California con la presencia de profesores titulados y nuevos profesores empíricos para cubrir dicha necesidad. La Ley de egresos para el ejercicio fiscal de 1962 contempló el subsidio al IFCM.³⁷¹

En relación con la publicación de libros y guías de estudio, al Centro Oral Intensivo Núm. 2 le llegó una gran cantidad de materiales, enviados por la Dirección Nacional del IFCM:

Los 1 500 libros de texto fueron enviados para ser proporcionados gratuitamente a los profesores-alumnos del Centro Oral Intensivo No. 2, habiendo recibido también una gran cantidad de papel para el servicio de la oficina coordinadora, informó el Profr. Antonio Ponce Aguilar, coordinador del Instituto.³⁷²

³⁶⁹ Los 321 profesores-alumnos empezaron hoy a retornar a sus lugares de origen en donde imparten educación; hay dos alumnos de Sonora, uno de Sinaloa, varios de la Isla de Cedros, La Paz, El Arco, Bahía de los Ángeles y el resto del Estado de Baja California. *El Herald de Baja California*, “Fin de Cursos del Centro Oral Núm. 2”, 18 de agosto de 1961, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

³⁷⁰ II Informe de Gobierno Ing. Eligio Esquivel Méndez Gobernador Constitucional del Estado de Baja California 1º. de Octubre 1961, p. 34. “Gran significación tuvo la ceremonia de clausura de cursos orales de la sección local del Instituto Federal de Capacitación Magisterial que dirige el profesor Rafael Guadarrama. Más de un centenar de profesores dedicados profesionalmente a la ilustración de la niñez y que carecían de título terminaron sus estudios de capacitación y previo examen lo recibirán por haberlo ganado a base de esfuerzo, con sacrificio de sus horas libres de cada día de sus periodos de vacaciones, durante seis años”. *El Herald de Baja California*, “Una Institución que presta grandes servicios a la instrucción escolar”, 20 de agosto de 1962, Tijuana, Baja California, p. 3

³⁷¹ Periódico Oficial del Estado de Baja California, Mexicali, 31 de Diciembre de 1961, Tomo LXX, No. 292, Sección 2, p. 31.

³⁷² Memorándum con datos sobre el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 30 de Octubre de 1961. Dirigido al Secretario de Educación Pública, Lic. Jaime Torres Bodet, y firmado por el Director del Instituto, Profr. Víctor Gallo Martínez. Cantidad de Libros Gratuitos editados por el IFCM. Cantidad de maestros-alumnos egresados de 1945-1961. Cantidad de profesores-alumnos que estudian actualmente en el Instituto. AHSEP, Fondo Secretaría Particular, Ref. A/040(I.F.C.M.)/-, exp. 1, legajo, 1.

Además la Agencia Coordinadora Estatal del Centro Oral Número 2 fue totalmente equipada, “la mejor equipada de toda la República” según la prensa de Tijuana.³⁷³ En efecto, las diferentes actividades realizadas por el Centro Oral Intensivo Núm. 2 le valieron identificarse como el mejor centro a nivel nacional, siendo reconocido por el Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet.³⁷⁴

En otro asunto, la Dirección General del IFCM ordenó al Coordinador del Centro Oral Intensivo Número 2, profesor Antonio Ponce Aguilar, pedir al director de Educación Pública Federal en el estado, profesor Carlos García Rivera, el registro de todos los profesores federales que por la ley tuvieran que estar inscritos en el IFCM. La lista debía enviarse antes de las vacaciones de invierno para identificar a los maestros que no estaban todavía inscritos en el Instituto.³⁷⁵

En los primeros meses de 1963, las autoridades educativas del gobierno del estado, nuevamente proyectaron las actividades de capacitación para los profesores estatales en servicio; las conferencias tratarían del Plan de Once Años y Tareas Educativas, Programas Escolares, Coros y Canciones, Bailables, Técnica de la Enseñanza, Enfermedades Mentales y Atención Médica de Accidentes.³⁷⁶

Por otro lado el gobierno del estado incrementó la apertura de escuelas normales. En el ciclo escolar 1959-1960 existían solamente tres escuelas normales en el estado, durante el ciclo 1962-1963 funcionaban dos federales, cuatro estatales y una particular incorporada; seis de ellas

³⁷³ *Noticias*, “Libros para el Instituto de Capacitación”, 31 de octubre de 1961, Tijuana, Baja California, p. 1.

³⁷⁴ *Noticias*, “Felicitan a un Instituto local”, 4 de marzo de 1962, Tijuana, Baja California, p. 1.

³⁷⁵ Agregó el profesor Ponce Aguilar que se hicieron gestiones ante la Administración general del IFCM para aumentar el número de catedráticos para la instrucción de los profesores-alumnos del mencionado Instituto, habiendo sido designada la profesora Fidela Trujillo Rodríguez. *Noticias*, “Labor para la capacitación del Magisterio”, 25 de noviembre de 1961, Tijuana, Baja California, p. 1.

³⁷⁶ *Noticias*, “Un Centro de Cooperación de Pedagogía”, 4 de enero de 1963, Tijuana, Baja California, p. 8.

para la preparación de maestros de Educación Primaria y una para la formación de profesoras de Jardines de Niños.³⁷⁷ De las escuelas estatales, las tres normales de profesores de primaria tuvieron una inscripción, junto con las dos particulares, de 479 alumnos, con un total de 205 catedráticos. Las mismas tres escuelas oficiales operaron por cooperación.³⁷⁸

Asimismo, se impartió un curso de perfeccionamiento para 40 directores de escuelas primarias del sistema federal. Nueve maestros del Instituto Federal de Capacitación y los Inspectores de las Zonas IV y VII fueron quienes instruyen a los directores.³⁷⁹

En la última semana del mes de marzo, se programaron los exámenes profesionales, así como la entrega de las memorias obligatorias para concluir la titulación:

Las memorias deberán manifestar los aprendizajes pedagógicos, técnicos, sociales y administrativos aprendidos. Aproximadamente 80 los profesores-alumnos que están a punto de presentar sus exámenes profesionales, así como las *Memorias* obligatorias. La generación será llamada “Jaime Torres Bodet”.³⁸⁰

No obstante estos avances, el problema de la eficiencia terminal fue incrementándose,

“Se exigirá que todos los maestros de escuelas primarias en la actualidad están trabajando en los planteles de la localidad y que carecen del indispensable título profesional se inscriban de inmediato en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que funciona en esta ciudad, con el fin de que se titulen a la mayor brevedad posible, pues de lo contrario se les impedirá trabajar mientras no hayan normalizado su situación. Lo anterior fue informado por el coordinador, Profr. Antonio Ponce, quien manifestó que ya se dirigió al Director de Educación Federal en la Entidad solicitándole su cooperación

³⁷⁷ La Escuela Normal para Educadoras de Jardín de Niños, única en todo el Noroeste del país, es sostenida por el estado.

³⁷⁸ IV Informe de Gobierno Ing. Eligio Esquivel Méndez Gobernador Constitucional del Estado de Baja California 1°. De octubre 1963, p. 43. Para 1940 tres de cada diez residentes de Baja California se encontraban en Tijuana, 30 años después tan solo cuatro de cada diez. Al parecer la República Mexicana mostraba tasas de crecimiento más estables, mientras que en Tijuana se muestra una caída considerable al pasar de 10.3% en 1940-1950 a casi la mitad en el periodo de 1960-1970. Es decir, de una diferencia de casi 8 puntos porcentuales, se pasa a una diferencia de 2 puntos. (Ver Anexo 7)

³⁷⁹ *Noticias*, “Un curso para perfeccionar a los Maestros”, 24 de febrero de 1963, Tijuana, Baja California, p. 1.

³⁸⁰ *Noticias*, “80 profesores presentarán sus exámenes”, 14 de marzo de 1963, Tijuana, Baja California, p. 2.

para lograr que los maestros de primaria sin título que hasta la fecha no han cumplido con la disposición que los obliga a inscribirse en el antes mencionado Instituto lo hagan cuanto antes, ya que se tiene conocimiento de que en la actualidad hay 360 maestros sin título que por diversas circunstancias no se han inscrito en el Instituto de Capacitación. El Instituto Federal de Capacitación Magisterial, desde el año próximo pasado ha venido presionando a todos aquellos maestros que no se han titulado para que a la mayor brevedad posible se reciban y para ello presenten la correspondiente tesis, pero los maestros no han atendido al llamado y es por ello que en lo futuro tomarán drásticas medidas, ya que para garantía de la educación es necesario que los mentores de la niñez sean titulados”.³⁸¹

Los egresados concluían sus cursos pero no regresaban a entregar el trabajo de titulación conocido como *Memoria*, que era el reporte de su experiencia profesional aplicando los conocimientos adquiridos en el IFCM.³⁸²

Para 1964, además de las actividades anteriores, se inauguraron 2 Centros Pedagógicos de Cooperación en el municipio de Mexicali, en los exejidos Durango y Zacatecas. Así como un seminario el 3 de junio en el que participaron 68 profesores en el que trabajaron de acuerdo con las orientaciones de los métodos y sistemas de la pedagogía modernos impartidos por los catedráticos del IFCM y por los Inspectores de la IV y VII Zonas Escolares del año anterior.³⁸³

Los Cursos de Perfeccionamiento Profesional formaron parte del programa formulado por el IFCM para dar a conocer los sistemas de enseñanza de los nuevos planes de estudio. Durante la realización de los cursos se pidió que los sistemas y métodos de enseñanza permitieran al profesor hacer una interpretación de los programas en beneficio de la niñez.³⁸⁴ Sin embargo, fueron cuestionados por la mala organización. El Inspector de la Primera Zona Escolar Estatal, profesor Lorenzo López González, buscó comunicarse con el director del IFCM, profesor Víctor

³⁸¹ *El Heraldo de Baja California*, “Requisito para los maestros sin título”, 26 de septiembre de 1962, Tijuana, Baja California, p. 1.

³⁸² Durante la investigación se me dono la *MEMORIA*, que presento para su titulación la profesora-alumna Emma Trujillo Rodríguez, por parte del profesor Antonio Ponce. (Ver Imagen 4)

³⁸³ *Noticias*, “Organizan un Seminario para los Profesores”, 23 de abril de 1964, Tijuana, Baja California, p. 1.

³⁸⁴ *Noticias*, “Los Directores de Primarias en un Seminario”, 3 de junio de 1964, Tijuana, Baja California, p. 1.

Gallo Martínez, para que se pusiese fin a la falta de coordinación en los seminarios para directores de la entidad a través de la adopción de normas en convenio y coordinación.³⁸⁵

Finalmente, el Centro Oral Intensivo No. 2 de Tijuana incrementó su cobertura de atención e influencia en la capacitación de los profesores titulados, continuó vigente el convenio suscrito con la Secretaría de Educación Pública para el funcionamiento del IFCM y el último año de gobierno de Adolfo López Mateos coincidió con el gobierno en Baja California, de Gustavo Aubanel Vallejo, quien continuó con los cursos de verano³⁸⁶ y la consiguiente graduación de nuevos profesores.³⁸⁷

La articulación del proyecto nacional con el estatal significó la vigencia y el crecimiento del Centro Oral Intensivo No. 2, un eje articulador entre la región y el centro del país para la capacitación del magisterio y el fortalecimiento del centralismo educativo. Esta relación se dio de una forma negociada, apegada a los lineamientos de la federación y en atenta escucha de los requerimientos de Baja California. La formación de los profesores respondió a través del Centro Oral Núm. 2, creado desde 1945 tal como se ha venido documentado mediante un cambio al diseño curricular y la programación del IFCM. El “negrito en el arroz” provino de la organización sindical que el mismo aumento de docentes fortaleció en sus demandas y estrategias.

³⁸⁵ *El Mexicano*, “Simulación y Desorganización en el Seminario de los Directores”, 6 de Junio de 1964, Mexicali, p. 2.

³⁸⁶ *El Heraldo de Baja California*, “Recibieron Títulos ayer 94 nuevos profesores”, 26 de agosto de 1964, Tijuana, Baja California, p. 1.

³⁸⁷ El Director de Educación Pública Estatal, Ing. José G. Valenzuela, inauguró ayer los trabajos del Seminario de Educación para Directores de Escuelas Primarias de Organización Completa de la ciudad y Valle de Mexicali, simultáneamente con los de Tijuana y Ensenada. *El Heraldo de Baja California*, “La capacitación magisterial debe alcanzar amplias proporciones”, 24 de noviembre de 1964, Tijuana, Baja California, p. 3.

3.4. Los conflictos sindicales en Baja California, 1952-1964

Impartir educación primaria puede visualizarse desde distintos ángulos. Por su carácter básico, elemental, este nivel de enseñanza constituyó el sustrato de la capacitación de la fuerza de trabajo y se constituyó en un poderoso agente de socialización. En esta relación se configuró un grupo considerablemente homogéneo de trabajadores, que presentó características distintas respecto a otros núcleos de agremiados. Ser profesor normalista tuvo derivaciones en la conciencia de clase y en la organización de actividades políticas.

El trabajo de profesor en establecimientos educativos en los que se compartían las mismas condiciones, facilitó la comunicación y los arreglos intergremiales, además del entramado del sistema educativo nacional en el que se impusieron las mismas normas a los miles de profesores dispersos en la República. De ahí que el sindicato nacional único, el SNTE, facilitara los acuerdos entre los profesores y la Secretaría de Educación Pública, como la puesta en práctica de programas, la metodología, los materiales de estudio y los procesos de capacitación.

En Baja California los reclamos salariales estuvieron relacionados con el costo de vida en la zona fronteriza sin dejar de sumarse a las exigencias del profesorado del país. El SNTE fundado en 1943 y los movimientos sindicales de 1958 tienen un largo historial de entendimientos y desencuentros y, como señala Margarita María Zorrilla Fierro, forman parte de la historia del proceso de desconcentración y descentralización de la SEP, así como de la oposición del SNTE y su fortalecimiento ante el crecimiento demográfico y la consiguiente demanda de profesores para atender a las nuevas generaciones. El poderío sindical de estos años

tuvo importantes implicaciones en el rumbo de políticas para administrar y dirigir el sistema educativo.³⁸⁸

Los movimientos laborales de estos 15 años tuvieron su raíz, básicamente, en la pérdida del poder adquisitivo de los salarios, los que disminuyeron entre 1939 y 1952. A fines de ese año, cuando parecía haberse logrado el control sindical, comenzaron a manifestarse malestares en Tamaulipas, Nayarit, Jalisco y Baja California estallando huelgas en los siguientes meses; mientras tanto los sindicalizados de Durango, Chihuahua y la sección IX amenazaron con emplear el mismo recurso.³⁸⁹

En 1952, el sindicato de maestros de la sección 2 (profesores federales) y la sección 52 (profesores estatales) de Baja California se sumaron al movimiento federal para desconocer al secretario General del SNTE, el ingeniero y diputado Jesús Robles Martínez. El movimiento buscaba formar una nueva agrupación de orientación izquierdista que estaría encabezada por el profesor Jorge Crutchon García. El movimiento en Tijuana fue encabezado por el profesor Cuauhtémoc Zenteno López, quien seguía las directrices de Crutchon García.³⁹⁰ Estos conflictos se abordaron en el Congreso Nacional Magisterial, los días 17, 18 y 19 de noviembre en Tijuana.

Resultaba difícil pensar dejar al SNTE oficial cuando las demandas sindicales de la sección 2 habían sido cumplidas y se había logrado un incremento del 5 al 15 por ciento, para los profesores de la zona fronteriza,³⁹¹ sin embargo, las movilizaciones sindicales en Tamaulipas,

³⁸⁸ Zorrilla Fierro, Margarita Ma., “Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación” en Latapí Sarre Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo I, 1998, p. 326.

³⁸⁹ Carmen Valdez Vega, “Situación laboral, profesional y salarial de 1948 a 1958”, p. 181, <http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=1335&article=1370&mode=pdf> Consultado. 07/07/2014

³⁹⁰ *El Herald*, “Movimiento Magisterial contra el Diputado J. Robles Martínez”, 7 de noviembre de 1952, Tijuana, B.C.

³⁹¹ Entre otros puntos, “la Sección 2 siempre ha procurado conservar buenas relaciones con el Gobernador del Territorio, Alfonso García González (1947-1953), conducta que se ha traducido en grandes beneficios entre otros, la participación de quince mil pesos que el Gobierno del Territorio dedica al servicio médico de los maestros; el

Nayarit, Jalisco, Coahuila y Nuevo León tuvieron eco en Baja California.³⁹² La principal solicitud fue la creación de plazas de trabajo para 800 maestros que se encontraban desempleados por falta de presupuesto.³⁹³

A pesar de la presión política, la huelga general no se llevó a cabo en esos momentos.³⁹⁴ La devaluación del peso mexicano frente al dólar estadounidense, en abril de 1954, abrió otra oportunidad al SNTE para emplazar a huelga si no se ajustaban los salarios magisteriales a las nuevas condiciones económicas del país. El reclamo del magisterio en Baja California ahora sí fue más apremiante, por la dinámica de consumo en el mercado fronterizo y las acostumbradas compras en California, EE.UU.³⁹⁵

El gobierno federal otorgó un aumento de 10 por ciento, insuficiente para el sindicato, y algunos docentes continuaron presionando.³⁹⁶ La sección 2 suspendió las jornadas cívicas que se preparaban y presentaron al gobierno un pliego de cuatro peticiones, con la advertencia de suspender sus labores si éstas no eran satisfechas. El pliego indicaba:

1. No cobrar el sueldo correspondiente a la quincena, en señal de protesta.

aumento de 5 por ciento en los sobresueldos que hará ascender a 15 por ciento; las relaciones que la Sección 2 sostiene con la Dirección de Educación y demás autoridades educativas del Territorio.” *El Herald*, “Habrá cambios de directivos en el SNTE”, 11 de noviembre de 1952, Tijuana, BC, p. 6.

³⁹² *Ultimas Noticias*, “Amenaza la huelga de maestros extenderse también a Baja California”, 5 de febrero de 1953, Tijuana, Baja California, p. 1.

³⁹³ El Secretario de Educación, Lic. José Ángel Ceniceros, menciona que no podrá dar aumento de sueldos a maestros debido a la escasez del presupuesto. También menciona que las nuevas plazas se les otorgarán a los normalistas y que sólo por ese motivo aumentará en dos millones y medio el presupuesto. *Ultimas Noticias*, “Habrá cambios en el Magisterio”, 10 de febrero de 1953, Tijuana, Baja California, p. 1.

³⁹⁴ Se menciona que el Subsecretario de Hacienda, Rafael Mancera, se mostró intransigente en las juntas celebradas para tratar el tema del aumento salarial de los maestros. Tras esta negativa se desarrolla nuevamente la posibilidad de una huelga generalizada principalmente en los estados de Baja California, Nayarit, Colima y Tamaulipas. *Ultimas Noticias*, “Surge otra vez el peligro de una huelga general magisterial”, 10 de abril de 1953, Tijuana, Baja California, p. 1.

³⁹⁵ Una comisión encabezada por el Profr. Víctor Calderón Hernández exigirá el aumento de salario debido a la devaluación del peso. También se exigió al igual que los profesores dependientes del gobierno federal, el alza en los salarios del profesorado dependiente del estado. *Noticias*, “44.5 de Aumento Solicitarán al Gobierno los Maestros Estatales”, 24 de abril de 1954, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 6.

³⁹⁶ *Noticias*, “Imposible dar un nuevo aumento a los Maestros”, 1 de junio de 1954, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 6.

2. Nivelación de los sueldos de los maestros del estado con los que dependen de la Federación.
3. Un nombramiento para cada maestro estatal.
4. El pago de sueldo actualizado, retroactivo al mes de enero del año actual.³⁹⁷

Las medidas proclamadas llevaron al gobierno del estado a establecer negociaciones con los líderes sindicales. En un primer momento fracasaron³⁹⁸ y aquellos decidieron irse a huelga.³⁹⁹ El mismo día, los profesores llegaron a un acuerdo con el gobernador Braulio Maldonado para que “los maestros y demás empleados del ramo educacional” recibieran a partir del 1º de los corrientes, un aumento de 20 por ciento sobre sus sueldos.⁴⁰⁰ Además del aumento lograron una compensación que dependía de los patronatos pro educación y la promesa de que la Tesorería estatal modificaría diferentes erogaciones a fin de cumplir con los compromisos adquiridos.⁴⁰¹ Por supuesto, estas decisiones operaban únicamente para los profesores estatales.

Los maestros federales recibieron la promesa de llevar la petición a la Secretaría de Educación Pública en el mes de septiembre, que en resumen solicitaba la nivelación de sueldos entre maestros dependientes del gobierno estatal y aquellos dependientes del gobierno federal.⁴⁰² Un nuevo connato de huelga demandó atender a los maestros rurales a quienes el gobierno federal no concedió el aumento en sus sueldos.⁴⁰³

³⁹⁷ *El Heraldo*, “Los Maestros harán huelga el miércoles”, 12 de junio de 1954, Tijuana, Baja California.

³⁹⁸ *El Heraldo*, “Los Maestros harán paros parciales”, 15 de junio de 1954, Tijuana, Baja California.

³⁹⁹ “La comisión de maestros estatales que fue a Mexicali regresara el martes 15, día en que se efectuará un pleno de maestros en Tijuana, en el salón de actos de la escuela “Alba Roja”, para ratificar el acuerdo que se haya tomado en la asamblea de Mexicali y pedir a los maestros federales que les den su respaldo. Se calcula que más de 25,000 escolares, resultarán afectados gravemente en caso de estallar la huelga de los maestros, ya que las pruebas de fin de cursos según se ha anunciado, deberán dar comienzo el jueves 17 del corriente”. Noticias, “Estallará hoy la huelga de los Maestros”, 17 de junio de 1954, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 6.

⁴⁰⁰ *El Heraldo*, “El gobierno del Estado concedió a los maestros aumento de 20%”, 17 de junio de 1954, Tijuana, B.C.

⁴⁰¹ *El Heraldo*, “Cuáles fueron las mejoras del magisterio”, 24 de junio de 1954, Tijuana, B.C.

⁴⁰² Noticias, “La situación de los maestros, incierta”, 24 de junio de 1954, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴⁰³ *El Heraldo*, “Es posible que estalle una huelga de maestros en B.C.”, 2 de septiembre de 1954, Tijuana, B.C.

Los conflictos salariales en la sección 2 del SNTE, que incluía Tijuana y Tecate, continuaron a lo largo de 1955 y la SEP envió a su Oficial Mayor, Luis Echeverría Álvarez para buscar soluciones a los problemas que aquejaban al profesorado.⁴⁰⁴ La exigencia se resumía en el pago de los sueldos pendientes y la nivelación de los salarios del magisterio estatal y federal.⁴⁰⁵ Echeverría no pudo solucionar el problema y el magisterio se dirigió nuevamente al gobernador del estado, Braulio Maldonado,⁴⁰⁶ aunque para ese momento las exigencias habían aumentado: creación de plazas de superior categoría para los trabajadores administrativos, que la jubilación fuese a los 30 años de servicio con goce de sueldo, servicios médicos, pensiones, habitaciones para los maestros que no tuvieran casa, observación del escalafón, parcelas escolares y que ninguna de las escuelas existentes con carácter federal pasase a depender del gobierno del estado.⁴⁰⁷

El magisterio realizó paros escalonados durante el resto del año hasta ver cumplida su demanda, el pago de sueldos y el 15 por ciento de los sobresueldos que adeudaba el gobierno estatal.⁴⁰⁸ Podemos resumir hasta este momento que los movimientos sindicales de las secciones 2 y 52, que iniciaron con un cariz regional, alcanzaron una cobertura nacional y puso a negociar

⁴⁰⁴ *Momento*, “Visita de Inspección de alto funcionario a planteles”, 24 de Mayo de 1955, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴⁰⁵ *Momento*, “Insisten en el pago de sueldos”, 25 de mayo de 1955, Tijuana Baja California, pp. 1 y 6. La demanda de 15 por ciento de compensación de los sueldos tuvo el apoyo del secretario General del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, Manuel Sánchez Vite, y de diferentes secciones estatales del país. El Consejo Extraordinario formado en el puerto de Ensenada inició los paros y confirmó fechas para los próximos. Los líderes del magisterio de Jalisco, Nayarit, Sinaloa, Sonora y Baja California Sur ofrecieron el respaldo lo que lo convirtió en un movimiento de carácter nacional. *Noticias*, “Iniciaron Ayer los Paros de 1 hora de los Profesores”, 6 de octubre de 1955, pp. 1 y 6

⁴⁰⁶ Los Maestros de la Sección 2 de SNTE organizados exigen al gobernador Braulio Maldonado que pague inmediatamente los adeudos que tiene con los maestros federales, por concepto del 15 por ciento de compensación de los sueldos. Se dice que de no realizar los pagos los maestros iniciarán una serie de paros de 1 hora diaria durante el mes de octubre. En caso de que no se les pague para finales del mes de octubre, se decretará una huelga general que estallará el primero de noviembre. El plazo para que realice el pago será el día 30 de noviembre. Se pide la nivelación de sueldos entre maestros del estado y federales. De no hacerse se aplicará otra huelga general a partir de 9 de diciembre. *Noticias*, “Los maestros amenazan con la huelga”, 30 de septiembre de 1955, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 6.

⁴⁰⁷ *Noticias*, “Gestión Final de Profesores con Maldonado”, 6 de noviembre de 1955, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴⁰⁸ *Noticias*, “Pagaron ayer a los maestros el sobresueldo”, 29 de diciembre de 1955, p. 1.

de frente a las autoridades federales y estatales con los liderazgos sindicales de igual ámbito, pero sobre todo sentó el precedente de incrementos adicionales para los trabajadores de la zona fronteriza. En otras palabras, el SNTE cobró fuerza política merced a la labor de la sección 2 y 52, que conglomeró a los profesores de Baja California.

En 1956 se vivió una etapa de armonía sindical en la entidad, los sueldos de los maestros incrementaron 100 pesos y cada maestro recibió como mínimo 900 pesos al mes.⁴⁰⁹ El único exabrupto fue un paro de dos horas en el mes de abril por la falta de pago de sobresueldos de los maestros de primaria y jardín de niños.⁴¹⁰ El conflicto se trasladó en otras proporciones a la capital de la República entre los simpatizantes de Othón Salazar y el grupo manejado por Enrique Wenceslao Sánchez.⁴¹¹

Al inicio del nuevo año, las demandas sumaron otros aspectos como las denominados sextas partes para los profesores que estudiaban en el IFCM. El reclamo de las sextas partes se convirtió en una bandera sindical, donde el SNTE demandó el reconocimiento, a todo aquello que se generara alrededor del escalafón, exigiendo el respeto a los derechos que implicaban la actualización, nivelación o superación, tenga efectos escalafonarios.⁴¹²

En los últimos años del gobierno de Ruiz Cortines, los maestros de Baja California solicitaron a la Secretaría de Educación Pública que sus sueldos se igualaran con los del Distrito

⁴⁰⁹ *El Herald*, “Reciben aumento de sueldo los Maestros dependientes del Estado”, 6 de enero de 1956, Tijuana, B.C.

⁴¹⁰ *Noticias*, “Pago a los maestros: cesan hoy los paros”, 11 de abril de 1956, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴¹¹ La oposición organizada de los maestros contra el liderazgo sindical oficial se inició en 1956, al darse a conocer los resultados de la negociación salarial llevada a cabo por el comité ejecutivo de la Sección IX. La solicitud del alza de salario había sido frecuente desde el principio del gobierno de Ruiz Cortines, quien efectuó una devaluación importante de nuestra moneda de \$8 a \$12.50. La base magisterial no podía conformarse con la actitud de los líderes del SNTE ante el problema de salarios, pues, aunque aquellos solían emplear un vocabulario radical con las autoridades, terminaban plegando sus demandas a los ofrecimientos gubernamentales. Así sucedió en julio de 1956, al señalar los dirigentes de la Sección IX que el otorgamiento de un alza del 14% en los salarios era una victoria, cuando la demanda original había sido del 30% (tiempo, 9 de julio 1956). Meneses, “La consolidación”, 1988, p. 432. Los maestros pidieron un aumento del 33% en salarios y la renuncia de Wenceslao Sánchez a la Sección Novena *Noticias*, “Gran Agitación del Magisterio de la Capital”, 4 de septiembre de 1956, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8

⁴¹² Alberto Arnaut relaciona las actividades del IFCM, con el embotellamiento escalafonario.

Federal,⁴¹³ que se cubrieran los sobresueldos que les debían desde el mes de enero —evidenciando el incumplimiento del gobernador Braulio Maldonado, cuya administración no cubrió los pagos de 11 mozos y 4 maestros—,⁴¹⁴ se incrementara el número de plazas y el presupuesto para la Comisión Federal de Construcción de Escuelas a fin de que al menos el 50% de los 900 mexicanos fronterizos que acudían a colegios en los Estados Unidos, cursaran sus estudios primarios en el estado.⁴¹⁵

Las demandas no fueron atendidas y el 3 de mayo de 1957, 1 300 profesores federales se fueron a huelga y 14,000 alumnos se quedaron sin clases.⁴¹⁶ La Junta de Conciliación y Arbitraje la declaró ilegal por no contar con dos terceras partes de los sindicalizados, que eran 90 000 miembros, pero el comité de huelga de Tijuana decidió continuarla. El líder del comité, profesor José López Chávez, expresó que ya preveían el fallo.⁴¹⁷ Por su parte, los profesores federales de la sección 2 ofrecieron el respaldo político a los profesores estatales de la sección 52.⁴¹⁸

Para acercar a las partes en conflicto, el presidente municipal de Tijuana, Manuel Quiroz Labastida se ofreció como enlace con el secretario de Educación, Ángel Ceniceros, sin mucho éxito.⁴¹⁹ Mientras tanto, el Secretario General del SNTE y la Federación Municipal de

⁴¹³ El Comité de Huelga regional espera la respuesta de la Junta Central de Conciliación y Arbitraje sobre el asunto de la nivelación de salarios, ya que el sueldo recibido por los profesores del D.F. es 23 por ciento más alto que el que reciben los maestros de la región. *Noticias*, “Los maestros confían que sea declarado lícito su movimiento”, 7 de mayo de 1957, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁴¹⁴ *Noticias*, “Huelga Escolar al Gobernador”, 3 de abril de 1957, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8. *Noticias*, “Paro de Maestros Mañana”, 3 de abril de 1957, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8. *El Heraldo de Baja California*, “Los maestros federales no cejarán y continuarán en su movimiento huelguístico”, 11 de mayo de 1957, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁴¹⁵ *El Heraldo de Baja California*, “El Ayuntamiento apoya la huelga declarada por Maestros Federales”, 3 de mayo de 1957, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 6.

⁴¹⁶ *Noticias*, “Los profesores de Tecate votaron por ir a huelga”, 26 de marzo de 1957, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁴¹⁷ *Noticias*, “Los maestros no acatarán la orden de regresar a clases”, 9 de mayo de 1957, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁴¹⁸ *El Heraldo de Baja California*, “Respaldo y ayuda efectiva de los maestros Estatales a los que se encuentran en huelga ahora”, 10 de mayo de 1957, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴¹⁹ Don Manuel Quiroz Labastida, siendo Presidente Municipal del Segundo Ayuntamiento Constitucional de Tijuana, el 24 de Septiembre de 1957, por acuerdo de Cabildo, instituye el Sistema Educativo Municipal.

Asociaciones de Padres de Familia de Tijuana ofrecieron su apoyo al movimiento y organizaron una manifestación.

Trascendió que durante la reunión entre el comité estatal de huelga y José Ángel Ceniceros, el Secretario sólo aceptó aumento para los profesores que ganaban entre \$580.00 y \$720.00, y seis horas más de clases en las secundarias para los directores de escuela que ganaban \$714.00. Este planteamiento dejaba fuera a las maestras de los Jardines de Niños y a los profesores rurales A y B, “que son la mayoría de los 1 350 que prestan sus servicios en los planteles de la entidad”.⁴²⁰

La Cámara de Comercio de Tijuana, a través de su presidente Roberto Estudillo y el secretario Escobedo, pidieron a los funcionarios de la SEP, de la Secretaría de Hacienda y de la Presidencia de la República “sensibilidad” para resolver el conflicto magisterial, que acarrearba “grandes perjuicios” a la niñez en Baja California.⁴²¹ Ante la presión Ceniceros, restableció las mesas de diálogo para alcanzar una solución.⁴²²

La nueva oferta de la Secretaría de Educación fue elevar los sueldos en numerosas categorías en promedio 26.7%. El Comité Estatal de Huelga no aceptó y continuó la huelga.⁴²³ La respuesta de las autoridades educativas y de Hacienda fue suspender los pagos y la población y los principales comerciantes del estado ofrecieron comestibles y dinero efectivo al magisterio.⁴²⁴

El panorama incierto entre los contendientes generó un conflicto al interior de los subcomités de huelga de Tijuana y Mexicali. Este último propuso aceptar las condiciones de la

⁴²⁰ *Noticias*, “Manifestación de respaldo para los huelguistas”, 12 de mayo de 1957, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴²¹ *El Herald de Baja California*, “La Cámara de Comercio apoya al Magisterio”, 13 de mayo de 1957, Tijuana, Baja California, p. 2.

⁴²² *Noticias*, “Se reanudaron las pláticas con los maestros en huelga”, 14 de mayo de 1957, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁴²³ *El Herald de Baja California*, “Los profesores no aceptaron la pequeña compensación que les fue ofrecida ayer por el Srio. de Educación, Sr. Ceniceros”, 16 de mayo de 1957, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴²⁴ *Noticias*, “Cooperan con huelguistas en Ensenada”, 17 de mayo de 1957, Tijuana, Baja California, p. 1.

SEP y el de Tijuana mantener la propuesta original.⁴²⁵ Al final, el comité de huelga aceptó el aumento pero presentó un nuevo pliego petitorio que incluía la unidad absoluta de sus Delegaciones, tanto en criterio como en acción, de cara a la Secretaría de Educación, que el convenio resolutivo estuviera debidamente firmado por las autoridades respectivas y operara a partir del mes de julio. Asimismo, solicitar a la Secretaría de Educación aumento de plazas de maestros y la construcción de edificios y aulas escolares.

No se pudo conseguir la nivelación de sueldos en ese momento bajo el argumento que vendría en cascada una petición idéntica del resto de las secciones del SNTE a lo largo del país. El 27 de mayo se firmó el convenio entre la Secretaría de Educación Pública, la de Hacienda y el SNTE con un aumento salarial de 26.3% y el compromiso de aumentar plazas de maestros para el mes de septiembre, así como presupuesto para construcción de aulas y reparación de edificios escolares.⁴²⁶

Este último movimiento laboral de la sección 2 del SNTE, mostró la fuerza del profesorado regional y de la sociedad civil bajacaliforniana (padres de familia, empresarios, autoridades estatales y las dos secciones sindicales la 2 y la 52) a diferencia de los movimientos sindicales de 1958 en el centro del país, estudiados por Aurora Loyo. Este hecho fortaleció el vínculo de los miembros de la representación sindical en la entidad fronteriza.⁴²⁷

⁴²⁵ *Noticias*, “Desacuerdo entre profesores de esta ciudad y de Mexicali”, 22 de mayo de 1957, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁴²⁶ *El Heraldo de Baja California*, “Ayer llegó a su fin la huelga de los profesores federales en el Estado”, 27 de mayo de 1957, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8. Fue hasta el 30 de julio de 1957 cuando por disposición de Adolfo Ruiz Cortines, se nivelaron los sueldos del profesorado de los estados con los del Distrito Federal

⁴²⁷ Gerardo Valdez, señala que el deterioro salarial que sufrió el magisterio de 1948 a 1958 afectó sus condiciones de vida y trabajo. Si bien el salario nominal de 1948 (\$315) fue duplicado en 1954 (\$644) y se triplicó en 1958 (\$950), todos estos comparados con el salario de 1948. Sin embargo la inflación y el débil control de precios del periodo alemanista propiciaron que el salario decreciera hasta volverse el más bajo de ese lapso, en 1952. La tendencia al deterioro de los salarios del magisterio se revirtió a partir de 1956, cuando en concordancia con el ascenso de la economía mexicana comenzó a recuperarse. Y si bien el gobierno de Ruiz Cortines había pretendido dar una imagen de benefactor social, de mejorar el bienestar y la educación del pueblo, es hasta 1956 cuando se sienta la mejoría.

Los últimos conflictos laborales durante el gobierno de Braulio Maldonado

La presión magisterial se volvió una tradición y en mayo de 1958, los profesores estatales de la Delegación 4 de la Sección 52 organizaron un subcomité de huelga y comisiones para exigir el pago de sueldos atrasados⁴²⁸ un incremento del 40% y la nivelación de los sueldos de maestros estatales con los profesores federales, ya que existía una diferencia salarial que fluctuaba entre 30 y 100 por ciento.⁴²⁹ Los sueldos fluctuaban desde 336 pesos mensuales en Colima y 350 en Zacatecas hasta 760 en Veracruz y 1 045 en el Distrito Federal.

El apoyo de los maestros federales de la Sección 2 no se hizo esperar y en esta ocasión se sumaron los profesores federales del estado de Sonora.⁴³⁰ La huelga de la sección 52, al igual que la del año anterior de la sección 2, fue declarada ilegal; esta vez por el gobernador del estado Braulio Maldonado.⁴³¹ Los profesores estatales realizarían paros de tres horas en turno matutino y de dos horas en el vespertino, previo al estallamiento de la huelga programada para el 2 de

⁴²⁸ Dirigentes de la Sección 52 del SNTE comunican al Gobernador del Estado, Braulio Maldonado, que debido al incumplimiento de los plazos otorgados al mismo Gobernador para saldar los adeudos a los profesores de dicha Sección, estos se comunicarán con el Comité Nacional del Sindicato para tomar resolución en el asunto a través de un Congreso Extraordinario en el que se llegó a diversas metas mencionadas en el oficio las cuales si son ignoradas provocarán huelga en el magisterio de la entidad. Entre los puntos que se tocaron se comenta que al maestro que asista a los cursos de Capacitación del Centro Oral No. 2 de Tijuana, se le dé una beca de \$200.00 mensuales. AHBC, Oficio del Comité Ejecutivo de la Sección LII del SNTE al Gobernador del Estado, Mexicali, 29 de marzo de 1958, fondo Gobierno del Estado, caja 18, exp. 852/281.1/20207. *Noticias*, “Irán a la huelga los maestros estatales”, 12 de abril de 1958, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴²⁹ El Comité Ejecutivo debe ajustar sus peticiones a la Ley de Educación del Estado de fecha 10 de enero de 1956, al igual que a la Ley del Servicio Civil de los Trabajadores al Servicio de los Poderes del Estado y Municipios de Baja California de fecha 5 de diciembre de 1955. AHBC, Oficio del Secretario General de Gobierno del Estado al Comité Ejecutivo de la Sección 52 del SNTE, Mexicali, 16 de abril de 1958, fondo Gobierno del Estado, caja 18, exp. 852/281.1/20207

⁴³⁰ *Noticias*, “No se perfila ningún arreglo en el conflicto magisterial”, 17 de abril de 1958, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁴³¹ Lic. Braulio Maldonado, declara ilegal la huelga de los maestros estatales ya que estos se están fundamentando en un Estatuto Jurídico que ha dejado de tener vigencia para los trabajadores del Estado y Municipios, remplazándoles la Ley de Educación del Estado de fecha 10 de enero de 1956, como la Ley del Servicio Civil de fecha 5 de diciembre de 1955. *Noticias*, “Califica de ilegal el gobierno del estado la huelga escolar”, 18 de abril de 1958, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

mayo. Al frente del movimiento se nombró al licenciado Dagoberto Flores Betancourt, representante del SNTE quien llegó de la capital del país.

Al apoyo brindado por las Sociedades de Padres de Familia se sumó el de organizaciones obreras, maestros federales, los sindicatos Alba Roja y de Cantineros de Tijuana y el de numerosas personas de la comunidad.⁴³² A partir del 3 de mayo se dieron una serie de negociaciones entre el profesor Juan Manuel Cullinford, secretario de Relaciones del Comité Ejecutivo de la Sección 52 del SNTE, los líderes de las delegaciones locales y el secretario del gobierno del estado, Rafael Moreno Henríquez.⁴³³

Los maestros obtuvieron la nivelación de salarios con el profesorado de las escuelas federales, la promesa de crear la ley de pensiones, ley de escalafón, servicio médico, pago de marcha y la revisión de la ley de servicio civil. Los maestros reanudaron clases ese mismo día y el gobernador informó al secretario de Gobernación la resolución del problema magisterial en Baja California.⁴³⁴

Días después los maestros estatales censuraron el convenio porque estaría vigente sólo en el último año de gobierno y deberían acordar nuevamente los pagos con el próximo gobernador. El Comité Ejecutivo de la sección 52 del SNTE exigió a Braulio Maldonado que se extendiera el aumento de sueldo a todos los miembros del magisterio estatal, tanto para los maestros con plazas de compensación como los que prestaban servicios en escuelas secundarias, incluyendo directores y subdirectores.⁴³⁵

⁴³² *Noticias*, “Amenaza una huelga total del Magisterio en la Baja California”, 30 de abril de 1958, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁴³³ *Noticias*, “Hoy se decidirá en Mexicali sobre la huelga magisterial”, 7 de mayo de 1958, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁴³⁴ *Noticias*, “Hoy se reanudan las clases plenamente en todo el Estado”, 9 de mayo de 1958, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8. Oficio del Secretario de Gobernación, Lic. Ángel Carvajal, al Gobernador Constitucional del Estado de Baja California, 13 de mayo de 1958, fondo Gobierno del Estado. AHBC, caja 18, exp. 852/681.1/20207

⁴³⁵ Oficio del Comité Ejecutivo de la Sección LII del SNTE al Gobernador Constitucional del Estado, Lic. Braulio Maldonado, Mexicali, 30 de mayo de 1958. AHBC, Fondo Gobierno del Estado, caja 18, exp. 852/281.1/20207

A seis meses de terminar la administración de Braulio Maldonado, los maestros federales de la Sección 2 del SNTE, volvieron a amenazar con irse a la huelga ya que no habían recibido el 15% de sobresueldos.⁴³⁶ La protesta no duró más de 15 días al cubrirse el adeudo al magisterio de todo el estado⁴³⁷ y el 3 de junio concluyó el movimiento.⁴³⁸ El único asunto que quedó pendiente fue con la sección 52 que solicitó una beca de estudio para los profesores que estudiaban en el IFCM.

El gobierno del ingeniero Eligio Esquivel Méndez (1959-1964)

La nueva administración federal, encabezada por Adolfo López Mateos y el regreso de Torres Bodet a Educación Pública, estableció el “Plan para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria en México” entre otros puntos planteó construir tres mil aulas, la designación de cuatro mil nuevos profesores y el reparto de millones de libros de texto para los programas de primaria, secundaria y normal. En Baja California el nuevo gobernador, Eligio Esquivel Méndez,⁴³⁹ estableció un fondo económico para medicinas y servicio médico de los docentes.⁴⁴⁰

⁴³⁶ *Noticias*, “Tomará medidas el magisterio federal para que les paguen”, 10 de mayo de 1959, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴³⁷ *Noticias*, “Pagaron a los maestros sus sobresueldos”, 15 de mayo de 1959, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴³⁸ El gobierno del estado pagó los 73 575 pesos a los maestros federales. *Noticias*, “Se conjuró el movimiento de huelga del magisterio federal”, 3 de junio de 1959, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴³⁹ Nació en Mérida Yucatán, en 1908; murió en Calexico, California, EUA., el 17 de diciembre de 1964. Ingeniero civil, dirigió la construcción de las presas Morelos y Matamoros, y fue jefe de la comisión que brindó asistencia técnica a los países de Centro y Suramérica. Con ese carácter realizó el proyecto de la presa La Angostura en Cochabamba, Bolivia. En 1943 se hizo cargo de la gerencia del Distrito de Riego del Río Colorado, que desempeñó hasta 1957. Tomó posesión como segundo gobernador del Estado de Baja California el 12 de noviembre de 1959. Murió en el ejercicio del poder público.

⁴⁴⁰ Oficio del Secretario General de Gobierno, José Luis Noriega, al Secretario General de la Sección 52 del Sindicato Nacional de Trabajadores, Mexicali, 22 de enero de 1960. AHBC, Fondo Gobierno del Estado, caja 122, exp. 852/281.1/20207

En febrero de 1960, los profesores estatales de la sección 52 del SNTE aceptaron el 10% de aumento a sobresueldos, y lograron que el gobierno del estado pagara los adeudos que, por concepto de medicinas, tenía el Sindicato. Además lograron crear la Comisión Mixta del Escalafón y que se expropiaran unos terrenos en los kilómetros 8 y 9 de la carretera Tijuana-Ensenada para crear la Colonia Magisterial Estatal.⁴⁴¹

En el caso del magisterio federal, agrupado en la sección 2, la bonanza no fue la misma. Se le adeudaba el 15% del sobresueldo de septiembre, octubre de 1959 y enero de 1960, así como los subsidios de agosto, septiembre, octubre, noviembre y diciembre anteriores.⁴⁴² A finales de marzo de 1960, la delegación 2 del SNTE recibió del Tesorero del Estado, Encarnación Kabande, la promesa de pagar los sueldos de los profesores federales de primaria.⁴⁴³ Por su parte, la Secretaría de Educación se comprometió a cubrir los adeudos en el mes de mayo y el líder del SNTE, Alfonso Lozano Bernal, manifestó el apoyo del gremio en caso de que los profesores de Baja California estallaran una huelga.⁴⁴⁴

El nuevo acuerdo alcanzado incluyó que el salario magisterial subiera a 1400 pesos, a partir de enero de 1961 y se nivelaran los salarios en un plazo de tres años.⁴⁴⁵ De este modo, las dos secciones sindicales de profesores en Baja California frenaron por un tiempo el ulular permanente de huelga. Si no fue óptima la relación con el gobierno estatal, sí fue armoniosa por

⁴⁴¹ *El Heraldo de Baja California*, “Se solucionó el conflicto de los maestros de Estado de la Escuela”, 24 de febrero de 1960, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴⁴² *Noticias*, “Protesta por falta de pagos el magisterio federal local”, 13 de febrero de 1960, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴⁴³ *Noticias*, “Pagarán su salarios al profesorado”, 24 de marzo de 1960, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴⁴⁴ *Noticias*, “Hasta mayo pagarán al magisterio”, 17 de febrero de 1960, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8. *Noticias*, “Acuerdo del magisterio de ir a huelga el mes entrante”, 22 de febrero de 1960, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 6.

⁴⁴⁵ *Noticias*, “El Alcalde aceptará hoy o no, el Convenio Magisterial”, 1 de abril de 1960, Tijuana, Baja California, p. 1. *Noticias*, “Solucionaron ayer el problema magisterial”, 2 de abril de 1960, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

unos meses, hasta el 15 de septiembre de 1960, cuando el magisterio realizó un paro de actividades en apoyo a la representación sindical del estado de Sonora.⁴⁴⁶

El magisterio de Tijuana ofreció a sus pares sonorenses un donativo de 100 000 pesos para liberar a los profesores presos. Sin embargo, los conflictos en el estado vecino se incrementaron, lo que llevó a un movimiento nacional de apoyo por parte de todas las secciones sindicales del país, por acuerdo del Comité Nacional Ejecutivo, como solidaridad con los profesores de la Sección 55 que prestaban servicios en el Estado de Sonora.⁴⁴⁷

Se puede concluir que los movimientos magisteriales de la región Baja California y Sonora fueron ganando representatividad frente al centralismo político de la capital del país. La búsqueda de mejoras económicas tanto por la carestía y la “vida cara” en la frontera dio argumentos propios a los profesores y sus líderes para el reclamo de las secciones 2 y 52 del SNTE, entre 1954 y 1961, justo en la temporalidad en que en el gobierno se enfrentó con sus profesores a lo largo del país. La aparente calma en Baja California, tanto de los profesores municipales⁴⁴⁸ como de los estatales en 1961, se edificó a partir de la experiencia, del estira y afloja de los años previos.

En 1962, se dio cumplimiento al convenio firmado tres años atrás, para que los salarios de los profesores municipales se nivelaran con los del magisterio estatal.⁴⁴⁹ Sería hasta 1964 cuando se gestó un movimiento de profesores del sistema educativo municipal que exigían el

⁴⁴⁶ *Noticias*, “Huelga estatal de maestros solidaria con los de Sonora”, 15 de septiembre de 1960, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴⁴⁷ *Noticias*, “Cien mil pesos enviados al Magisterio de Sonora”, 30 de septiembre de 1960, Tijuana, Baja California, p. 1. *El Herald de Baja California*, “Los paros aquí son de solidaridad”, 20 de septiembre de 1960, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8. *Noticias*, “Que es inminente la huelga del profesorado en el país”, 1 de octubre de 1960, Tijuana, Baja California, pp.1 y 8.

⁴⁴⁸ El líder del magisterio de la ciudad de Tijuana hace un llamado a los maestros a que si no les pagaban los sueldos que se les debían se iban a ir a huelga a partir del 3 de abril, por lo que el presidente municipal Xicoténcatl Leyva Alemán decidió pagar los sueldos inmediatamente. *Noticias*, “Pagaron a los maestros del ayuntamiento”, 31 de marzo de 1961, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴⁴⁹ *Noticias*, “Nivelación a los maestros del municipio”, 26 de octubre de 1962, Tijuana, Baja California, p. 1.

pago de la quincena y un incremento de 30%,⁴⁵⁰ el emplazamiento no prosperó pues el presidente municipal, Ildelfonso Velázquez, se comprometió a pagar los adeudos. En ese año fue nombrado de manera interina Gustavo Aubanel Vallejo como gobernador del estado, y tanto la atención al alumnado como las actividades del IFCM en Baja California continuaron sin mayores complicaciones. La Dirección de Acción Cívica y Cultura de la entidad fue ganando experiencia y poco a poco la SEP delegó responsabilidades de capacitación del magisterio al Centro Oral Intensivo No. 2, lo que significó la descentralización de las tareas en la formación de los profesores que atendieron a una generación de bajacalifornianos que en poco tiempo pasaron a las universidades, los centros superiores y técnicos que continúan vigentes en la actualidad.

⁴⁵⁰ *Noticias*, “Otro paro del magisterio se efectuará hoy”, 10 de enero de 1964, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

CAPITULO IV

EL CRECIMIENTO Y LA TRANSFORMACIÓN DEL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACION DEL MAGISTERIO (1965-1972)

Este capítulo tiene la finalidad de exponer algunos aspectos de la política educativa referida a la capacitación del magisterio y sus implicaciones en Baja California. Está estructurado en tres apartados, el primero analiza la política de formación y capacitación del magisterio a partir de la transformación del plan de estudios y las implicaciones en el contexto nacional y regional.

El segundo apartado reconstruye las labores del IFCM entre 1964 y 1973 en Baja California, durante las administraciones de los gobernadores Gustavo Aubanel Vallejo y Raúl Sánchez-Díaz Martell. El Sistema Educativo Estatal atendió la falta de profesores titulados y los programas de capacitación profesional del magisterio. Paradójicamente, en estos años se cerró el IFCM en Baja California y el nuevo gobernador Milton Castellanos (1971-1977) atendió los lineamientos del secretario de Educación de la época, Víctor Bravo Ahuja, entre otros, la aparición de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) que sustituyó al IFCM y dio fin al Centro Oral Intensivo No. 2 de Baja California.

En el último apartado se reconstruyen los reclamos sindicales, tanto de la sección 2 federal como de la sección 52 estatal, como los asuntos escalafonarios y el derecho de huelga.

4.1. La política educativa del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz en Baja California (1964-1970)

Al inicio de la administración de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), la crisis agrícola que se registró en los últimos meses de 1963 se profundizó en el territorio nacional. El sector dejó de generar divisas para sostener el crecimiento industrial, que dependía de la importación de tecnología y de algunos insumos para su operación. Además hubo una huelga de médicos en los principales centros hospitalarios de la capital y un conflicto estudiantil, en 1966, que culminó con la renuncia del rector de la Universidad Autónoma de México. Fue en este contexto que el nuevo titular de la SEP Agustín Yáñez propuso revisar la educación a partir de cinco objetivos básicos: enseñar a pensar y a aprender; remodelar la conciencia de la solidaridad; abandonar los dogmatismos; practicar el civismo, y vincular la educación al desarrollo económico, es decir “aprender haciendo”.

El primero de septiembre de 1965, durante el primer informe de Gobierno de Díaz Ordaz se informó de la creación de la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación Pública, la que estaría integrada por un asesor de la oficina de recursos humanos del Banco de México y representantes de la Secretaría de Educación Pública, de la Universidad Nacional Autónoma de México, del Instituto Politécnico Nacional, de Trabajadores de la Educación y del Centro de Productividad. El planteamiento proyectó sus alcances hasta 1980 y dispuso abarcar todos los niveles académicos, desde el preescolar hasta el postgrado.

El planeamiento integral educativo del gobierno federal consistía de dos fases: en la primera se analizaba la trayectoria seguida por la educación nacional y se investigaba el estado en que se encontraba. La segunda fase consistía en la elaboración de las políticas educativas: fijación de objetivos, concertación de metas y procedimientos, designación de presupuestos, entre otras.

La tarea de la Comisión debía identificar y analizar los problemas existentes para solucionarlos y calcular el volumen de recursos humanos, físicos, financieros y la capacidad real del país para echar a andar el proyecto. A nivel primaria los principales problemas en el país eran los relacionados con el bajo rendimiento de la educación, esto es: ausentismo, deserción escolar y reprobación, además de los problemas conectados con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza: mejor capacitación de profesores y aumento de salarios, así como problemas de carácter técnico, como revisión y actualización de los programas, adopción de técnicas y métodos pedagógicos modernos y aprovechamiento de los medios masivos de comunicación.

El ausentismo de escolares en el país se debía a diversos factores: al abandono educativo de las zonas rurales, la insuficiencia de escuelas y profesores y la calidad de la educación por la inadecuada preparación de los maestros, o lo obsoleto del material y equipo didáctico que se utilizaba en los centros escolares. Para poder cuantificar las carencias, la Comisión dividió el país por grupos de entidades, según el nivel de desarrollo que presentaban.⁴⁵¹

El primer resultado al poner en marcha el Plan, incrementó las inscripciones en primaria, enseñanza media y superior, en este último nivel se incrementó el número de planteles tecnológicos con planes que incluían materias humanísticas.⁴⁵² La mejora en la calidad de la educación es una idea que advertimos desde Jaime Torres Bodet hasta Agustín Yáñez, y con este último se detallaron los aspectos cuantitativos del problema. La sugerencia de una reforma educativa en este sexenio se orientó a la enseñanza normal, el mejoramiento del magisterio, la

⁴⁵¹ La Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación entregó su informe en mayo de 1968, tres años después de su formación, pero el Consejo Nacional Técnico de la Educación rechazó este Plan, pues según Benveniste (1969) hace notar, uno de los principales motivos para ello fue que la Comisión estuvo integrada por personas en su mayoría ajenas a los órganos de toma de decisiones e implementación directa de las políticas educativas. María Gallo, *Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional (1958-1976)*. México, CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata 155, 1987, p. 42.

⁴⁵² María de los Ángeles Yáñez Ramírez, "Agustín Yáñez, en, Justo Sierra, José Vasconcelos, Jaime Torres Bodet, Agustín Yáñez: Ideas en Política Educativa", Tesis para obtener el grado de maestro en la Maestría en Historia, El Colegio de México, 1971, p. 205.

expansión de las plazas escolares, la organización de un servicio de orientación vocacional, atender la dispersión demográfica, relacionar la enseñanza teórica y la práctica en todos los grados escolares. Así como la expansión de las plazas escolares, la simplificación de los programas, la utilización de la televisión para la alfabetización y telesecundarias, incluyendo la adopción de los métodos pedagógicos “aprender haciendo” y “enseñar produciendo”, la introducción de asignaturas humanísticas en la enseñanza técnica y la difusión de libros y materiales de lectura.⁴⁵³

Para Pablo Latapí los puntos que merecen mayor atención –sin que pueda precisarse el grado de realización y el alcance que hayan tenido en términos de mejoría cualitativa de la educación– son:

1. la adopción de los métodos pedagógicos “aprender haciendo” y “enseñar produciendo” para la enseñanza media;
2. el esfuerzo de unificar la enseñanza media en sus dos niveles, dándoles el carácter ambivalente de intermedios y terminales;
3. la organización del Servicio Nacional de Orientación Vocacional, complementada por el Adiestramiento Rápido de Mano de Obra y la asignación de becas a alumnos de escasos recursos para la continuación de estudios pos primarios; y
4. la telesecundaria y la radio primaria.⁴⁵⁴

Se aprecia en la reflexión de Latapí, que el “mejoramiento del magisterio”, no fue desde su punto de vista un elemento central de la política educativa, pero sí la inclusión de nuevas corrientes pedagógicas que articularan el modelo educativo. La limitante fue la falta de guía y

⁴⁵³ Yáñez, “Agustín Yáñez”, 1971, p. 65.

⁴⁵⁴ Pablo Latapí Sarre, *Comentarios a la Reforma Educativa*, México, Prospectiva Universitaria, A.C. 1976, p. 1326.

orientación a los maestros y a la carencia de recursos suficientes.⁴⁵⁵ Por otro lado, la unificación de la enseñanza media en sus dos niveles urbano y rural en nivel primaria, nunca llegó a plasmarse en un currículum de carácter “comprensivo”, lo que llevó al incumplimiento de ofrecer oportunidades educativas al sector campesino y dar a la secundaria un carácter ambivalente.

En el primer Informe de evaluación de la SEP, sobre el servicio nacional de orientación vocacional, trabajó poco en la elaboración de investigación y construcción de pruebas de aptitudes e intereses, y se dedicó a dar servicios de orientación educativa y selección de alumnos con métodos tradicionales, es decir, la experiencia se redujo sólo a continuar con las actividades que se venían realizando sobre la selección de alumnos.

En el caso de la Telesecundaria y radio primaria el gobierno fue muy cauteloso, como en la radio primaria de San Luis Potosí. La telesecundaria pretendió suplir la insuficiencia de medios ante la creciente demanda de educación en todo el país, sobre todo en las zonas rurales poco pobladas. Esta iniciativa, según una evaluación en 1972,⁴⁵⁶ indica que este tipo de enseñanza funcionó bien o mejor que la llamada enseñanza directa. El estudio indicó que el costo-beneficio de las telesecundarias representaba un menor costo que las escuelas directas.

En cuanto al mejoramiento del magisterio mexicano, coincidieron dos puntos: la inclusión de nuevas corrientes pedagógicas y la capacitación de los profesores de telesecundaria y radio primaria, como en los cursos que impartió el IFCM. Durante el sexenio de Díaz Ordaz la Normal para maestros de primaria creció a un ritmo anual de 15% y la de preescolar, 17%. Este aumento se debió en gran medida a la matrícula de escuelas particulares, 43% en normal

⁴⁵⁵ Instituto Nacional de Pedagogía, “Datos para Contribuir a la Evaluación del Sistema Educativo Mexicano como Base Formativa en la Preparación de Investigadores”, en *Ciencia y Tecnología, Programa Nacional de Investigación Científica y Tecnológica*, Documento núm. 2, 1970, (mimeo), Citado en Latapí, “Reformas”, 1976, p. 1327.

⁴⁵⁶ John Mayo *et al*, “An evaluation of the Mexican Tele-Secundaria”, (mimeo), Stanford, Institute for Communication Research, 1972, citado en Pablo Latapí Sarre, “Reformas”, 1976, p. 1328.

primaria y 58.3% en preescolar, mientras la matrícula pública de los estados y la federación mantenían índices menores.⁴⁵⁷

La preocupación seguía siendo la preparación de maestros en número suficiente para que atendieran las nuevas escuelas con turnos establecidos.⁴⁵⁸ Para este fin se registró la transformación del plan de estudios en 1960, que agregó 3 años de estudio profesional y para 1969 se aumentó de 3 a 4 años la formación del magisterio. Se modificaron los contenidos y hubo un incremento exagerado de la carga curricular, ya que de las 12 asignaturas distribuidas en 38 materias en el plan de 1960, pasaron a 42 asignaturas en 105 materias.⁴⁵⁹

El secretario de Educación, Agustín Yáñez, había señalado ante el IV Congreso Nacional de Educación Normal las prioridades para la reforma del ciclo educativo: convertir en profesionales los estudios de Normal, añadiendo un año más, retabular salarios, establecer un nuevo escalafón, reglamentar la jubilación obligatoria, revisar las actuales normas de compatibilidad y organizar el mejoramiento permanente de los profesores.

Ese Congreso tuvo el acierto de insistir en la formación magisterial vinculada con remuneración más justa y valoración social de la profesión de maestro. Además recomendó unificar la enseñanza media e insistió en diversificar las escuelas de nivel medio para los hijos de campesinos, para evitar que se utilizara la enseñanza normal como carrera de paso. Este fenómeno se dio porque la única profesión al alcance de las vastas regiones rurales era la de profesor, que al final algunos abandonaban para moverse a las ciudades. Por eso el Congreso, en sus resoluciones, se pronunció por el aumento de un año en la duración del ciclo profesional en

⁴⁵⁷ Iris Guevara González, *La Educación en México Siglo XX*, México, UNAM, 2002, p. 61.

⁴⁵⁸ Sylvia Schelmelkes del Valle, “La educación en México: problemas y retos” en Gloria Jovita Guadarrama Sánchez, (coord.). *Políticas Educativas y Agenda de Gobierno Equidad y Calidad, Pendientes*, México, El Colegio Mexiquense, 2012, p. 93.

⁴⁵⁹ Patricia Medina Melgarejo, “Las redes normalistas: sujetos, generaciones y contextos” en *¿Eres maestro normalista profesor y/o universitario? La docencia cuestionada*, México, UPN, Plaza y Valdés Editores, 2000, p. 2.

tanto se establecía el bachillerato como antecedente de la profesión. Este último punto fue al principio impugnado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), pero después en el II Congreso Nacional de Educación, se logró la aceptación, dicha reunión se realizó en Oaxtepec, Morelos, en noviembre de 1969.

Las Normales federales siguieron enfrentando precarias condiciones en los siguientes años; los gastos de operación crecieron a un ritmo de 6.5% promedio anual, en tanto la matrícula lo hacía a 12.3%, situación que afectaba también a las Normales Superiores. Para canalizar las inquietudes del magisterio de preescolar y primaria, que la reforma educativa y las condiciones laborales despertaban, la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio estableció las licenciaturas en esos niveles. Nos parece que no hubo la suficiente planeación y el proyecto se caracterizó por la improvisación de los cursos, el diseño de los programas y la selección del personal. Mientras tanto, el IFCM continuó atendiendo a los profesores empíricos, directores y supervisores de educación primaria a lo largo del país. El IFCM continuó siendo clave para mantener un nivel elevado de profesionalización del magisterio y de la calidad de la enseñanza.

Podemos decir hasta este momento, que el *normalismo* fue el elemento articulador de distintos discursos sociales y educativos constituidos por prácticas que se expresaron en una red institucional de escolaridad. La formación de profesor tuvo también usos políticos y redefiniciones constantes de lo que debía ser un maestro de educación primaria pública.⁴⁶⁰

⁴⁶⁰ “El nivel normal como uno de los varios mecanismos del Estado para la reproducción del sistema. Por control político del sistema de educación normal se entiende la forma en que el Estado y los grupos gobernantes del país utilizan los diferentes recursos de la educación normal -humanos y materiales- para convertirlos en recursos de poder con objeto de tomar decisiones en función de las necesidades del Estado y de dichos grupos. Sin embargo, el control político implica una mediación entre el sector de la población que constituye el magisterio federal, por una parte, y el Estado y los grupos que lo apoyan, por otra, mediación que efectivamente concede reivindicaciones y satisface demandas pero con objeto de neutralizar y de regular el conflicto de estos sectores de la sociedad. Esta mediación no resulta equitativa puesto que tales concesiones y decisiones se inclinan a favorecer al Estado y a sus grupos de gobierno”. Beatriz Calvo Pontón, “El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado”, en: Simposio sobre el Magisterio Nacional, México, Cuadernos de la Casa Chata, No. 29, Simposio sobre el Magisterio Nacional, Vol., II, 1979, p. 60.

Crecimiento y reforma del proyecto del IFCM

El crecimiento de la matrícula escolar de educación básica (preescolar y primaria) proyectó nuevos programas de capacitación para el magisterio no titulado y cursos de mejoramiento profesional para los ya graduados. En 1965, el IFCM había capacitado a 16 168 maestros de enseñanza primaria en los diferentes estados del país, asignándoles plazas de profesores titulados de acuerdo con su antigüedad y méritos profesionales. Desde la creación del IFCM, entre 1945 y finales de 1966, se habían graduado 81 000 maestros de educación primaria, lo que significó un avance en la capacitación del magisterio nacional.

Hubo otras instituciones que atendieron al magisterio nacional: el Instituto Nacional de Pedagogía otorgó diplomas a 110 maestros del Distrito Federal en sus Cursos de Orientación Pedagógica, las Direcciones Generales de Educación Primaria organizaron Mesas Redondas para supervisores y directores de escuelas, la Dirección General de Educación Audiovisual impartió cursos mensuales sobre la elaboración y uso de materiales didácticos y otorgó diplomas a 592 profesores de preescolar, primaria y secundaria.⁴⁶¹ No obstante, el IFCM continuó siendo la institución líder en la formación y capacitación del magisterio (Ver cuadro 4.1).

El IFCM continuó ofreciendo sus servicios hasta la creación de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio en 1971. En algunas entidades federativas ya no existía matrícula en el primer grado, y en otras, en los dos primeros grados, es decir, el IFCM había cumplido sus tareas a lo largo de dos décadas.

⁴⁶¹ Informe sobre el movimiento educativo en México durante el año escolar 1966-67, XXX Sesión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, México, UNESCO, 1967, p. 20.

Cuadro 4.1: Atención de profesores-alumnos en el IFCM (1959-1966)

AÑOS	ALUMNOS
1959	14 281
1960	27 132
1961	27 386
1962	27 866
1963	28 755
1964	21 411
1965	16 168
1966	17 039

Fuente: Muñoz Batista, Jorge y Julio Castellón Guillermo. “El Instituto Federal de Capacitación del magisterio”, en *La preparación del magisterio en México situación en 1966*, México, CEE, 1969, pp. 55-62.

En este sentido, la existencia del IFCM en cada una de las regiones del país dependió de la demanda de la matrícula existente por el crecimiento poblacional. En el caso específico de Baja California, el crecimiento de población de las décadas 1960 y 1970 fue crucial. En 1960 la población en Baja California era de 520 165 habitantes y en la ciudad de Tijuana de 164 527 habitantes; para 1970 la población fue de 870 421 habitantes en el estado y en la ciudad de Tijuana de 340 583 habitantes. Un crecimiento del 5.34% mientras a nivel nacional fue de 3.5%, en el caso de Tijuana el aumento fue de 7.7%. El crecimiento poblacional en el caso de Tijuana se debió a diferentes causas en primer el crecimiento de la industria de la transformación (La maquiladora), que demandaba fuerza de trabajo no calificada. Por otro lado el flujo de migración que tenía como objetivo cruzar a los Estados Unidos, al no poder cruzar la frontera terminaron quedándose a vivir en la ciudad.

**Cuadro 4.2: Matrícula del IFCM en las entidades federativas
Calendario A**

	1er grado		2do grado		3er Grado		total
	H	M	H	M	H	M	
Chiapas	65	28	57	35	67	45	297
D.F.	55	74	61	78	77	143	488
Guanajuato	103	183	96	240	88	160	870
Hidalgo	52	112	59	87	50	80	440
Edo. de México	52	90	71	81	68	85	447
Michoacán	81	78	66	62	120	139	546
Morelos	39	75	49	63	60	79	365
Totales	447	640	459	646	530	731	3 453

Fuente: Muñoz Batista, Jorge y Julio Castellón Guillermo. "El Instituto Federal de Capacitación del magisterio", en *La preparación del magisterio en México situación en 1966*, México, CEE, 1969.

Calendario B

	1er grado		2do grado		3er grado		Total
	H	M	H	M	H	M	
Aguascalientes	0	0	0	0	38	59	97
Baja California	0	0	49	55	72	93	269
Baja California Sur	0	0	0	0	18	25	43
Campeche	0	0	0	0	9	14	23
Coahuila	33	72	192	124	158	180	759
Colima	0	0	0	0	75	48	123
Chihuahua	189	200	234	316	329	315	1 583
Durango			61	83	98	105	347

Guerrero	326	407	263	301	320	373	1 990
Jalisco	144	253	172	139	276	236	1 220
Nayarit	40	136	73	76	93	105	523
Nuevo León	74	100	58	93	33	50	408
Quintana Roo	0	0	0	0	16	15	31
Sinaloa	185	303	234	228	201	320	1 471
Sonora	65	34	89	77	99	114	478
Tamaulipas	28	25	111	137	93	91	485
Yucatán	38	54	23	23	75	72	285
Zacatecas	51	71	127	126	73	85	513
Total	1,173	1,655	1,686	1,758	2,076	2,300	10 648
Total en los dos calendarios	2,192	2,882	2,621	2,853	3,030	3,461	17 039

En 1966 se registraron los índices más altos de deserción y reprobación: 9.33% y 2.83% respectivamente.

Cuadro. 4.3: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio

Estados	Aprobados	Aprobados	Reprobados
Aguascalientes	97	0	0
Baja California	192	56	11
Baja California Sur	43	0	0
Campeche	23	0	0
Coahuila	632	96	4
Colima	123	0	0
Chiapas	216	30	3
Chihuahua	1 114	217	37
Distrito Federal	285	133	28

Durango	306	25	0
Estado de México	299	90	6
Guanajuato	388	130	46
Guerrero	1 296	434	59
Hidalgo	265	120	37
Jalisco	957	144	13
Michoacán	445	68	8
Morelos	246	93	3
Nayarit	395	100	0
Nuevo León	291	40	9
Oaxaca	506	165	64
Puebla	141	27	6
Quintana Roo	31	0	0
San Luis Potosí	74	32	4
Sinaloa	1 118	174	10
Sonora	407	43	3
Tabasco	51	6	3
Tamaulipas	425	34	0
Tlaxcala	110	70	4
Veracruz	557	248	9
Yucatán	257	7	3
Zacatecas	398	47	3

Fuente: Los datos sobre el IFCM han sido tomados de "La Obra Educativa en el sexenio 1958-1964, S.E.P., México, 1964, pp. 161.

Para atender en 1966 la matrícula de los dos calendarios (A y B), el IFCM contó con 849 maestros en el Distrito Federal, 643 (75.74%) hombres y 206 (24.26%) mujeres. Del total, 822 (96.82%) contaban con título profesional y 27 (3.18%) carecían de él. Los cursos orales complementarios se impartieron durante los periodos de vacaciones en 35 centros. Se celebraron,

además, seminarios y cursos de mejoramiento profesional para profesores de educación primaria, a los que asistieron 1 293 directores federales e inspectores escolares, 6 786 directores de escuelas primarias de organización completa y 39 277 profesores de grupo que atendían el primer grado, o primero y segundo simultáneamente.

A los cursos semestrales para el personal de misiones culturales y el departamento de asuntos indígenas concurrieron 135 inspectores y jefes de misión. En 1967, cuando se puso en marcha el Plan de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que comprendía cursos sistemáticos para directores de escuela primaria, asesores técnicos y la formación de conductores sociales de la comunidad y asistieron 9 000 profesores.⁴⁶² Bajo esta lógica, la SEP buscó incrementar las responsabilidades de los maestros de grupo, directores de escuela e inspectores de zona y promover preparación especial y permanente a los directores de escuelas primarias rurales.⁴⁶³

Los movimientos sociales de finales de la década de 1960 tuvieron repercusiones en el sistema educativo mexicano y se anunció la reforma educativa en 1968 por considerarse que la educación nacional ya no respondía a la sociedad mexicana, ni a su dinámica de cambio.⁴⁶⁴ El argumento esgrimido no era por un problema de técnica pedagógica sino de política nacional. La reforma no condujo a un cambio sustancial en la educación nacional, como se esperaba, según Pablo Latapí se debió a la falta de investigación sobre el problema y porque su costo político

⁴⁶² SEP, “La enseñanza”, 1970, p. 113.

⁴⁶³ IFCM, *Plan de mejoramiento profesional*, 1968.

⁴⁶⁴ Al concluir el sexenio de Díaz Ordaz, el país afrontaba una crisis, caracterizada por el fomento de grandes monopolios; la suspensión del cumplimiento de la reforma agraria; el férreo control del movimiento obrero; la pauperización del proletariado y del campesinado; y la represión de los movimientos populares de los médicos y sobre todo el estudiantil. Ante tal coyuntura política el presidente replanteó la propuesta de una reforma educativa. Las características de la reforma fueron las siguientes: fundada en el diálogo, la participación y el consenso; integral en cuanto que abarcara todos los niveles y formas de educación, incluyendo especialmente la extraescolar; unida a un proceso permanente que ampliara y orientara el sistema educativo, guiada por principios congruentes con la “apertura democrática”, y con la actualización mediante nuevas técnicas, para llegar a los grupos sociales y hacer popular la educación; flexible, tanto para adaptarse a los requerimientos sociales como facilitar los movimientos horizontal y vertical de todos los educandos; y centrada en los maestros, considerado “factor primordial de la educación”, pero enfatizando el papel activo del alumno en el aprendizaje (aprender a aprender). (Diario de una gestión, Vol. 1, pp. 68-70). Citado en Meneses, “El sexenio”, 1998, p. 172.

sería alto, lo que significaría romper estructuras de poder informal, creadas durante decenas de años en la SEP.⁴⁶⁵

Entre las conclusiones de la Octava Asamblea del Consejo Nacional Técnico de la Educación en la ciudad de México, realizada entre el 28 julio y el 2 de Agosto de 1969, se sugirió transformar el IFCM en el Instituto de Mejoramiento Profesional y Asistencia Técnica del Magisterio (INMPATM) y elaborar nuevos programas para normar sus actividades.⁴⁶⁶

Esta propuesta marcó el fin del IFCM porque además se modificaron los calendarios escolares (A y B) para unificarlos en uno solo para toda la República. Así como discutir la duración de los cursos, el presupuesto y simplificar el manejo administrativo y burocrático. Estas medidas beneficiaban al estudiante que perdía años escolares cuando cambiaba de residencia a entidades de la República con otro calendario escolar.

La transformación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en el gobierno de Luis Echeverría Álvarez

El secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, llevó a cabo la reforma del sistema de educación técnica y de enseñanza normal, modificó los libros de texto gratuitos de la educación primaria e intentó introducir un nuevo método didáctico en las aulas. La reforma puede sintetizarse en:

1. Transformar todos los niveles del sistema educativo, desde la educación preescolar hasta el postgrado. Las medidas debían articularse a fin de aprovechar al máximo los recursos económicos y humanos del país.

⁴⁶⁵ Latapí, *Comentarios*, 1976.

⁴⁶⁶ Castillo, Isidro, “El controvertido período presidencial de Díaz Ordaz” en *México: sus revoluciones sociales y la educación*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, Tomo IV, 1976, p. 293.

2. Descentralizar la SEP para que se tornase más eficiente su administración. Se señalaron las ventajas de establecer en cada capital de los estados una oficina capaz de tomar decisiones, organizar las escuelas de su estado y administrar los fondos destinados a la educación. La SEP actuaría como institución coordinadora de esas agencias y no como centro rector de las mismas. Esta medida, no era una novedad, puesto que desde la concepción del Plan de Once Años se había señalado, aunque nunca se decidieron los pasos necesarios para efectuarlo.
3. Mejorar la preparación de profesores de todos los niveles diferenciando los requerimientos de los profesores de las zonas rurales y de las ciudades.
4. Elaborar diferente currículo para las escuelas rurales y para las urbanas. Con esta medida se dió marcha atrás a una de las medidas del Plan de Once Años que había favorecido la unificación curricular con la expedición de los libros de texto gratuitos.
5. Aprovechar los medios de comunicación masiva como un método moderno para incrementar la escolaridad principalmente en los sitios que se encontraban en localidades incomunicadas por vías terrestres. Recuérdese que ya se había empleado el radio y la televisión para fines educativos.⁴⁶⁷ Como lo plantea Engracia Loyo:

“el uso que se le dio a la radio como herramienta extraescolar fue un logro de la política educativa que se amplió a regiones apartadas en las que era posible establecer una escuela.

⁴⁶⁷ El uso de la radio surgida en 1924, se registra en la emisora CZE de la SEP, para Ivonne Chávez (“La radio, 2012, p. 117, 119) esta estación jugó un doble papel: el educativo (mediante clases a distancia, programas específicos de capacitación, etcétera) y el propagandístico encaminado a coadyuvar en la difusión de la ideología nacionalista de la época. En el caso mexicano, si bien podría pensarse que la categoría a la que debe inscribirse en este caso particular de la radio es la informal. Posteriormente hubo un serio plan establecido desde el Estado por la SEP, a raíz de la formación de un núcleo de profesores, cuya finalidad, a partir de 1926, incluiría en los programas radiales un espacio importantes para programas denominados “clases a distancia”, cuyo contenido consistía en: módulos a tratar, objetivos, comunicaciones entre los radio escuchas y la estación, listas de personas inscritas, certificación de estudios y, en la mayoría de los casos calificaciones. De esta forma, la creación de una estación radial del Estado fue utilizada con propósitos de educación, pero también de propaganda, por lo que es necesario analizar no solo algunos aspectos del ambiente cultural y educativo de la época, sino tratar de atender los motivos, el desarrollo y los alcances de este medio difusor de la educación a través de aspectos discursivos del momento.

Para el gobierno, los recursos extraescolares se constituyeron como el mejor medio de comunicación y, en algunos casos, el único conducto para llegar a las comunidades”.⁴⁶⁸

6. Actualizar la legislación educativa, y modernizar la Ley de Educación, adaptándola a las circunstancias del país.

De los seis puntos anteriores únicamente este último representaba reforma, o mejor dicho, el señalamiento de un aspecto importante que se había pasado por alto en todos los planes y políticas anteriores. Por otro lado, se sugirió una organización desconcentrada para el avance educativo, a lo largo del país.

La reforma se agrupaba en tres bloques: pedagógico, administrativo y político y se puso en marcha desde los primeros días del gobierno de Luis Echeverría, y a partir de la amplia consulta pública de 1968, cuyos resultados se publicaron en seis volúmenes.⁴⁶⁹ Aquella abarcaba todos los niveles y formas de la educación, especialmente la extraescolar, la educación de adultos o educación permanente, que ampliara y orientara el sistema educativo, en particular la actualización del magisterio con la enseñanza de nuevas técnicas pedagógicas que orientaran a los profesores para adaptarse a los requerimientos sociales.⁴⁷⁰

En el orden pedagógico se anunciaban nuevos planes educativos, programas, métodos y libros de texto, la actualización de los profesores, la elaboración de una filosofía educativa⁴⁷¹ e

⁴⁶⁸ Engracia Loyo, “Los medios extraescolares de educación en el campo 1920-1940”, en *La Ciudad y el Campo en la Historia de México. Memoria de la VII Reunión de Historiadores Mexicanos y Norteamericanos*, Oaxaca, 1985, tomo II, pp. 937-946. Citado en Ivonne Grethel Chávez Ortiz, “La radio como experiencia cultural: un panorama de la radiodifusión en el ámbito internacional y los inicios de la radio educativa en el periodo nacionalista en México 1924-1936”, *Signos Históricos*, Núm. 28, julio-diciembre, 2012, p. 116-117.

⁴⁶⁹ Alude a la obra de: Víctor Bravo Ahuja. *Diario de una gestión. México: Secretaría de Educación Pública*, 1976, 6 vols. Véase el documento puntos de vista sobre la obligada reforma educativa de México, de la Academia Mexicana de la Educación (México, 1970).

⁴⁷⁰ SEP. “Estadísticas”, 1970, p. 118.

⁴⁷¹ La Filosofía educativa de la reforma educativa de Luis Echeverría Álvarez. Esta se encuentra expresada explícitamente en la Ley Federal de Educación del 29 de noviembre de 1973 y en diversas declaraciones de los funcionarios, e implícitamente en los planes y programas de enseñanza primaria y en los libros de texto correspondientes.

impulsar la investigación educativa. Por otro lado se propuso mejoras en la infraestructura, promulgar nueva legislación, reorganización administrativa de la SEP, automatización del registro escolar y la información estadística:

“Otro de los propósitos del cambio educativo era expandir el sistema educativo para atender a 6 700 000 niños y adultos, preferentemente de los grupos marginados; implantar y legalizar la educación extraescolar; democratizar el sistema, y promover la superación del magisterio. Se buscaba que la primaria fuese más formativa que informativa basada en los principios de la escuela activa. Se trataba también de disminuir el número de alumnos por profesor; mejorar las condiciones materiales de los edificios; adaptar los horarios a la vida de la comunidad, y reorganizar el servicio de escuelas de circuito o de aulas móviles. La reforma pedía complementar la formación de los educandos con la radiodifusión y atender a “niños atípicos física y mentalmente”, así como multiplicar los centros de educación de adultos y otros semejantes”.⁴⁷²

El funcionamiento del sistema educativo nacional se organizó bajo tres directrices:

La actualización a través de técnicas e instrumentos más avanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la apertura educativa, que significó llegar a todos los grupos

En el discurso buscó convencer a los ciudadanos de que representaba un rompimiento ideológico con el anterior (la “apertura democrática) procuro insistir a nivel verbal, en una concepción distinta de la educación, tanto en cuanto proceso personal como en cuanto proceso social.

Como proceso personal, la educación debe corresponder a la etapa de cambios por la que atraviesa el país y al momento al desarrollo científico y tecnológico mundial. En vez de promover la adaptación, promoverá la conciencia crítica, y en vez de favorecer un orden estático estimulara el cambio. Por esto los métodos educativos serán flexibles y acentuarán la experiencia; no insistirán en la memorización sino en la capacidad de observación, el análisis, las interrelaciones y la inducción; no darán el conocimiento ya elaborado sino llevarán al educando a aprender por sí mismos.

En el plano de los valores, se han acentuado aquellos que están en correspondencia con la “apertura” proclamada: el pluralismo, el dialogo, el pensamiento crítico, la solidaridad social y la participación. Se ha insistido en la necesidad de luchar por la justicia, el respeto a la libertad y a la disidencia, la responsabilidad y la comunicación entre educandos, maestros y padres de familia.

Menos clara y consistente es la concepción sobre la educación como proceso social. Puede distinguirse tres etapas del papel que se espera que desempeñe la educación en el cambio de la sociedad. Al principio del sexenio predomina la consideración de la educación como un factor relativamente autógeno de desarrollo; el gobierno se mostraba confiado en que el impulso a la educación disminuiría las desigualdades económicas y sociales. Más adelante, sin embargo, parece relativizarse esas expectativas y subrayarse los condicionamientos estructurales. Finalmente, la contribución de la educación al cambio social se ve sobre todo en los valores que inculca. Son tres variantes dentro de un marco de pensamiento constante que trata de integrar la actividad educativa en el propósito general de transformar la sociedad, reiteradamente proclamado por este régimen. Latapí, “Reformas”, 1975, p. 1330.

⁴⁷² Aportaciones al estudio de los problemas de la educación. Documento final de la comisión Coordinadora de la Reforma Educativa.

sociales y hacer posible “la popularización de los bienes educativos”, y la flexibilidad para la movilidad horizontal y vertical de los educandos.⁴⁷³

En 1971 además de la creación de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio⁴⁷⁴ conservando los 46 centros regionales,⁴⁷⁵ aparecieron la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Rural y la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Urbano. Con estas medidas se inició la descentralización educativa al transferir la preparación de los profesores hacia los estados, además se crearon nueve unidades y 37 sub-unidades.⁴⁷⁶

De este modo la idea de desconcentrar y descentralizar la administración de la educación cruzó el sexenio de Luis Echeverría.⁴⁷⁷ El IFCM dejó de ser la piedra angular en la capacitación del magisterio y se propuso un nuevo planteamiento pedagógico para el magisterio que se definió como “actualización”.

La Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) se encargó de la organización, dirección administración, desarrollo y vigilancia de las actividades de mejoramiento profesional y de actualización de los profesores de educación preescolar y primaria. Además el Museo Pedagógico Nacional quedó bajo el cuidado de esa Dirección.⁴⁷⁸

La DGMPM debía planificar, coordinar, realizar y unificar la actualización de los profesores. La planificación de las acciones debía ser consecuencia de las necesidades de investigación de las necesidades reales del magisterio, jerarquizándolas por su urgencia. La

⁴⁷³ Víctor Bravo Ahuja, “La reforma educativa” en *Educación 1970-1976*, México, SEP, 1977, p. 18.

⁴⁷⁴ El Acuerdo modificó la estructura orgánica de la Secretaría de Educación Pública y estableció cinco Subsecretarías: de Educación Primaria y Normal; Media, Técnica y Superior, de Cultura Popular y Educación Extraescolar; y de Planeación y Coordinación Educativa. Diario Oficial de la Federación, 16 de abril de 1970.

⁴⁷⁵ Las funciones de Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, se publicaron en el Boletín de noticias de la SEP, el 18 de septiembre de 1971.

⁴⁷⁶ Carlos Daniel Añorve Aguirre, “Gobierno Gustavo Díaz Ordaz (1 de diciembre de 1964 al 30 de noviembre de 1970)” en *La organización de la Secretaría de Educación Pública 1921-1994*, México, UPN, 2000, p. 52.

⁴⁷⁷ Aunque éstos fueron todavía muy débiles. Cf. Zorrilla, “Federalización”, 1998, p. 326.

⁴⁷⁸ Reglamento del 7 de agosto de 1973, publicado en el *Diario Oficial* el 30 de agosto de 1973.

coordinación debía establecerse con otras direcciones generales, mientras que la realización buscó que los cursos se impartieran con eficiencia y aun nivel técnico adecuado. El último punto se refería a la unificación de criterios pedagógicos.⁴⁷⁹ El organigrama de la DGMPM incluía:

1. Dirección General: Asesoría Técnica, Subdirección Técnica, Departamento de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Departamento de Coordinación y Supervisión Técnica, Departamento de Capacitación, Departamento Técnico de Control Escolar.
2. Subdirección Administrativa: Departamento de Personal, Departamento de Control de Presupuesto, Departamento de Intendencia.
3. Agencias Coordinadoras.⁴⁸⁰

Al transformarse el IFCM en la DGMPM, las agencias coordinadoras se convirtieron en 46 centros de mejoramiento, distribuidos en todo el país.⁴⁸¹ A su vez estos centros se distribuyeron en doce sectores de supervisión (Ver cuadro 4.4).

Cuadro 4.4: Personal Docente y Administrativo de la DGMPM (1971)

Docentes que prestan sus servicios en las agencias foráneas	657
Docentes en el Distrito Federal	420
Personal administrativo foráneo	135
Personal administrativo en el Distrito Federal	415

Fuente: Boletín de noticias de la SEP, el 18 de septiembre de 1971, p.36.

A pesar de estos cambios, los cursos por correspondencia continuaron funcionando en los 172 centros locales. Durante julio y agosto de 1971 se inscribieron 21 074 profesores, 17 557 en cursos de capacitación y 3 617 en mejoramiento profesional. Tuvieron lugar también cursos

⁴⁷⁹ DGMPM, Memoria 1970-1976, 1976, pp. 4-5.

⁴⁸⁰ DGMPM, Memoria 1970-1976, 1976, p. 8.

⁴⁸¹ DGMPM, Memoria 1970-1976, 1976, p.12.

orales complementarios, en los que se instrumentaron técnicas, dinámicas, conferencias, ejercicios y prácticas para desarrollar habilidades y destrezas a fin de dirigir eficientemente la enseñanza. Al final se aplicaron exámenes para los efectos de promoción de quienes asistieron regularmente a los cursos.

El total de profesores que trabajaron en escuelas federales fue de 793 y en federalizadas fueron 1 099 profesores y 2 204 en las dependientes de los estados. El número de alumnos inscritos en esas escuelas fue de 12 457 en la federales y federalizadas, 12 102 en las normales incorporadas a la SEP y 19 972 en las escuelas controladas por los gobiernos de los estados.

El ingreso total de alumnos en 1971 sumó 13 967, 3 650 en las Escuelas federales y federalizadas, 3 768 en las incorporadas a la SEP y 6 549 en las de control estatal. De éstas, 24 recibieron subsidio de la Federación, que incluían 17 planteles de sostenimiento estatal. El monto total de los subsidios, para el ejercicio de 1971, ascendió a 1 906 368 pesos.⁴⁸²

Los cursos de mejoramiento profesional de los profesores consistieron en reuniones periódicas de asistencia técnica, cursos de mejoramiento profesional para directores de escuela primaria y cursos de conductores sociales de la comunidad. De acuerdo con el plan general, se efectuaron dos periodos de reuniones en todas las entidades del país, con la colaboración de los directores federales de educación y los inspectores de zona. 2 796 maestros tomaron el curso de mejoramiento para directores de escuelas primarias y se les proporcionó gratuitamente guías de estudios por materias, textos de didáctica y libros de la Biblioteca de mejoramiento profesional.⁴⁸³

⁴⁸² Isidro Castillo, “El Presidente Echeverría y la Reforma Educativa” en *México: sus revoluciones sociales y la educación*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, Tomo V, 1976, p. 135.

⁴⁸³ DGMPM. Memoria, 1970-1976, 1976, p. 42. Citado en Rosa María Rivera Rueda, “El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Chihuahua. Páginas de su historia”, Chihuahua, Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Campo Práctica Docente, 2009, pp. 85-86.

En 1958 aparece el primer proyecto de reestructuración de la SEP. Entre 1969 y 1970 aparece otro. Ambos buscaban la desconcentración de la secretaría y la transformación de los inspectores y directores de Educación en empleados de confianza. Ninguno prosperó ante la oposición sindical y las resistencias internas en la misma secretaría. Zorrilla, "Federalización", 1998, p. 326. Como lo hizo el IFCM, la DGMPM llevó a cabo una gran labor de difusión editorial y un extenso programa nacional sobre diversos temas educativos a través de seminarios, conferencias, mesas redondas y juntas académicas de zona. Cuando en 1972 aparecieron los nuevos libros de texto gratuito, los planes de estudio, los programas de educación primaria y los auxiliares didácticos, la DGMPM organizó un seminario nacional, dirigido preferentemente a los profesores federales, estatales y particulares que atendían 1º y 2º grados de primaria, con el propósito de estudiar los referidos documentos. En 1973, se realizó un segundo Seminario Nacional de Orientación sobre la Reforma, en que participaron maestros, directores e inspectores de todos los grados de primaria. El resultado de este seminario, surgió el Plan Nacional de Asistencia Técnica Permanente para el Magisterio de Educación Primaria.

El Plan se desarrolló en cuatro etapas: la primera consistió en un curso de mejoramiento interno para cuerpos técnicos; en la segunda se realizó un curso dirigido a los delegados técnicos de los centros regionales; la tercera un curso para asesores técnicos de zona incluyó a los cincuenta centros regionales del país. La cuarta etapa abrió el camino a una asistencia técnica permanente, que propició la intervención activa de la mayoría de los maestros al servicio de la educación primaria en todo el país, estuvo coordinada por inspectores de zona escolar y catedráticos de los centros regionales. Para su realización se formaron por 4 700 grupos, atendidos por 6 684 asesores. La producción de materiales y de folletos editados por la DGMPM fueron proyectados para mejorar la orientación y la información de quienes conducían los trabajos en cada zona.

Asimismo se difundieron los planes y programas de educación primaria y secundaria, procedimientos metodológicos para el manejo de los libros de texto de primaria. La DGMPM impartió las carreras de educación primaria general, profesor de educación preescolar bilingüe biocultural, profesor de educación preescolar rural y se hizo cargo de la formación de instructores comunitarios. Estos cursos se ofrecieron con la finalidad de profundizar en los conocimientos teóricos prácticos de las necesidades de su práctica docente.

Durante seis años de vida de la DGMPM publicó folletos, revistas y materiales de estudio, que se distribuyeron en forma gratuita al magisterio del país, lo que constituyó un programa de gran envergadura (cuadro 4.5).⁴⁸⁴

Cuadro 4.5: Número de Publicaciones de la DGMPM (1971-1976)

Número de Publicaciones	AÑO
43	1971
43	1972
19	1973
12	1974
50	1975
5	1976

Fuente: DGMPM, Memoria 1970-1976, 1976, pp. 127-131.

A la reproducción de materiales se sumó la producción del Departamento de Servicios Generales, que publicó un promedio de 85 materiales diversos (conferencias, talleres, materiales de estudio, documentos, programas y otros), entre 1974 y 1976. Por otro lado producción del Centro Nacional de Documentación e Información Educativa y Museo Pedagógico.⁴⁸⁵

La Reforma Educativa culminó con la promulgación de la Ley Federal de Educación el 29 de noviembre de 1973 y reemplazó a la Ley Orgánica de la Educación Pública. Esta Ley reguló y complementó el artículo 3º Constitucional, brindó directrices específicas sobre la función educativa nacional, orientó la educación impartida por el Estado y la de los organismos descentralizados y los particulares:

⁴⁸⁴ Para mayor información sobre el título de las publicaciones se puede consultar la Memoria 1970-1976, publicada por la DGMPM, en 1976. Resguardada en el Centro de Documentación y Biblioteca “Mtro. Luis Guevara Ramírez”.

⁴⁸⁵ Para mayor información consultar DGMPM, Memoria 1970-1976, 1976, pp. 149-151.

La ley de 1973 tiene 69 artículos, la abrogada 130. Entre los principales avances que contiene la actual Ley podemos indicar: las modalidades extraescolares dentro del sistema educativo nacional, es decir la aceptación de los sistemas abiertos en la enseñanza; el cambio de la idea de incorporación de estudios por el de reconocimiento de validez oficial a los que imparta los particulares; el establecimiento de un procedimiento más preciso del reconocimiento de validez oficial a los estudios; la creación de un sistema nacional de créditos para facilitar el tránsito del estudiante de una modalidad o tipo educativo a otro; la agilización de los procedimientos de revalidación y equivalencia de estudios; la aceptación de los medios masivos de comunicación en la educación como la radio, televisión, cinematografía, etc. y su reglamentación; el establecimiento de los planes y programas por objetivos específicos de aprendizaje y desde luego en forma primordial.⁴⁸⁶

La ley trajo consigo una serie de críticas, muchas de ellas infundadas, como que el Estado estableció un monopolio escolar educativo y ataques al laicismo. Sin embargo también se reconoció que la nueva ley dio pasos adelante, creando una estructura más flexible del sistema nacional educativo.

La DGMPM continuó siendo la responsable de la actualización del magisterio, pero ésta dejó de ser un incentivo a partir del 1 de enero de 1974 cuando dejaron de impartirse cursos para los profesores no titulados, entre otras razones, porque los no titulados gozaban ahora del mismo sueldo que los titulados. Para los profesores que deseaban terminar su carrera de profesor normalista se crearon nuevos Centros Transitorios encargados de atender a la última generación.

La DGMPM cambió de denominación en 1978 y se le nombró Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM)⁴⁸⁷, que operó los Centros

⁴⁸⁶ El 29 de noviembre de 1973 apareció publicada en el *Diario Oficial*, la *Ley Federal de Educación* que abrogó la *Ley Orgánica de Educación Pública* de diciembre de 1946.

⁴⁸⁷ La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio nació en 1978, debido a que se detectó que quedaban algunos profesores de educación primaria sin formación profesional, y se le asignó a la institución la función de proporcionar las licenciaturas de Educación Preescolar y de Educación Primaria al magisterio en Servicio de los niveles correspondientes. Se diseñaron también programas de nivelación psicopedagógica a profesores de educación secundaria que carecían de formación para ejercer la docencia y la Licenciatura en Docencia Tecnológica para profesores de escuelas secundarias que impartían dicha asignatura. Se diseñaron las siguientes licenciaturas en Educación Secundaria por Televisión y Educación Normal en diferentes especialidades; así como la formación de profesor en: Educación Preescolar (Bilingüe Bicultural), Educación

Regionales de Actualización Magisterial (CRAM), los que después adoptaron la forma de Centros de Actualización del Magisterio (CAM) que subsisten en la actualidad en algunas regiones del país. Al año siguiente nació la Universidad Pedagógica Nacional y en 1989 se creó la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, producto de la fusión de las Direcciones de Educación Normal y de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

4.2. Los últimos años del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Baja California

El Centro Oral Intensivo No. 2 (COI2) de Baja California, dependiente del IFCM, continuó sus actividades entre 1964 y 1973. Las funciones que cubría desde finales de 1950 se duplicaron cuando las autoridades educativas estatales establecieron el Seminario de Educación para Directores de Escuelas Primarias de Organización Completa de Mexicali, Tijuana y Ensenada.⁴⁸⁸ Teníamos entonces un sistema federal de capacitación y un emergente sistema estatal para los profesores con título.

El COI2 organizó dos cursos en esos años de 1964 a 1972, el primero fue de Perfeccionamiento Profesional y concurrieron 400 directores de escuelas primarias. El segundo fue para capacitar a los docentes que carecían de título profesional y que obtendría con los cursos en el IFCM y la presentación de un examen final ante un grupo de sinodales del mismo Instituto.

Preescolar Rural, Educación Primaria (Instructor comunitario), y continuo con publicaciones de diferentes Antologías temáticas. <http://camdf.sepdf.gob.mx/institucion/antehistoricos.html> consultado el 26 de agosto de 2014
⁴⁸⁸ *El Heraldo de Baja California*, “La capacitación magisterial debe alcanzar amplias proporciones”, 24 de noviembre de 1964, Tijuana, Baja California, p. 3.

Los cursos iniciaron el 29 de mayo de 1965, con la inauguración de Víctor Bravo Ahuja, subsecretario de Educación. Al mismo tiempo se integró el Consejo Estatal de la Campaña Alfabetizadora con las Comisiones de Planeación y Financiamiento. Se indicó que había 4 615 personas analfabetas en Mexicali y colonias y ejidos circunvecinos a quienes había que atender.

Se crearon 140 centros de alfabetización en Baja California, con igual número de instructores y una erogación de \$420 000 cubiertos por partes iguales entre la Federación y el gobierno de la entidad.

El nuevo gobierno de Baja California, encabezado por el ingeniero Raúl Sánchez-Díaz Martell (1965-1971), reconoció que no se había logrado la capacitación profesional del magisterio por la falta de organización administrativa y técnica, además de prácticas de corrupción.⁴⁸⁹ El arribo de Agustín Yáñez Delgadillo a la SEP federal fue positivo para Baja California pues debió ceñirse a los planteamientos de la Educación Nacional.⁴⁹⁰ Se organizó el Sistema Educativo Estatal para eficientar sus labores y mayor rendimiento del presupuesto educativo.

Los lineamientos educativos nacionales repercutieron en las acciones de las autoridades de Baja California. En 1967 se sustituyeron 30 profesores sostenidos por el Patronato Pro-Educación por docentes que recibieron sus títulos de las Normales de la región y del IFCM.

La presencia de las escuelas normales con reconocimiento oficial en el estado fueron cuatro, una oficial, con un presupuesto anual de 549 356.40 pesos, dos por cooperación y una particular, con un alumnado de 463 entre todas. III Informe de Gobierno. 3 Años al

⁴⁸⁹ Primer Informe de Gobierno Ing. Raúl Sánchez-Díaz Martell, Gobernador Constitucional del Estado de Baja California 1º. De octubre 1966.

⁴⁹⁰ Unificar el criterio de los maestros sobre la interpretación de los Programas de Enseñanza y Organización Escolar, Aplicar la Técnica Didáctica mediante métodos funcionales; auxiliar a los profesores no titulados en su formación pedagógica: robustecer la calidad profesional de maestros graduados en el servicio educativo; despertar un gran interés y sentimiento de comprensión de la iniciativa privada en lo general y de los padres de familia en lo particular, hacia esta actividad.

Servicio de Baja California 1965-1968. Ing. Raúl Sánchez Díaz Martell, Gobernador Constitucional del Estado de Baja California 1°. De octubre 1968.⁴⁹¹

En las escuelas federales había 1 284 profesores que contaban con certificado o título (1 018, urbanos, y 266, rurales); mientras en las escuelas estatales había 1 264 maestros (984, Urbanos y 280, rurales). Además 5 profesores en las Escuelas Artículo 123 rurales y en las escuelas particulares urbanas, 299 profesores.⁴⁹² En los primeros meses de 1969, el IFCM organizó el Primer Seminario Pedagógico con los profesores de la VII Zona Escolar⁴⁹³ y el sistema educativo estatal organizó una Jornada de Mejoramiento Profesional en las zonas escolares IV, VI y IX.⁴⁹⁴

Por su parte, el director de Educación Pública en Baja California, Cristóbal Reyes Alegre, informó de seminarios de capacitación el 8 y 9 de diciembre del mismo año para los profesores de educación básica (estatales y federales) en la ciudad de Mexicali,⁴⁹⁵ así como en Tijuana los días 10 y 11 y en Ensenada, el 12 y 13.⁴⁹⁶ Los seminarios los impartieron docentes del INMPATM auxiliados por catedráticos del Centro de Capacitación Magisterial No. 2 y generaron críticas del Director General de Enseñanza Normal por la falta de planeación.⁴⁹⁷

A las conferencias fueron invitados los profesores de los sistemas educativos federal, estatal y municipal. Esas se sustentaron en la Escuela Álvaro Obregón para maestros de primero

⁴⁹¹ Oficio de Tomás Meneses Duarte al Gobernador Constitucional del Estado, Ing. Raúl Sánchez Díaz Martell., Mexicali, 8 de noviembre de 1967. AHBC, Fondo Gobierno del Estado, caja 451, 852/681.33/24621.

⁴⁹² SEP. "Estadísticas Baja California", 1970, pp. 114-133.

⁴⁹³ Oficio firmado por el Inspector Escolar de la Zona, el Profr. Leopoldo González González Plan de Trabajo Mensual para la IX Zona Escolar Federal, Tijuana, B. C., 6 de Enero de 1969. AHSEP, Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 16, exp. 2, foja 11. Plan de Visitas a la 7ma. Zona Escolar Federal, Tijuana, B. C., 3 de Febrero de 1969. AHSEP, Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 16, exp. 2, foja 27.

⁴⁹⁴ *Noticias*, "Una jornada de estudios a profesores", 3 de marzo de 1969, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴⁹⁵ *El Heraldo de Baja California*, "Un Centro de Mejoramiento Profesional", 16 de noviembre de 1969, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁴⁹⁶ *El Heraldo de Baja California*, "Un Centro de Mejoramiento Profesional", 16 de noviembre de 1969, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁴⁹⁷ *Noticias*, "Por inoperante desaparecerá un Instituto", 21 de noviembre de 1969, Tijuana, Baja California, pp.1 y 8.

y segundo año de primaria, en la escuela Cuauhtémoc para profesores de tercero y cuarto de primaria, y en la escuela Alba Roja para los de quinto y sexto. Las conferencias se sustentaron de ocho de la mañana a una de la tarde, y de cuatro a las nueve de la noche.⁴⁹⁸ Fue la primera vez que se articuló en Baja California una capacitación para el magisterio con los tres subsistemas de educación (federal, estatal y municipal). Con estas actividades el INMPATM transformó el IFCM, específicamente el Centro Oral No. 2.⁴⁹⁹

Las declaraciones de los funcionarios señalaban al IFCM como un centro que ya había cumplido su ciclo de vida institucional. Sin embargo por las entrevistas realizadas a los profesores que estudiaron ahí, en Baja California continuaron ingresando al magisterio personas con estudios de secundaria o preparatoria, principalmente en las zonas rurales y marginadas lo que significaba que aún eran necesarios los servicios del Centro Oral No. 2.

La transformación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Baja California

A principios de 1970 el profesor Víctor Gutiérrez Pérez, sustituyó al profesor Antonio Ponce en la dirección del Centro Oral No. 2 pues se exigió que los nuevos responsables tuviesen el grado de licenciatura o normal superior.⁵⁰⁰ El nombramiento generó más tarde un conflicto que se ventiló públicamente en la prensa.⁵⁰¹

⁴⁹⁸ *Noticias*, “Cursos intensivos para capacitación magisterial”, 11 de diciembre de 1969, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁴⁹⁹ Se modificó la estructura orgánica administrativa de la Secretaría de Educación Pública estableciendo al efecto las Subsecretarías de Educación Primaria y Normal; Media, Técnica y Superior; de Cultura Popular y Educación Extraescolar; y de Planeación y Coordinación Educativa, Diario Oficial 16 de abril de 1970.

⁵⁰⁰ *Noticias*, “Exámenes de Admisión al I.F.C.M.”, 6 de noviembre de 1970, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁵⁰¹ El Profr. Víctor Gutiérrez Pérez fue denunciado por los alumnos por falta de ética y por irresponsable “tiene cerca de un año que no se para a dicho plantel a cumplir sus actividades oficiales. Señalan los querellantes, que el mencionado director, tiene al parecer un cargo similar en el Estado de Nayarit, y que gozando de sus influencias políticas, remueve el personal que tiene más de 10 años laborando en dicho centro, como el profesor Antonio Ponce.” Los maestros y alumnos son: David J. Rincón, Antonio y Salvador Mora Zamudio y Manuel Alvarado

El nuevo gobernador de la entidad, Milton Castellanos Everardo (1971-1977) continuó apoyando las tareas del IFCM, convertido en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), encargada de la capacitación y mejoramiento profesional de los profesores no titulados y titulados en servicio. En ese momento más del 90% de los maestros estaban titulados.⁵⁰² La DGMPM exhortó a los profesores-alumnos a concluir sus estudios en los meses de julio y agosto.⁵⁰³ Un gran número de profesores de primaria continuó con sus estudios en las Normales Superiores del país, principalmente en la de Nayarit.⁵⁰⁴

A mediados del año de 1971 se creó el Comité Coordinador de las Primeras Jornadas de Superación Profesional del Magisterio, lo integraron los profesores Eloy Flores, Crisóstomo Avilés, Reinaldo Solano, Daniel Ramos y Napoleón Alviso, presidente, secretario, primer y segundo vocal respectivamente.⁵⁰⁵ Esta Comisión fue la primera que desconcentró las funciones de capacitación del magisterio en la región.

La Reforma Educativa de 1973 se enfocó, entre otros puntos, a la enseñanza del español como lengua nacional, la formación de bibliotecas circulantes y la planeación de las ciencias sociales.⁵⁰⁶ Estos lineamientos no eran novedosos, porque se plantearon desde la primera

Rentería, quienes piden. *Noticias*, “Que cesen al director del Centro Magisterial”, 6 de mayo de 1971, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 5.

⁵⁰² Informe General de Labores del Primer Semestre de presente Ejercicio Escolar 1970-1971, 15 de Febrero de 1971. AHSEP, Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 18, exp. 2, fojas 116-119.

⁵⁰³ Véase Informe general de labores del próximo ejercicio escolar 1971-1972, 10 de Junio de 1971. AHSEP, Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 18, exp. 4, fojas 13-16. *El Heraldo de Baja California*, “Inscripciones para cursos de regularización”, 14 de junio de 1971, Tijuana, Baja California, p. 1. *El Heraldo de Baja California*, “Exámenes profesionales para maestros del IFCM”, 16 de marzo de 1972, Tijuana, Baja California, p. 4.

⁵⁰⁴ Puede consultarse los siguientes informes: Informe General de Labores del año escolar 1972-1973, 30 de Junio de 1973, AHSEP, Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 18, exp. 10, fojas 7-10. Plan Anual de Trabajo para el ciclo escolar 1973-1974, 30 de Junio de 1973. AHSEP, Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 17, exp. 9, fojas 48-53. Informe Expositivo de Fin de Cursos, 30 de junio de 1973. AHSEP, Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 21, exp. 3, fojas 49-55.

⁵⁰⁵ *Noticias*, “Jornadas de superación Magisterial”, 1 de junio de 1971, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 4.

⁵⁰⁶ Mario Ortiz Villacorta, “Reforma Educativa en las Primarias”, 27 de enero de 1973, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 6-A.

administración de Torres Bodet. Si bien la experiencia del secretario de educación Víctor Bravo Ahuja(1970-1976), se ubica en área tecnológica, donde se aprecia sus mayores apoyos y aportaciones, en educación básica se recuperó la experiencia que mejores resultados se habían logrado, inevitablemente fueron las del secretario Jaime Torres Bodet.

En 1973, el director General de Enseñanza Primaria No. 2, responsable de los Estados y Territorios,⁵⁰⁷ convocó a los Maestros de Primero y Segundo grados a asistir a un Seminario de Mejoramiento al iniciarse los trabajos en el nuevo ciclo escolar. Se realizaron además cursos de dos días para directores y maestros de grupo en donde se abordaron las modificaciones en la estructura de la SEP a fin de descentralizar y tornar más eficiente la administración para las escuelas rurales y para las urbanas.

La presencia de la Coordinación Estatal de la Dirección General de Mejoramiento Profesional fue clave en la supervisión de la capacitación y actualización del magisterio, hasta que el 1° de enero de 1974 dejaron de impartirse cursos a los profesores no titulados.

Cabe puntualizar que la oferta de capacitación al magisterio mexicano, no se planeó con un sistema de valuación que permitiese conocer y comparar la eficiencia de los distintos proyectos de formación sino como una medida de resolver los problemas inmediatos que se tenían en todas las regiones del país en relación con los profesores empíricos. En este sentido, como plantearon Alberto Arnaut y María De Ibarrola, la diversidad de proyectos de formación y capacitación del magisterio se presentaron como una debilidad y fortaleza del Estado mexicano. Si bien es una debilidad por la gran heterogeneidad de los diferentes programas curriculares

⁵⁰⁷ El 2 de septiembre de 1974 Echeverría envió al Congreso de la Unión una iniciativa de ley para que Quintana Roo y Baja California Sur fueran elevados a la categoría de estados. Al cumplir las condiciones necesarias establecidas en el artículo 73 de la Constitución el cual dispone, que para dejar su condición de Territorio, debía contar con una población mínima de 80 mil habitantes, ingresos propios suficientes para cubrir los gastos de administración pública, así como la existencia de infraestructura agrícola, industrial, comercial y educativa, entre otras.

dirigidos a la formación y capacitación, también la diversidad curricular permite enriquecer la currícula nacional la diversidad social y cultural del mismo profesor mexicano. La profesionalización se ha caracterizado por una serie de límites,

Unos de carácter estructural, persistentes, y otros de tipo coyuntural, recurrentes, la mayoría de estos límites tiene su raíz en una contradicción de origen, entre la cantidad y la calidad, entre la necesidad de la expansión y el imperativo del mejoramiento de los servicios educativos, y entre el mejoramiento profesional y el mejoramiento laboral y económico del magisterio. Otros de los límites de los programas de profesionalización se encuentran en las dificultades para distinguir entre los asuntos profesionales y los estrictamente laborales y sindicales, derivados en parte de la facilidad y rapidez con la cual aquéllos son subordinados o transformados en estos.⁵⁰⁸

Para María De Ibarrola la unificación de la formación de los profesores se logró de manera externa al conocimiento profesional, por medio del escalafón y las presiones sindicales para cumplir oficialmente con los requisitos de la formación que este último exige. De esta manera María De Ibarrola plantea, se da una dinámica que, por un lado, establece continuamente programas para compensar la desigualdad de la formación y, por otro, exige que cada aspecto de la formación recibida tenga efectos escalafonarios.⁵⁰⁹ La importancia de analizar la relación de los conflictos laborales de las secciones sindicales 2 y 52, esta correlacionada con la formación, actualización y profesionalización del magisterio en Baja California.

4.3 Las relaciones sindicales en la región 1965-1973

La nivelación salarial de cada año fue el conflicto recurrente entre el SNTE y los diferentes niveles de gobierno, debido a que la revisión de las prestaciones se daba con dos patrones, los

⁵⁰⁸ Arnaut, "Los maestros", 1998, p. 220.

⁵⁰⁹ De Ibarrola, "La formación", 1998, pp. 268-269.

profesores federales con la SEP y los profesores estatales con el gobierno del estado. Los primeros llevaban ventaja porque dependían de las negociaciones y movimientos que se generaban en el centro del país, con mayor capacidad de negociación, mientras que los segundos negociaban con la autoridad estatal e iban a la zaga.

El 21 de noviembre de 1964 se realizó el VII Congreso Nacional Ordinario del SNTE,⁵¹⁰ evento que coincidió en el tiempo con un nuevo gobernador en Baja California, el Ing. Raúl Sánchez-Díaz Martell. A mediados de 1965 los profesores iniciaron manifestaciones para exigir un incremento salarial de 15%.⁵¹¹ Los reclamos cesaron con el pago total de sus vacaciones de fin de año escolar⁵¹² pero no resolvían la pérdida del poder adquisitivo y el costo de vida alto en la frontera. Sin embargo el problema mayor fue la Ley de Compatibilidad de Empleos aprobada por el gobierno del Estado,⁵¹³ que puso límites a la cantidad de horas semanales que podía trabajar un profesor, así como pagar menos del salario mínimo a una serie de profesores llamados “compensados”.

Las protestas magisteriales entre agosto y septiembre arreciaron porque la ley consideraba a los inspectores escolares como empleados de confianza y por lo tanto “sujetos a los compromisos políticos o a los intereses creados por los gobernantes”⁵¹⁴ se exigía que siguieran siendo considerados empleados de base y amenazaron con huelgas de varias horas los días 22, 27 y 29 de septiembre. En caso de no llegar a un arreglo se realizaría huelga general a

⁵¹⁰ Para mayor información consultar Gerardo Peláez Ramos, “Los años de reflujo. 1960-1972” en *Historia del sindicato nacional de trabajadores de la educación*, México, STUNAM, 2000, pp. 153-187.

⁵¹¹ *El Heraldo de Baja California*, “Protestan los maestros porque el Estado no les ha pagado”, 5 de junio de 1966, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁵¹² *El Heraldo de Baja California*, “6 millones de pesos importó el pago de vacaciones a todos los Maestros Estatales”, 3 de julio de 1966, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁵¹³ *El Heraldo de Baja California*, “El Amparo que interpone el ‘Magisterio de B. California’ es motivo de aclaraciones”, 28 de julio de 1966, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁵¹⁴ *El Heraldo de Baja California*, “La actitud de los maestros de B. C. frente al problema de orden legal”, 10 de septiembre de 1966, Tijuana, Baja California, p. 3.

partir del día 4 de Octubre.⁵¹⁵ Esta amenaza generó opiniones encontradas, como las de la Federación Estatal de Unidad Obrera y Campesina y la Asociación de Padres de Familia, A.C.⁵¹⁶

Esta nueva administración también enfrentó demandas del magisterio por mejora salarial y la exigencia de los compromisos adquiridos con el gobernador anterior.⁵¹⁷ El gobierno del Estado dio marcha atrás, aceptó la revisión de la Ley de Compatibilidades y ofreció a la sección 52 nivelación salarial con los profesores federales y capacitación a los docentes que buscaran ascender en el escalafón a través del IFCM:

El Diploma de Capacitación que se les otorgaba a los profesores con más de 10 años de experiencia pero sin título, carecía de valor escalafonario. Oficio del Presidente Arbitro de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón, Prof. Salvador Gálvez Gutiérrez, al Oficial Mayor de Gobierno del Estado, Lic. Ernesto Pérez Rul, Distrito Federal, 31 de enero de 1967.⁵¹⁸

Nueve meses después se suscitó un nuevo paro laboral. El sindicato alegó que el gobierno estatal violaba los términos del “pacto de caballeros” que evitó la huelga general y no había cumplido sus promesas.⁵¹⁹ Además el SNTE acusó que la Secretaría de Educación del Estado no

⁵¹⁵ *El Heraldo de Baja California*, “El PRI trata de evitar la huelga de los maestros”, 14 de septiembre de 1966, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁵¹⁶ *El Heraldo de Baja California*, “Temen choque de los maestros huelguistas y padres de familia”, 29 de septiembre de 1966, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁵¹⁷ El Oficial Mayor de Gobierno pide se le comenten los efectos escalafonarios de la Cédula de Capacitación Magisterial, correlativa al Diploma de capacitación que otorga la Secretaría de Educación Pública. Oficio del Oficial Mayor de Gobierno, Lic. Ernesto Pérez Rul, al Presidente Árbitro de la Comisión Nacional del Escalafón, Mexicali, 6 de enero de 1967. AHBC, Fondo Gobierno del Estado, caja 451, exp. 852/681.32/24621

⁵¹⁸ AHBC, Fondo Gobierno del Estado, caja 451, exp. 852/681.32/24621

⁵¹⁹ “3000 niños resultaron afectados por el paro de maestros en Tijuana y 100 000 en el Estado. 2,000 maestros que conforman esa sección en Baja California suspendieron las clases de diez a doce de la mañana”. *El Heraldo de Baja California*, “Miles de escolares afectados hoy por el paro de maestros”, 11 de septiembre de 1967, Tijuana, Baja California, p. 1.

había tomado en cuenta a la sección 52 en la distribución de 100 plazas de nueva creación.⁵²⁰

Después de la presión política y nueve días de paro, los profesores consiguieron las plazas.⁵²¹

La respuesta de Raúl Sánchez-Díaz Martell⁵²² fue la creación de más de 150 plazas para profesores de primaria y un programa de mejoramiento técnico docente, con las siguientes medidas de orden pedagógico. En primer lugar realizó la difusión de la estructura y contenido de los programas de los diversos grados escolares, en segundo lugar, se planteó la secuencia de las fases de los programas por meses y por semestres, de esta forma se buscó organizar el trabajo escolar y la aplicación de las técnicas de enseñanza que recomendaba la reforma educativa (la globalización, el dominio de la materia, el conocimiento del niño, de grupos e instituciones sociales), en tercer lugar, se organizó en forma jerárquica (de primero a sexto grado) los materiales de estudio (los libros de texto y los cuadernos de trabajo de su grado), estableciendo la relación necesaria con los programas. De esta forma se organizó la capacitación de los profesores de Educación Primaria por grados a través de seminarios permanentes, en relación a la planeación regional educativa se aumentó el número de inspecciones escolares para cubrir las zonas escolares.

La capacidad de presión y negociación política daba resultados pese a los pocos años de existencia de la sección 52 (5 de junio de 1956). El SNTE aprovechó su fuerza y a finales de 1968 lograron que el gobernador Sánchez Díaz, otorgara a las autoridades municipales de Tijuana 125 mil pesos, para pagar el sueldo de los maestros municipales que reclamaban sus

⁵²⁰ *El Herald de Baja California*, “Segundo Paro de Maestros”, 12 de septiembre de 1967, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁵²¹ *El Herald de Baja California*, “Concesión hecha a maestros estatales”, 21 de septiembre de 1967, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁵²² *II Informe de Gobierno. 2 Años al Servicio de Baja California 1965-1967*. Ing. Raúl Sánchez Díaz Martell, Gobernador Constitucional del Estado de Baja California 1º. De octubre 1967.

pagos.⁵²³ Lo mismo ocurrió en marzo de 1969 cuando se pidió la nivelación de sueldo de los maestros municipales con los profesores estatales y federales de la entidad.⁵²⁴

El gobierno cumplió con lo convenido al asignar plazas de nueva creación a partir del 22 de Septiembre de 1969 y autorizó los cambios de adscripción a los profesores que las ocuparían. Asimismo, el personal de los Patronatos Pro Educación ingresó a plazas de base, y desapareció dicho organismo después de 23 años de existencia, la regularización favoreció a 383 maestros, un acompañante de piano, 5 niñeras y 8 auxiliares de Intendencia.⁵²⁵

En 1971 el secretario y subsecretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja y Ramón G. Bonfil, respectivamente, visitaron Tijuana.⁵²⁶ El gobernador Milton Castellanos negoció beneficios para los profesores estatales y municipales, a fin de atender las demandas sindicales, resultado del Noveno Congreso Ordinario Nacional de enero de 1971; nivelación de salarios de profesores de escuelas primarias y jardines de niños con los profesores de educación secundaria.⁵²⁷ Por su parte, el alcalde de Tijuana, profesor Marco Antonio Bolaños Cacho, solicitó aumentar el presupuesto educativo⁵²⁸ y el apoyo permitió aumentar el subsidio por grupo atendido, de mil a mil quinientos pesos.⁵²⁹

A pesar de los logros, la sección 2 del SNTE estalló paros y movilizaciones a mitad del sexenio de Milton Castellanos porque los líderes de la sección 2 no repartieron equitativamente

⁵²³ *Noticias*, “Pagaron una quincena a los maestros”, 8 de noviembre de 1968, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

⁵²⁴ A más de cuatro millones de pesos asciende la cantidad por concepto de nivelación de sueldos de los maestros municipales, de acuerdo con los salarios que devengan los mentores de los sistemas federal y estatal. *El Heraldo de Baja California*, “Nivelación de Sueldos para los Maestros”, 29 de marzo de 1969, Tijuana, Baja California, p. 1. *Noticias*, “El gobernador conjuró la huelga de maestros”, 10 de noviembre de 1969, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁵²⁵ V Informe de Gobierno. 5 Años al Servicio de Baja California 1965-1970. Ing. Raúl Sánchez Díaz, Gobernador Constitucional del Estado de Baja California 1º. De octubre 1970.

⁵²⁶ *Noticias*, “Viene el Secretario de Educación, Bravo Ahuja”, 27 de noviembre de 1971, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 6.

⁵²⁷ *El Heraldo de Baja California*, “Problema Magisterial”, 25 de septiembre de 1972, Tijuana, Baja California, p. 3.

⁵²⁸ *El Heraldo de Baja California*, “No Aumentará el Presupuesto para la Educación”, 29 de junio de 1972, Tijuana, Baja California, p. 1.

⁵²⁹ *El Heraldo de Baja California*, “El Estado no puede ser exclusivamente educador”, 26 de septiembre de 1972, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 5-A.

el incremento salarial y sólo se benefició a los profesores con más de 20 años de servicio, a los directores de escuelas e inspectores escolares.⁵³⁰ Además, los profesores de la delegación D-I-13, de la misma sección 2, protestaron por el incumplimiento de la SEP que prometió 150 pesos mensuales más en los sueldos.⁵³¹ La Secretaría de Hacienda pagó 15 días después las diferencias.⁵³²

Otro tema discutido fue la cobertura de los servicios médicos para los trabajadores de la educación y el sistema de pensiones, que con el tiempo se convertiría en un problema.⁵³³ Los profesores del Sistema Educativo Estatal suspendieron labores durante una hora porque el gobierno del estado no respondió un pliego petitorio para que todos los profesores fueran incluidos en los servicios del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Gobierno y Municipios del Estado de Baja California (ISSSTECALI). El gobierno respondió que no podía incluir a todos los profesores, porque algunos trabajaban sólo una hora y sus sueldos no alcanzaban el salario mínimo, por lo que éstos pagarían cuotas muy bajas en perjuicio de los demás asegurados.⁵³⁴

Por último mencionaré que una de las negociaciones más exitosas del SNTE en Baja California fue la creación de 200 nuevas plazas que benefició a los maestros del estado, principalmente a los egresados de la Escuela Normal Federal Fronteriza de Mexicali.⁵³⁵

⁵³⁰ Ricardo Acevedo Ramírez, “Renace la pugna intersindical en Delegaciones Magisteriales”, *El Heraldo de Baja California*, 6 de enero de 1973, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 6-A.

⁵³¹ *El Heraldo de Baja California*, “Movimiento de Protesta de los Maestros”, 15 de febrero de 1973, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 5-A.

⁵³² *El Heraldo de Baja California*, “El fin a los paros de maestros”, 27 de febrero de 1973, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 5-A.

⁵³³ De todas las secciones sindicales del SNTE, la 37 es la única que cuenta con jubilación dinámica, significa que el pago que reciben es el mismo que percibían en la etapa activa, lo que implica un mayor gasto para el erario estatal y municipal.

⁵³⁴ *Noticias*, “Declaran los profesores”, 13 de enero de 1973, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 5.

⁵³⁵ El Director Federal de Educación en Baja California, Profr. Fernando Trejo Carrillo, comenta que para el próximo año lectivo. *Noticias*, “200 nuevas plazas para el magisterio”, 21 de julio de 1973, Tijuana, Baja California, pp. 1 y 8.

Así, la capacidad gestora de las secciones sindicales 2 y 52 se fortaleció en los 20 años que Baja California llevaba como entidad federativa. Los movimientos magisteriales se resumían en la demanda de incremento salarial y nuevas plazas, las autoridades pedían a cambio profesionalización. Los asuntos escalafonarios estaban, en teoría, amarrados a la capacitación del magisterio en servicio, sin embargo, paro o huelga se volvieron dos palabras que ponían en jaque al gobierno estatal. Es por ello que los programas de profesionalización y los movimientos sindicales, buscan recompensas económicas en coyunturas específicas, la primera se ve impactada por las reformas educativas, los segundos por la negociación política.

CONCLUSIONES

El objetivo central de este trabajo fue analizar el proceso de formación de los profesores empíricos a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y su actuación en Baja California. La historia de la educación en México ha abordado temas como la historia de la educación en la conquista de México, la educación en el México independiente, y en los últimos años los estudios sobre la historia regional de la educación se han presentado como propuestas de investigación de la historia de la educación desde diferentes regiones del país.

El Estado mexicano atendió la demanda de profesores a nivel primaria, y luego a nivel preescolar y secundaria, en una época de alto crecimiento demográfico, 1940–1970, sin resolver los problemas de fondo de la formación, capacitación y profesionalización del magisterio. El Federalismo educativo de 1940 a 1970 sentó las bases para la descentralización de la política en temas de formación y capacitación del profesorado, tanto a nivel nacional como estatal. De 1940 a 1970 hubo otros requerimientos, el reclamo de infraestructura (edificios, pizarras, mesabancos, libros de texto, uniformes), los salarios en condiciones de frontera y “vida cara”, así como reformas en los contenidos y métodos de la educación.

Por otro lado se dio la unificación del magisterio en la República, las campañas de alfabetización y la dignificación de la figura del profesor como un profesional en el ramo y no un improvisado o un docente de emergencia, como ocurrió en los primeros intentos de alfabetización y de política educativa entre 1920 y 1940. Avanzada la segunda mitad del siglo XX, los problemas educativos fueron mayores el crecimiento demográfico demandando el incremento de profesores y la construcción de infraestructura educativa, por otro lado la organización sindical tomó presencia política y social en el país, y el Estado Federal debió dar

respuestas específicas en dos dimensiones, la federal, para marcar su impronta en el proyecto educativo posrevolucionario, y la local en cada entidad federativa que tuvo elementos comunes pero también diferenciados que consolidaron plenamente la Unión Federal.

Hubo una relación estrecha entre el federalismo educativo y las políticas educativas vinculadas a la formación del magisterio mexicano. El federalismo educativo generó medidas para fortalecer los proyectos de actualización del magisterio, con la finalidad de mejorar la calidad educativa del país a partir de 1940 a 1973. El federalismo educativo orientó la política de descentralización educativa y ésta a su vez impactó el proceso de formación y actualización de profesores en educación básica (1940-1973). El sistema educativo, a través del proyecto del Instituto Federal de Capacitación Federal del Magisterio, contribuyó a la construcción de un proyecto de formación de profesores que fortaleció el Estado-Nación.

La presencia del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en el contexto nacional y sus implicaciones en Baja California, por otro lado se analizó la relación de los diferentes conflictos laborales de los profesores del SNTE, secciones 2 y 52.

El federalismo debe entenderse como aquella estructura que está diseñada para ejercer el poder político, regulado por un orden jurídico, a través del cual se pretende conciliar la unidad con la diversidad social a partir de entidades componentes autónomas, pero relacionadas federalmente en la medida en que el ejercicio de estos poderes no provoque la división. “Esto demuestra que el federalismo posee una connotación no únicamente jurídica, sino también política, en cuanto que se traduce en un pacto de unidad articuladora entre las diferentes fuerzas que se mueven en el rejuego de la participación política en las decisiones nacionales”.⁵³⁶

Según Alberto Arnaut, “el concepto “federalización” encierra ambigüedad y adquiere significado según la coyuntura en la cual se usa. “Federalizar en un sistema descentralizado

⁵³⁶ Armenta, *Federalismo*, 2010, p. XII.

significa centralizarlo y, por el contrario, federalizar en un sistema centralizado significa descentralizarlo.”⁵³⁷ De acuerdo con Dennis Rondinelli, existen cuatro tipos de descentralización educativa identificables en la literatura: la desconcentración, la delegación, la transferencia y la privatización (véase Rondinelli, Nellis y Cheema, *Descentralización*, 1983). Cada uno de estos tipos de descentralización puede constituir “un sistema único de financiamiento y prestación de los servicios educativos dentro de un espectro que va de la centralización absoluta a la descentralización total, como extremos teóricos”. Esta tipificación analítica es útil para clasificar las diversas experiencias descentralizadoras de la educación, pero de ninguna manera agota las posibles modalidades tanto teóricas como empíricas que la descentralización puede tomar.

El México de principios de la década de 1920 representa un parteaguas en la historia nacional, pues se inicia el proceso de construcción del Sistema Educativo Mexicano (SEM), de donde emergió la Secretaría de Educación Pública (SEP). De este proceso surgieron las diferentes propuestas para atender las necesidades de educación de la sociedad mexicana; dichos proyectos buscaron fortalecer dos elementos: en primer lugar, consolidar un sistema educativo federalizado-centralizado, en segundo lugar, contribuir a la construcción del proyecto de Estadonación.

Las disparidades eran patentes en todos los estratos, pero primordialmente entre los indígenas aislados en el medio rural y el resto de la población. La integración del indígena, y en general la del medio rural, fue tarea principal a la que encaminaron sus esfuerzos los gobiernos de aquellos años. La respuesta vino del nuevo aparato educativo (SEP), que se apoyó tanto en las misiones culturales, como en las escuelas normales rurales y urbanas; las tecnológicas y las secundarias, y más tarde las centrales agrícolas y las regionales campesinas, todas ellas instituciones complementarias de la educación rural. El departamento de Bibliotecas, las escuelas

⁵³⁷ Arnaut, *Federalización*, 1994, p. 238.

de pintura al aire libre y la Oficina de Extensión Educativa por Radio respondieron también a la apremiante necesidad de educar a los campesinos e indígenas.

Autores como Engracia Loyo, Leonardo Gómez Navas, Guadalupe Rivera Marín y Guillermo Palacios consideran las misiones culturales como escuelas normales ambulantes, se crearon para preparar profesores, para propiciar el desarrollo integral y armónico de las comunidades rurales mediante la acción de la escuela. Inicialmente no tenían un plan de estudio elaborado conforme a los cánones pedagógicos, y carecían de presupuestos y de matrícula, de horarios rígidos y de normas pedagógicas. Su finalidad fue la comunidad, el papel del profesor la de ser un guía social que trabajara por la integración y el desarrollo comunal, y, por tanto, no requirieron de “didácticas especiales” que fragmentaran el conocimiento humano.⁵³⁸

En la Campaña de Alfabetización en el Territorio Norte de Baja California resaltan algunos hechos, en primer lugar los resultados obtenidos en por las autoridades educativas en la campaña de Alfabetización lo posicionaron en el primer lugar en la campaña contra el analfabetismo, debido a la participación social de los *Patronatos de la Campaña Alfabetización*. Los patronatos tuvieron una presencia relevante en el escenario público del territorio para el progreso de Baja California en la medida que constantemente solicitaba el apoyo de sectores económicos importantes, si bien los Patronatos pro educación estuvieron colaborando eficazmente, la iniciativa regional terminó su ciclo de vida después de 23 años de apoyar a la comunidad y a las autoridades a resolver varios problemas concernientes a lo educativo.

En los primeros años de la década de 1940, la organización sindical en el país estaba agrupada en diferentes organizaciones magisteriales, como el Sindicato Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza y hubo voces a favor de la federalización. Los diferentes sindicatos

⁵³⁸ Las Misiones Culturales consideraron como sujeto activo de la educación a la comunidad entera. Por tanto no impartieron conocimientos hechos, sino que enseñaron a vivir socializadamente, de ahí que a este concepto desarrollaron su acción en la comunidad.

pedían a la SEP que respetara los derechos de los profesores en salarios, escalafón e inmovilidad; mientras la sección 2 del Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de Educación solicitó que la federalización fuera “total” y el Comité Coaligado de Unificación Magisterial pedía al presidente de la República expidiera un decreto para que fuera obligatorio que todos los profesores del Territorio Norte de Baja California dependieran de la SEP.

En este sentido, cuando existe un sistema educativo nacional se imponen normas análogas a decenas de miles de profesores. Como se planteó en la tesis, el contexto en que nace el SNTE torna comprensible el carácter de esta organización para proteger las relaciones laborales entre los profesores y la Secretaría de Educación Pública, lograr el acatamiento y la puesta en práctica de los cambios introducidos en la educación y brindar el apoyo político al régimen.

La centralización fue un mecanismo de control sobre los presupuestos de la entidad y sobre el sector de maestros y escuelas “federales”, lo que hizo que la política educativa disputara el campo educativo en el Territorio Norte de Baja California. Por su parte el magisterio buscó la unificación, su mejora económica y la construcción de una identidad sindical. La federalización fue un proceso irreversible durante largo tiempo. La acción del gobierno federal, a través de la centralización de los recursos presupuestales, dificultó edificar escuelas, contratar profesores, pagar salarios y sobresueldos a los maestros entre el final de la década 1940 e inicios de la siguiente.⁵³⁹

La Secretaría de Educación Pública se convirtió en un inmenso aparato administrativo y técnico con una estructura fuertemente centralizada, en la que la burocratización sentó sus reales. Esta creciente injerencia del gobierno federal tuvo repercusiones tanto en la estructura como en el funcionamiento del sistema escolar. Ese centralismo se expresó en los proyectos de formación,

⁵³⁹ Maríñez, “La resignificación”, 2011, p. 144.

actualización y profesionalización del profesorado a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

La federalización⁵⁴⁰ del sistema educativo continuó y significó la unificación normativa y administrativa así como la incorporación orgánica del magisterio al gobierno federal que fue ubicado en la burocracia. Las tareas y los rasgos atribuidos a los docentes los diferenciaban del resto de los trabajadores al servicio del Estado en términos de funciones y responsabilidades sociales, no así en sus relaciones contractuales. Los profesores federales obtuvieron incrementos salariales con cobertura nacional y fueron incorporados al sistema de jubilaciones y pensiones de manera homogénea. Estas medidas limitaron la mediación de los gobiernos de los estados y la SEP adquirió el carácter de interlocutor único con el magisterio nacional.⁵⁴¹

La ley orgánica de 1937 representó un importante camino para centralizar la acción educativa mediante la federalización por lo que en el Segundo Plan Sexenal se reiteró la necesidad de unificar “debidamente tanto la orientación social, cuanto la dirección técnica de la educación impartida por el gobierno federal y por los gobiernos de los estados en todos sus aspectos”.

Las características en este punto se resumen en dos puntos: la Unidad Nacional que el Estado impuso como sello propio del desarrollo de la educación en el país; en segundo lugar, la SEP amplió su radio de acción y obtuvo mayor presencia en las entidades y los territorios, en detrimento de las iniciativas locales.

La presencia del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio fue una expresión de la intervención del Estado a lo largo del país, el Territorio Norte de Baja California no fue la

⁵⁴⁰ El concepto “federalización” encierra pues una ambigüedad y adquiere su significado según la coyuntura en la cual se usa. Federalizar en un sistema descentralizado significa centralizarlo y, por el contrario, federalizar en un sistema centralizado significa descentralizarlo”. Arnaut, “Los maestros”, 1993, p. 50.

⁵⁴¹ Arteaga, “Del socialismo”, 1994, p. 89.

excepción. El egreso de la primera generación de profesores-alumnos en Baja California perfiló entre la opinión pública la importancia de formar profesionistas de la educación para atender a los hijos de los residentes y migrantes de la zona fronteriza. Y al mismo tiempo, para los docentes, se abrieron oportunidades de ascenso profesional y político.

Paradójicamente, mientras el nivel educativo del magisterio se elevaba en las ciudades como Tijuana y Mexicali, la escuela rural quedaba al margen. Los profesores-empíricos que lograban titularse en el IFCM aseguraban una plaza laboral y se trasladaban, generalmente a las escuelas urbanas donde mejoraban sus ingresos, ascendían en el escalafón administrativo, recibían sobresueldos por los años de servicios prestados o si trabajaban en zonas insalubres. Además gozaban de atención médica, mejores pensiones de retiro y quedaban incorporados al Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE).

El IFCM fue un novedoso medio de comunicación de la política educativa de la SEP hacia los maestros. Las escuelas Oral y por Correspondencia fue también una innovación educativa, la primera institución de este tipo en América Latina que ofreció oportunidades de titulación durante el verano o los otros periodos vacacionales. La actualización del magisterio iniciativa recuperada por el director general de la UNESCO, Jaime Torres Bodet, tuvo al inicio dos pruebas piloto, la escuela rural mexicana en el Valle de Santiago Ixcuintla, Nayarit y la creación del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL), en Pátzcuaro, Michoacán, un centro experimental de educación básica para países latinoamericanos.

Estas experiencias de capacitación del magisterio fue uno de los aportes de México para el mundo. La idea central fue estructurar una unidad educativa que coordinara la solución de los problemas de educación básica y fuese la expresión del federalismo educativo.

La labor de Jaime Torres Bodet como secretario de Educación Pública, en sus diferentes etapas, fue de enorme trascendencia, por ejemplo el “Plan para la expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria en México” que estuvo acompañado de la preparación y el aumento de profesores, la implantación de los libros de textos gratuitos, la construcción de aulas y escuelas, la rehabilitación de las ya existentes, así como la dotación y mejoramiento de equipos, solicitud de partidas presupuestales y arbitrios para el sistema educativo. El talante y prestigio de la SEP se engrandeció con nuevas leyes, elaboración de estadísticas, el mejoramiento de la información y, sobre todo, la capacitación de los maestros en servicio al ampliar las funciones del IFCM, como hemos referido a lo largo de la tesis.

Como lo expresó Pablo Latapí Sarre, “el Plan de Once Años, no fue un proyecto con orientaciones filosóficas o pedagógicas sustantivas, sino un ejercicio de planeación, casi enteramente cuantitativo”⁵⁴² pero con buenos resultados y medidas que incluso se proyectaron para 1970 a fin de atender una matrícula de 7 195 000 alumnos de primaria. Cálculo que se vio rebasado, ya que tan solo ese año el sistema educativo nacional atendió a 9 248 000 alumnos en ese nivel.⁵⁴³

Los buenos resultados obtenidos con el IFCM —o su equivalente en Baja California, el Centro Oral Intensivo número 2— se amplió a las educadoras para jardines de niños, inspectores, directores de escuelas, personal de las Misiones Culturales, las Brigadas de Mejoramiento Indígena y el de los Centros de Capacitación para Indígenas. Inclusive se sumó a los supervisores de zona y a los directores federales de Educación para quienes se organizó en 1959, el Primer Seminario de Educación.

⁵⁴² Pablo Latapí Sarre, “Un siglo de educación nacional: una sistematización” en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo I, 1998, p. 22.

⁵⁴³ Felipe Martínez Rizo, “La planeación y evaluación de la educación” en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo I, 1998, p. 298.

Baja California obtuvo la categoría de entidad federativa en 1952 y nació cuatro años después la sección 52 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), integrada por maestros estatales. Existía además la sección 2 del SNTE que agrupaba a profesores con categoría federal pero atendiendo los requerimientos de la entidad. Los dos gremios estuvieron presentes a fin de consolidarse como interlocutores entre el gobierno estatal y federal durante las negociaciones de aumento de salarios o prerrogativas especiales para el magisterio.

Los diversos movimientos magisteriales reconstruidos en los capítulos IV y V, dan cuenta de la precariedad inicial del profesorado y cómo a lo largo de dos décadas alcanzaron importantes beneficios y ganaron poder de negociación frente al gobierno. La presencia de las secciones 2 y 52 incrementó la intervención del SNTE nacional en la región, constituyéndose en una organización clave para el control político del país. Los reclamos salariales estuvieron relacionados, casi siempre, con el costo de vida que implicaba vivir en la zona fronteriza, así como la devaluación del peso en abril de 1954 que sacó a la calle a los docentes y amenazaron con irse a huelga en caso de que no mejoraran sus ingresos.

El movimiento magisterial en la capital del país entre 1955 y 1958 fue apoyado por 17 entidades federativas, entre ellas Baja California. La movilización trajo a la agenda del magisterio de la región la nivelación de los sueldos estatales con los federales. En la siguiente década los movimientos laborales fueron de corta duración y de bajo impacto, vinculados todos a reclamos regionales pero en momentos clave, cuando se daba un cambio de gobierno, la inflación justificaba un nuevo incremento salarial o para solicitar nuevas plazas, la capacitación del magisterio para ascender en el escalafón administrativo y la facultad legal de amenazar con

huelga como ocurría en otros lugares o bajo diversas banderas, como el movimiento de médicos y estudiantes en el occidente y el centro de México.

El IFCM logró titular a un buen número de docentes sin título, incrementar la matrícula de profesores-alumnos y descentralizar algunas de sus labores. Los recursos para alcanzar todos los rincones del país incluyeron la instalación de subdirecciones regionales, emisiones radiofónicas, la correspondencia postal y una extensa producción editorial. Además la enseñanza basada en el autodidactismo se apoyó con los Centros Locales de Estudio y Consulta (CLEC). Está previsto que el IFCM concluiría sus labores entre los años 1966 y 1967, sobre todo porque la matrícula mostró una clara tendencia a la baja y en algunas entidades federativas ya no existía alumnado para el Primer y Segundo grados. En 1971 las funciones y tareas del IFCM pasaron a la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que debía apegarse a los lineamientos de la reforma educativa.

En Baja California, el Centro Oral Intensivo número 2 significó el primer acercamiento de la SEP para atender al magisterio empírico de la región, que antes de 1945 sólo los supervisores fungían como enlace entre el centro del país y el Territorio Norte de la Baja California. La presencia del IFCM marcó la impronta del sistema federalizado y la naciente presencia nacional a través de una institución organizada para la capacitación del magisterio de educación básica.

El Centro Oral Intensivo número 2 reflejó el esfuerzo de articulación entre una política pública de capacitación del magisterio y una alternativa real de capacitación para los profesores empíricos, con los que Baja California enfrentaba la demanda de educación. Tanto de los antiguos residentes como de la oleada de familias migrantes que llegaron durante el periodo de entreguerras. Las primeras generaciones de egresados del IFCM bajacaliforniano fue muestra

palpable de cómo resolver una problemática que implicaba recursos humanos y presupuestales que el gobierno local y la sociedad organizada en Patronatos atendía de manera marginal.

El reconocimiento de aquel esfuerzo, por parte de las autoridades federales, no sólo quedó en los actos académicos, sino en acciones concretas, la construcción de nuevas escuelas, las mejoras salariales y la capacitación del magisterio de la península. Por su parte, el gobierno de Baja California reconoció los estudios de los profesores y los estimuló con la creación de la categoría “Maestro de Grupo Normalista Urbano Titulado” ofreciendo un mayor sueldo. Este ascenso era aspiración de la mayoría del profesorado. La Ley de Educación, expedida durante el gobierno de Braulio Maldonado, estableció que para subir en el escalafón salarial debían tomarse en cuenta la preparación, el título y la eficiencia, dejando los años de antigüedad para casos de empate. Esta fue una de las medidas de mayor trascendencia en la profesionalización del magisterio del estado.

La capacitación del magisterio se articuló a los movimiento federal y estatal e influyó en las decisiones políticas de las administraciones gubernamentales y en el panorama social y político de la región, toda vez que las negociaciones para gestionar recursos económicos dependieron de los paros, las huelgas y las movilizaciones, como en buena parte del país entre las décadas 1950 y 1970. En el saldo final, nos parece, que los beneficios sociales del profesorado apoyado por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio pesaron más que los inconvenientes causados a los bajacalifornianos durante los recurrentes movimientos magisteriales.

FUENTES Y BIBLIOGRAFIA

FUENTES CONSULTADAS

AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
AGN	Archivo General de la Nación.
AHCU	Archivo Histórico del Congreso de la Unión.
ACDB	Archivo del Centro de Documentación y Biblioteca “Mtro. Luis Guevara Ramírez”.
AHEBC	Archivo Histórico del Estado de Baja California.
AHIIH	Acervo Documental del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California.
Hemeroteca Nacional	Archivo personal de Jaime Torres Bodet.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Diario Oficial de la Federación, México, D.F.

Diario de los Debates de la Cámara de Diputados, México, D.F.

Periódico ABC, Tijuana, Baja California.

Noticias, Tijuana, Baja California.

El Heraldo de Baja California, Tijuana, Baja California.

El Mexicano, Tijuana, Baja California.

Momento, Tijuana, Baja California.

Periódico Oficial del Estado de Baja California, Mexicali, Baja California.

Periódico Oficial. Órgano del Gobierno del Territorio Norte de la Baja California.

BOLETINES

Boletín de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Boletín. IFCM. Órgano del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

BOLETIN. IFCM. Órgano del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. México, D.F. SEP, Marzo – Abril – Mayo de 1962, Tomo IV, Nos. 3-4-5, p. 406

I Simposio de Historia Documental de Tijuana. Presencia de Lázaro Cárdenas en la Historia de Tijuana. XII Ayuntamiento de Tijuana. Centro de Investigaciones Históricas UNAM-UABC. Tijuana, B.C. 9 y 10 de julio de 1988.

DGMPM, MEMORIA 1970-1976, Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, México, SEP, 1976.

BIBLIOGRAFÍA (LIBROS Y REVISTAS)

ACEVEDO, C. María Luisa, “La educación indígena en el cardenismo” en *Educación Indígena en México*, México, INAH, Núm. 33, 1986, pp. 26-36.

AGUILERA Dorantes, Mario e Isidro Castillo, *Santiago Ixcuintla. Un ensayo de educación básica*, en http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/libros/santiago_ixcuintla.pdf consultado el 20 de agosto de 2014.

AGUIRRE Bernal, Celso, *Compendio Histórico-Biográfico de Mexicali 1539-1966*, México, Asociación de Escritores de Baja California, 1966, pp. 184-189.

AGUIRRE Beltrán Mario, Valentina Cantón Arjona, *Revista El maestro (1921-1923). Raíces y vuelos de la propuesta educativa vasconcelista*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa, 2002.

ALEGRÍA, *La educación en México antes y después de la conquista*, México, Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, 1963, pp. 179-183.

AÑORVE Aguirre, Carlos Daniel, “Gobierno Gustavo Díaz Ordaz (1 de diciembre de 1964 al 30 de noviembre de 1970)” en *La organización de la Secretaría de Educación Pública 1921-1994*, México, UPN, 2000, pp. 51-55.

ARCE Gurza, Francisco, “En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934” en Vázquez Zoraida Josefina, Tack de Estrada, Staples Anne, Arce Gurza, (coords.), *Ensayos sobre la educación en México*. México, El Colegio de México, 1981, pp. 171-224.

- ARMENTA López, Leonel Alejandro, *Federalismo*, México, Editorial Porrúa, Facultad de Derecho UNAM, 2010.
- ARNAUT Salgado, Alberto, “La federalización educativa y el sindicato nacional de trabajadores de la educación” en Pardo, Ma. Del Carmen (coord.), *Federalización e Innovación educativa en México*, México, El Colegio de México, 1999, pp. 63-100.
- ARNAUT Salgado, Alberto, “De la centralización a la descentralización educativa” en Bracho Teresa (compilador), *La modernización en perspectiva. Análisis del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México, FLACSO, Sede México, 1990.
- ARNAUT Salgado, Alberto, *La Federalización Educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México, Centro de Investigación y Docencia Económica, El Colegio de México, 1998.
- ARNAUT Salgado, Albert, *Las políticas de formación de los profesores de educación primaria en el México postrevolucionario*, México, FLACSO. Sede Académica México, enero de 1989, pp. 1-54.
- ARNAUT Salgado, Alberto, “La gran jornada política y sindical por la federalización en los años de Cárdenas” en *La Federalización Educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México, Centro de Investigación y Docencia Económica, El Colegio de México, 1998, Cap. VI, pp. 201-219.
- ARNAUT Salgado, Alberto, “La unidad nacional y el crecimiento estabilizador del magisterio (1943-1970)” en *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, SEP, Biblioteca del Normalismo, 1998, Capítulo IV, pp. 93-124.
- ARNAUT Salgado, Alberto, “Los maestros de educación primaria en el siglo XX” en Latapí Sarre Pablo, (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, Tomo II, 1998, pp. 195-229.
- ARNAUT Salgado, Alberto, “Los maestros y las normales de los gobiernos revolucionarios (1920-1943)” en *Historia de una profesión: maestros de educación primaria 1887-1993*, tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencia Política por el Centro de Estudios Internacionales del Colegio de México, México, Noviembre de 1993, pp. 50-89.
- ARTEAGA Castillo, Belinda, “Del socialismo mexicano al despegue industrial” en *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. México UPN. Colección Educación No. 1, Cap. I, 1994.
- ARTEAGA Castillo, Belinda. “El retorno de las buenas conciencias” en *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México 1906-1946*, México, UPN, PORRUA, 2002, pp.175-209.
- AYALA Espino, José, *Estado y desarrollo. La formación de la economía mixta mexicana (1920-1982)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.

- BARBA Bonifacio, “La formación de valores y la participación social” en Latapí Sarre Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, México, Fondo de Cultura Económica, tomo I, 1998, pp, 240-281.
- BENAVIDES, María Eulalia y Guillermo Velasco, “Primeros intentos de organización sindical” en *Sindicato Magisterial en México*, México, IPE, pp. 53-106.
- BERTELY Busquets, María, “Nación globalización y etnicidad: Articulación necesaria en el diseño de políticas educativas públicas” en Mentz, Brígida, Von (coord.), *Identidades, Estado nacional y globalidad*. México, siglos XIX y XX, México, CIESAS, 2000, pp. 227-277.
- BERTELY Busquets, María, “Educación indígena en el siglo XX” en Latapí Sarre, Pablo (coordinador), *Un siglo de educación en México*, México, México, Fondo de Cultura Económica, tomo II, 1998, pp, 74-110.
- BOBBIO, Norberto, *Estado, gobierno y sociedad: por una teoría general de la política*, México, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- BOISIER, Sergio, Sabatini Francisco, Verónica Silva, *Ensayos sobre la descentralización y desarrollo regional*, Santiago de Chile, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social, 1987.
- BOISIER, Sergio, Sabatini Francisco, Verónica Silva, “La descentralización: el eslabón perdido de la cadena de transformación productiva con equidad y sustentabilidad”, *Revista de la CEPAL*, núm. 40, Santiago de Chile. 1992.
- BOISIER, Sergio, Sabatini Francisco, Verónica Silva, “Los procesos de descentralización desarrollo regional en el escenario actual de América Latina”, *Revista de la CEPAL*, núm. 31, Santiago de Chile, Abril, 1987.
- BOLAÑOS, Martínez, Víctor Hugo, *Sol y sombra en la obra educativa de Jaime Torres Bodet*, México, Porrúa, 2002.
- BORJA, Jordi, *Estado Descentralización y Democracia*, Bogotá, Colombia, Edit. Foro Nacional por Colombia. 1989.
- BRAVO Ahuja, Víctor José Antonio Carranza, “Formación y actualización del magisterio” en *La obra educativa*, México, SEP/SETENTAS, 1976, pp. 53-62.
- BRAVO Ahuja, Víctor, “La reforma educativa” en *Educación 1970-1976*, México, Secretaría de Educación Pública, 1977, pp. 7-21.
- BUENFIL, Rosa Nidia, “Revolución Mexicana, Mística y Educación” en Remedí Eduardo, Schmelkes Silvia, Fuente Labra, Buenfil, Didon, Álvarez (coordinador.), *Encuentros de investigación educativa 95-98*, México, CINVESTAV, Plaza y Valdez, 2002, pp. 93-120.
- BUENFIL, Rosa Nidia, “Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación” en Remedí Eduardo, Schmelkes Silvia, Fuente Labra, Buenfil, Didon, Álvarez (coords.), *Encuentros*

- de investigación educativa 95-98*, México, CINVESTAV, Plaza y Valdez. 2002, pp. 197-211.
- CABRERO, Enrique, *La nueva gestión municipal en México. Análisis y experiencias innovadoras en gobiernos locales*, México, Centro de Investigación y Docencia Económica / Miguel Ángel Porrúa, 1995.
- CALVO Pontón, Beatriz. *Educación normal y control político*, México, CIESAS, Ediciones la Casa Chata. 1989.
- CALVO Pontón, Beatriz, “El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado”, en: Simposio sobre el Magisterio Nacional, México, Cuadernos de la Casa Chata, No. 29, Simposio sobre el Magisterio Nacional, Vol., II, 1979, pp. 57-117.
- CAMACHO Sandoval, Salvador, “La educación que pretendía llevar justicia a Aguascalientes” en *Lázaro Cárdenas: modelo y legado*, México, INEHRM. Tomo III, 2009, pp. 239-268.
- CANALES, Cerón, Alejandro, “El poblamiento de Baja California. 1848-1950”, en *Frontera Norte*, Vol. 7, No. 13, Enero-Junio, 1995, pp. 5-23.
- CARRÉ, de Malberg R, *Teoría general del Estado*, México, Facultad de Derecho UNAM, F.C.E. 1998.
- CASTILLO, Isidro, “El controvertido período presidencial de Díaz Ordaz” en *México: sus revoluciones sociales y la educación*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, Tomo IV, 1976, pp. 183-295.
- CASTILLO, Isidro, “El Presidente Echeverría y la Reforma Educativa” en *México: sus revoluciones sociales y la educación*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, Tomo V, pp. 129-266.
- CHÁVEZ Carrillo, Rafael. *Desarrollo histórico del origen de la compensación del 20%, que otorga el gobierno del estado, al magisterio federalizado, en el Estado de Baja California*. SNTE, SEP. s/f.
- CHÁVEZ Ortiz. Ivonne Grethel, “La radio como experiencia cultural: un panorama de la radiodifusión en el ámbito internacional y los inicios de la radio educativa en el periodo nacionalista en México 1924-1936”, *Revista Signos Históricos*, Núm. 28, julio-diciembre, 2012, pp. 114-148.
- CIVERA Cerecedo, Alicia, “El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol, XXXVI, Núm. 3-4, 2006, pp.53-73.
- CIVERA Cerecedo, *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas en México, 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense, 2008.
- CIVERA Cerecedo, Alicia, “La trayectoria de las Escuelas Normales Rurales: algunas huellas para estudiar”, Recuperado de la web el 10 de junio de 2014

- CORRIGAN, Philip, “La formación del Estado” en Joseph Gilbert y M. Daniel Nugent (comps.), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La revolución y la negociación en el México moderno*, México, Era, 2002, pp. 25-50.
- CORTINA Regina, “La educación y el empleo de la mujer en el magisterio” (ponencia) *Coloquio sobre el estado actual de la Educación en México*, México, Centro de Estudios Educativos, A.C, 26 y 27 de noviembre de 1986, p. 1-13.
- CRUZ González, Norma, “Baja California en el contexto de la política de la población durante el periodo cardenista 1930-1940”, Tesis para obtener el grado de Maestro en Demografía, México, Colegio de la Frontera Norte, 2004, 110 pp.
- CURIEL Méndez, Eugenia, “Las grandes estrategias educativas de México” en *México setenta y cinco años de revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, INEHRM, Vol., IV, 1988, pp. 3-56.
- DÁVILA Jiménez, Silvia, Estela Villaseñor, Esperanza Heredia y Juanita Tapia, “Historia del Sistema Educativo Estatal en Baja California, Periodo del Gobierno Constitucional del licenciado Braulio Maldonado Sánchez”, Tesis para obtener el grado de licenciatura en Educación, Universidad Pedagógica Nacional Unidad, Ensenada, Baja California, 1988.
- DE IBARROLA, María, “La formación de profesores de educación básica en el siglo XX” en Latapí Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, México, Fondo de Cultura Económica, tomo II, 1998, pp. 230-275.
- DE LA PEÑA. Guillermo, “Educación y cultura en el México del siglo” en Latapí Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, México, Fondo de Cultura Económica, tomo I, 1998, pp. 43-83.
- DUCOING, Patricia, “Origen de la escuela normal superior de México” en *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, vol. 6, núm, 6, 2004, pp. 35-56.
- DUEÑAS Montes, Francisco, *Historia de la escuela normal en el distrito y en el territorio norte de la baja california (1878-1947)*, México, Instituto de Investigaciones Históricas del Estado de Baja California (Prof. Pablo L. Martínez).
- DURÁN, Sylvia, “Educación artística y las actividades culturales” en Latapí Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, México, Fondo de Cultura Económica, tomo II, 1998, pp. 384-416.
- ELLERMAN, David, “Autonomy in Education and Development”, CICE Hiroshima University, *Journal of International Cooperation in Education*, vol. 7, núm. 1, 2004, pp. 3-14.
- ENRÍQUEZ, Ernesto, *Estimación del Progreso Obtenido en la Ejecución del Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México*, México, Secretaría de Educación Pública EP, Abril de 1963.
- ESPINOZA Valle, Víctor Alejandro (coord.), *Modernización Educativa y cambio institucional en el norte de México*, México, El Colegio de la Frontera Norte, 1999.

- ESTRADA Rodríguez, Pedro Antonio, *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*, México, Cuadernos del CIEEN, 1992.
- FARIÁS Mackey, María Guadalupe, “Cárdenas, el indigenista” en León y González, Samuel (coord.), *El Cardenismo, 1932-1940*, México, México, Fondo de Cultura Económica, 2010, pp. 258-323.
- FELL, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila*. México, Universidad Autónoma de México, 1989. 742 pp.
- FERNÁNDEZ Santillán, José, “Marx, el Estado y los clásicos” en Norberto Bobbio, *El filósofo y la política*, México, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- FOUCAULT, Michael, *El orden del discurso*, Barcelona, Fábula Tusquets, 2002.
- GALLO María, *Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional (1958-1976)*. México, CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata 155, 1987.
- GALVÁN Lafarga, Luz Elena, “Educación durante el Cardenismo” en *Lázaro Cárdenas: modelo y legado*, México, INEHRM. Tomo III. 2009, pp. 163-182.
- GALVÁN Lafarga, Luz Elena, “El caso del maestro rural en la región mazahua: 1927-1970” en *Los maestros y la educación en México*, México, Secretaría de Educación Pública, Colección Miguel Othón de Mendizábal, 1985, pp. 239-506.
- GARCÍA Searcy, Enrique “Una década de crecimiento poblacional: análisis de la estructura demográfica de Tijuana (1940-1950)”, tesis para obtener el grado de maestro en Demografía, El Colegio de la Frontera Norte, México, Baja California; 2010.
- GUEVARA Niebla, Gilberto, *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, Ediciones el Caballito, Secretaría de Educación Pública, 1985.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (compiladores), *La Catástrofe Silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992
- GILBER, M. Joseph y Daniel Nugent (compiladores), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado la revolución y la negociación del mando en el México moderno*, México, Ediciones Era, 2002, 292 P.
- GÓMEZ Álvarez, David, *Educación en el Federalismo. La política de descentralización educativa en México*, México, ITESO, SEGEJ, Universidad de Guadalajara, Universidad de Colima, 2000.
- GÓMEZ Navas, Leonardo, “La revolución mexicana y la educación popular” en Solana Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coord.), *La historia de la educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1981, pp. 116-156.
- GÓMEZ Rivera, Magdalena, “Volumen 2 de Política Educativa en México”, México, SEAD. Secretaría de Educación Pública, UPN, 1981.

- GONZÁLEZ Cosío, Arturo, “Los años recientes. 1964-1976” en Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coordinador.), *La historia de la educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1981, pp. 403-425.
- GONZÁLEZ Ramírez, Raúl S. *Fecundidad en la frontera norte de México: Tijuana, Ciudad Juárez y Nuevo Laredo*, México, El Colegio de la Frontera Norte, *Cuadernos*, No. 3, 1992.
- GREAVES Laine, Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*, México, El Colegio de México, 2008.
- GREAVES Laine, Cecilia, “La alternativa moderada. Política educativa del gobierno federal (1940-1964)”, Tesis para obtener el grado de Doctor en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México, 2005. 480 pp.
- GREAVES Laine, Cecilia, “La alternativa moderada. Bosquejo para una historia de la educación en México (1940-1964)” en Milada Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio Mexiquense, 1996, pp. 205-216.
- GREAVES Laine, Cecilia, “El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena” en Gonzalbo Aizpuru Pilar (coord.) *Historia y Nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México, 1998, pp. 137-154.
- GREAVES Laine, Cecilia, “La búsqueda de la modernidad” en Tanck de Estrada Dorothy (Coord.). *Historia Mínima. La educación en México*, México, Seminario de la Educación, El Colegio de México, 2010, pp. 188- 216.
- GUEVARA González, Iris, *La Educación en México Siglo XX*, México, UNAM, 2002.
- GUEVARA Niebla, Gilberto, *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, Ediciones el Caballito, Secretaría de Educación Pública, 1985.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (compilador), *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- GUZMÁN, José Teódulo, “Reformas educativas en México (1958-1976)” en *Alternativas para la educación en México*, México, Ediciones Gernika, 2da, edición, 1978, pp. 121-178.
- HALDENWANG, Christianvon, “Hacia un concepto politológico de la descentralización del Estado en América Latina” *Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales*, vol. XVI. núm. 50, Santiago de Chile 1990.
- HABERMAS, Jürgen “Sobre el papel de la sociedad civil y de la opinión pública” en *Facticidad y Validez*, Madrid, Trotta, 1998, pp. 407-468.
- INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO, *Plan de mejoramiento profesional del magisterio titulado a nivel de educación primaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 1968.

- ITURRIAGA, José E, “La creación de la Secretaría de Educación Pública” en Solana Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords.), *La historia de la educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1981, pp. 157-165.
- JEREZ Talavera, Humberto, “La capacitación y la actualización de los maestros” en *Los grandes hitos de la educación en México y la formación de maestros*, México, Librería Imagen Editores, 1988, pp. 137-174.
- JIMÉNEZ Alarcón, Concepción, *La escuela nacional de maestros. Sus orígenes*, México, Secretaría de Educación Pública, 1987.
- JIMÉNEZ Alarcón, Concepción, *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1986.
- JÜNGEN, Habermas, “Sobre el papel de la sociedad civil y de la opinión pública” en *Facticidad y Validez*, Madrid, Trotta, 1998, pp. 407-468.
- LATAPÍ Sarre, Pablo, “Un siglo de educación nacional: una sistematización” en Latapí Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo I, 1998, pp. 21-42.
- LATAPÍ Sarre, Pablo, (coord.), *Educación y Escuela. Lecturas Básicas para investigadores de la Educación*, México, Secretaría de Educación Pública, 1991.
- LATAPÍ Sarre, Pablo, “Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)”, México, *Comercio Exterior*, diciembre de 1975, pp. 1323-1333.
- LATAPÍ Sarre, Pablo, *Comentarios a la Reforma Educativa*, México, Prospectiva Universitaria, A.C. 1976.
- LATAPÍ Sarre, Pablo, *Mitos y verdades de la educación Mexicana/ 1971-1972*, México, Edit. Nueva Imagen, 1973.
- LEÓN y González, Samuel, “Cárdenas y la construcción del poder político” en León y González, Samuel (coord.). *El cardenismo, 1932-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010, pp. 11-55.
- LERNER Sigal Victoria, “El reformismo de la década de 1930 en México” en *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México, vol. XXVI, núm. 2, octubre-diciembre, 1976, pp.188-215.
- LERNER Sigal Victoria, *Planes de la nación mexicana*, México, El Colegio de México, Senado de la Republica, 1987, t. VII y VIII.
- LERNER Sigal Victoria, *La educación socialista en México*, México, El Colegio de México, 1979.
- LERNER Sigal Victoria, “Historia de la reforma educativa 1933-1945” en *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México, vol. XX, núm. 1, julio-septiembre, 1979, pp.91-132.

- LERNER Sigal Victoria, “Filosofía, ideología y educación en el México de la década de 1930” en Gabriel Vargas Lozano, *et al, Historia de la filosofía en México*, México, Universidad de Tlaxcala, [s.a.].
- LOAEZA, Soledad, “Clases medias y autoritarismo, 1940-1960”, en *Clases medias y política en México*, México, El Colegio de México, 1990, Cap. III, pp. 119-175.
- LOAEZA, Soledad, “La iglesia y la educación en México. Una Historia en episodios” en Gonzalbo Aizpuru Pilar (coord.). *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998, pp. 173-194.
- LOYO Brambila, Aurora, *El movimiento magisterial de 1958 en México*, México, Era, 1979.
- LOYO Brambila, Aurora. “Camino entreverado cultura y educación en Jaime Torres Bodet” en Barriga Villanueva Rebeca, *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, 2011, pp. 121- 146.
- LOYO Bravo, Engracia, “El Instituto de Orientación Socialista y la Formación del Maestros Revolucionario (1935-1937)” en *Lázaro Cárdenas: modelo y legado*. México, INEHRM, Tomo III. 2009, pp. 209-238.
- LOYO Bravo, Engracia, “El largo camino a la centralización educativa, 1920-1992” en Pardo, Ma. del Carmen (coord.), *Federalización e Innovación educativa en México*, México, El Colegio de México, 1999, pp. 49-62.
- LOYO Bravo, Engracia, “La educación del pueblo” en Tanck de Estrada Dorothy (coord.). *Historia Mínima. La educación en México*, México, Seminario de la Educación, El Colegio de México, 2010, pp. 154-187.
- LOYO Bravo, Engracia, “Los mecanismos de la federalización educativa, 1921-1940” en Gonzalbo Aizpuru Pilar (coord.), *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998, pp. 113-136.
- LOYO Bravo, Engracia, *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, México, SEP, Ediciones El Caballito, 1985.
- LOYO Bravo, Engracia, “Escuelas rurales “Artículo 123” (1917-1940)”, México, *Historia Mexicana*, Vol. 40 No. 2, octubre-diciembre de 1990, p. 299-336. http://bibliodex.colmex.mx/exlibris/aleph/a21_1/apache_media/81B98BG38TJ4GCU97S2RY938A6GHP7.pdf Consultado el 27/08/2014
- LOYO Bravo, Engracia, “*José Vasconcelos. Los años del águila*. México, Universidad Autónoma de México, 1989. 742 p)”, *Reseña*. <http://aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/25322/1/40-160-1991-0761.pdf> Consultado el 24 de diciembre de 2014.
- LOYO, Hughes H. Lloyd, *Las Misiones Culturales de México, su programa*, París, UNESCO, 1951

- LOYO Ramírez, Ignacio. *Génesis de la Escuela Rural Mexicana*, México, 1947.
- MARÍÑEZ, María del Rosario, “Los patronatos pro educación en el Territorio Norte de la Baja California, 1945-1952” en *Frontera Norte*, Vol. 22, Número, 44, 2010, Julio-Diciembre, pp. 185-209.
- MARÍÑEZ, María del Rosario, “La federalización de la educación básica en el Territorio Norte de la Baja California, en el marco de la educación socialista, 1934-1940” en Graciela Cordero Arroyo, (coord.), *Ensayos sobre el presente y el pasado educativo de Baja California*, Mexicali, B.C., Universidad Autónoma de Baja California/ Editorial Porrúa, 2007, pp. 147-186.
- MARÍÑEZ, María del Rosario, “La resignificación de la política educativa de la unidad nacional en el territorio norte de la baja california. El liderazgo de los profesores, 1940-1952”, Tesis para obtener el grado de Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Sede Sur, Departamento de Investigaciones Educativas, 2011.
- MARÍÑEZ, María del Rosario, “Conflictos de los maestros del Territorio Norte de la Baja California: entre demandas y promesas, una tensión nunca resuelta, 1943-1953” en Soriano Peña Reinaldo y María Dolores Ávalos Lozano (coords). *Análisis Político del Discurso. Dispositivos Intelectuales en la Investigación Social*. México, Juan Pablos Editores, 2009, pp. 203-222.
- MARTÍNEZ Della Rocca, Salvador, “Estado, Educación y Hegemonía en México: 1920-1956” en *Estado, Educación y Hegemonía en México*, México, Porrúa, Secretaría de Educación Ciudad de México, 2010, pp. 189-313.
- MARTÍNEZ Gutiérrez, Eugenio, “Período de consolidación (1934-1950)” en *Política educativa en el Estado de México 1910-1950*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1991, pp. 164-275.
- MARTÍNEZ, María Antonia, *El Despegue Constructivo de la Revolución Sociedad y Política en el Alemanismo*, México, CIESAS, Porrúa, 2004.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe, “La planeación y evaluación de la educación” en Latapí Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo I, 1998, pp. 285-318.
- MATUTE, Álvaro, “La Política Educativa y de José Vasconcelos” en Solana Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coord.), *Historia de la educación pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1981.
- MEDINA, Luis, “La conciliación rectificadora” en *Del cardenismo al Avilacamachismo. Colección Historia de la Revolución Mexicana Periodo 1940-1952*, México, El Colegio de México, No. 18, 1978, pp. 229-400.

- MEDINA Melgarejo, Patricia, “Las redes normalistas: sujetos, generaciones y contextos” en *¿Eres maestros normalistas profesor y/o universitario? La docencia cuestionada*, México, UPN, Plaza y Valdés Editores, 2000, pp. 73-131.
- MEJIA Zúñiga, Raúl, “La escuela que surge de revolución” en Solana Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords.), *La historia de la educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1981, pp. 183-233.
- MENDIN, Tzvin, “El Plan Sexenal” en Colmenares Ismael, Gallo Miguel Ángel, González Francisco y Luis Hernández (recopiladores), *Cien Años de lucha de clases en México 1876-1976 (lecturas de historia de México)*, México, Textos Universitarios Ediciones Quinto Sol, Tomo II, 1985, pp. 100-104.
- MENDOZA Molina, Ana Lilia, “La trascendencia socio-educativa de las Misiones Culturales en México (1923-1938)” Tesis para obtener el grado de Maestría en Historia Regional-Continental, Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, Facultad de Historia, Morelia Michoacán, marzo del 2007.
- MENESES Morales, Ernesto, “El ocaso de la educación socialista” en *Tendencias educativas Oficiales 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México, Universidad Iberoamericana, 1988, Cap. VIII, pp. 205-236.
- MENESES Morales, Ernesto, “Nuevos aires en la Secretaría de Educación Pública” en *Tendencias educativas Oficiales 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México, UIA, 1988, Cap. X, pp. 269-302.
- MENESES Morales, Ernesto, “La consolidación de la labor educativa en la época del presidente Adolfo Ruiz Cortínez” en *Tendencias educativas Oficiales 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México, Universidad Iberoamericana, 1988, Cap. XIII, pp. 401-455.
- MENESES Morales, Ernesto, “El Plan de Once Años” en *Tendencias educativas Oficiales 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México, Universidad Iberoamericana, 1988, Cap. XIV, pp. 457-505.
- MENESES Morales, Ernesto, “El sexenio de Luis Echeverría Álvarez” en *Tendencias Educativas Oficiales 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*, México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1998, Cap. VI, pp. 165-192.
- MENESES Morales, Ernesto, “La enseñanza secundaria, normal y tecnológica” en *Tendencias Educativas Oficiales 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*, México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1998, Cap. VII, pp. 193-242.

- MEYER Lorenzo, “El primer tramo del camino” *Historia general de México*, México, El Colegio de México, Tomo 2, 1988, pp. 1183-1271.
- MEZA Estrada, Antonio, “Los libros de texto gratuito” en Latapí Sarre, Pablo (coordinador.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo II, 1998, pp. 59-73.
- MONGOMERY, John D, “The Informal Service Sector as an Administrative Resource” en Rondinelli, D.A. y S.G. Cheema. (comp.), *Urban Services in Developing Countries: Public and Private Roles in Urban Developing*, London, Macmillan. 1988.
- MORALES Tejeda, Marco Antonio, “Grupos Políticos en Baja California” en Velásquez Morales, Catalina, (coordinadora.) *Baja California un presente con historia*. Tomo II, México, Universidad Autónoma de Baja California, 2002, pp. 175-266.
- MORALES Garza, Sofíaleticia, “La educación indígena, especial e inicial: de “modelos complementarios” a estrategias claves para reivindicar la igualdad de la diferencia” en Latapí Sarre, Pablo, (coordinador), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo II, 1998, pp. 141-172.
- MORENO Castañeda, Manuel, *El Instituto Federal de Capacitación en Jalisco*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1994.
- MUÑOZ Batista, Jorge y Julio Castellón Guillermo, “El Instituto Federal de Capacitación del magisterio” en *La preparación del magisterio en México situación en 1966*, México, Centro de Estudios Educativos, 1969, pp. 55-62.
- MURILLO Reveles, José Antonio, “Cursos de mejoramiento para maestros misioneros y de asuntos indígenas” *El Magisterio*, núm. 67, octubre de 1965, pp. 1-8.
- NOLTE, Detelf, “Proceso de descentralización en América Latina. Un enfoque comparativo”, (Ponencia) Trabajo presentado en el simposio internacional sobre Descentralización política y desarrollo regional. El Fortín de Santa Rosa (Uruguay). 1990.
- OFFE, Claus, *Contradicciones en Estado del Bienestar*, México. Alianza Editorial. 1984.
- ORNELAS, Carlos, “La misión del sistema educativo mexicano: Tres reformas profundas. Los vaivenes de la política educativa” en *El sistema educativo mexicano. La transición del fin del siglo*, México, 1995, Fondo de Cultura Económica, pp. 95-126.
- ORNELAS, Carlos, “La cobertura de la educación básica” en Latapí Sarre, Pablo, (coordinador), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo II, 1998, pp. 111-140.
- PALACIOS, Guillermo, *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*, México, El Colegio de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1999.

- PALACIOS, Guillermo, “Lectura, identidad campesina y nación: el proyecto sociocultural de: *El maestro Rural* en inicios de los años treinta” en Zárate Hernández José Eduardo (editor), *Bajo el signo del estado*, México, El Colegio de Michoacán, 1999, pp. 35-53.
- PALACIOS, Guillermo, “Una historia para campesinos: el “maestro rural” y los inicios de la construcción del relato historiográfico posrevolucionario” en Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coordinadora). *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998, pp. 237-262.
- PELÁEZ Ramos, Gerardo, “Los años de reflujo. 1960-1972” en *Historia del sindicato nacional de trabajadores de la educación*, México, STUNAM, 2000, pp. 153-187.
- PELÁEZ Ramos, Gerardo, *Las luchas magisteriales de 1956-1960*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1984.
- PÉREZ Cervantes, Hermenegildo, “Historia de las escuelas normales en Baja California” en *Historia de la Educación en Mexicali*. Gobierno de Baja California, 2008, pp. 196-210.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, *Los presidentes de México. Discursos políticos 1910-1988*, México, El Colegio de México, 1988.
- QUIROZ Martínez, Manuel, *La Educación Pública en el Distrito Norte de la Baja California*. Mexicali, Voces de la Península, 2011.
- RANGEL Guerra, Alfonso, “La impronta de Jaime Torres Bodet en la creación de los libros de texto gratuitos” en Barriga Villanueva, Rebeca, *Entre Paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, 2011, pp. 147-155.
- RIVERA Marín, Guadalupe, “Lázaro Cárdenas: Visión a futuro: la educación cardenista” en *Lázaro Cárdenas: modelo y legado*, México, INEHRM. Tomo III. 2009, pp. 143-162.
- RIVERA Rueda, Rosa María, “El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Chihuahua. Páginas de su historia”, Chihuahua, Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Campo Práctica Docente, Universidad Pedagógica Unidad Chihuahua, Chihuahua 2009.
- RIVIERA, D’ArcHelene, “Brasil, México, Cuba, tres contextos, tres enfoques de la descentralización” en *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Año 11. No. 22. UAM-I. 1994.
- ROCKWELL, Elsie, “Reformas. Normar y transformar las escuelas”, en *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán, CIESAS, 2007, pp. 119-169.
- ROETT Dior, Jan (compilador), *El Desafío de la Reforma Institucional en México*. México, Siglo XXI, 1994.

- RONDINELLI, D.A. y S.G, Cheema, “Implementing decentralization policies: An introduction”, en *Decentralization and development. Policy implementation in developing countries*, Beverly Hills, 1989.
- ROTH, Gabriel, *The Private Provision of Public Services in Developing Countries*, New York, Oxford University Press, 1987.
- SÁENZ, Moisés, *Reseña de la Educación Pública en México*, México, SEP, Tomo, XVIII, número. 13, 1928.
- SALINAS Álvarez, Samuel, Carlos Imaz Gispert, *Maestros y Estado*, México, Edito real Línea, TOMO I y II, 1984.
- SCHELMELKES del Valle, Sylvia, “La educación en México: problemas y retos” en Guadarrama Sánchez, Gloria Jovita (coord.). *Políticas Educativas y Agenda de Gobierno Equidad y Calidad, Pendientes*, México, El Colegio Mexiquense, 2012, pp. 85-109.
- SCHELMELKES del Valle, Sylvia, “La educación básica”, en Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo II, 1998, pp. 173-194.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “Educación Primaria y Supervisión en los Estados y Territorios” en *Acción Educativa del Gobierno Federal del 1º de septiembre de 1954 al 31 de agosto de 1955*. México, Secretaría de Educación Pública, 1955, p. 23.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “Presupuesto y Administración” en *Acción Educativa del Gobierno Federal del 1º de Sep. de 1955 al 31 de agosto de 1956*. México, Secretaría de Educación Pública, 1956, p. 207.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “El personal” en *La Educación Pública en México 1964/1970*. México, Secretaría de Educación Pública, 1970, pp. 317-322.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “Estadísticas Baja California” en *El MAESTRO*, México, Secretaría de Educación Pública Núm., 13, primera quincena de marzo de 1970, México, pp. 114-133.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “La enseñanza” en *La Educación Pública en México 1964/1970*, México, Secretaría de Educación Pública, 1970, pp. 41-131.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *La educación pública en México* (1º. De diciembre de 1934 a 30 de noviembre de 1940). (t. I), México, Secretaría de Educación Pública, 1941.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Informe sucinto del movimiento educativo en México, correspondiente al ejercicio 1961-1962, presentado a la XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública, celebrada en Ginebra, Suiza, del 2 al 13 de Julio de 1962. Consejo Nacional Técnico de Educación.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “Capacitación del Magisterio” en *Acción Educativa del Gobierno Federal del 1º de Sep. de 1955 al 31 de agosto de 1956*, México, Secretaría de Educación Pública, 1956, pp. 205-210.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “Capacitación docente” en *Acción Educativa del Gobierno Federal del 1º de Sep. de 1954 al 31 de agosto de 1955*, México, Secretaría de Educación Pública, 1955, pp.167-174.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica. IFCM*, México, Secretaría de Educación Pública, 1945, pp. 9-64.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio” en *Acción Educativa del Gobierno Mexicano 1960-1961*, México, Secretaría de Educación Pública, 1962, pp. 69-84.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “Informe presidencial” en *Acción Educativa del Gobierno Federal del 1º de Setiembre de 1954 al 31 de agosto de 1955*, México, Secretaría de Educación Pública, 1955, pp. 11-16.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “Informe presidencial” en *Acción Educativa del Gobierno Federal del 1º de Setiembre de 1955 al 31 de agosto de 1955*, México, Secretaría de Educación Pública, 1955, pp. 13-18.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “Sección Normal. Capacitación de Maestros en Servicio” en *Cinco años de labor Educativa del Gobierno Mexicano*, México, Secretaría de Educación Pública, 1963.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *El Instituto Federal de Capacitación 1953-1958*, México, Secretaría de Educación Pública, 1960.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *La capacitación docente, imperativa de la educación mexicana el IFCM (1944-1971)*, México, Secretaría de Educación Pública, 1989.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *La educación pública en México (1º. De diciembre de 1934 a 30 de noviembre de 1940)*, México, Secretaría de Educación Pública, (t. I), 1941.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *La obra educativa en sexenio 1940-1946*, México, Secretaría de Educación Pública, 1946, pp.160-181.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Memorias de la Secretaría de Educación Pública. 1950-1951*, México, Secretaría de Educación Pública, 1951.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO, *Memoria 1953-1958*, México, Secretaría de Educación Pública-IFCM, 1959, 189 pp.
- SILVA, Patricio, “Neoliberalismo, Democratización y Ascenso Tecnocrático” en Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords.), *La historia de la educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, SEP, 1981, pp. 234-326.

- TAYLOR Hansen, Lawrence Douglas, “La creación del estado de Baja California” en Velásquez Morales, Catalina (coord.), *Baja California un presente con historia*, Tomo II, México, Universidad Autónoma de Baja California, 2002, pp. 161-173.
- TAYLOR Hansen, Lawrence Douglas, “El papel de los Comités Pro-Baja California en la creación del estado de Baja California” *Región y Sociedad*, vol. IX, núm. 17, Hermosillo, Sonora, El Colegio de Sonora, 1999, pp. 75-111.
- TEJERA, Humberto, “Nueva etapa de altos propósitos 1943-1952” en *Crónica de la escuela rural mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, 1963, pp. 138-238.
- TORRES Bodet, Jaime, “Discursos” en *Textos sobre educación*, México, CONACULTA, 2005, pp. 351-506.
- TORRES Bodet, Jaime, *Educación Mexicana. Discursos, Entrevistas, Mensajes*, México, SEP, 1944.
- TORRES Ramírez, Blanca, *México en la segunda guerra mundial. Periodo 1940-1952*. México, El Colegio de México, 1979.
- TORRES Septién, Valentina, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito, 1985.
- ULLOA Manuel y Pablo Latapí Sarre, “La educación de los adultos” en Latapí Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo II, 1998, pp. 59-73.
- VALDEZ Vega, Carmen, “Situación laboral, profesional y salarial de 1948 a 1958”, <http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=1335&article=1370&mode=pdf> Consultado. 07/07/2014
- VAUGHAN, Mary Kay, *Estado, clases sociales y educación en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1982.
- VAUGHAN Mary Kay, *La política comparada del magisterio en Puebla y Sonora en la época cardenista*, México, Secretaría de Educación Pública, 1987.
- VAUGHAN, Mary Kay, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, México, Secretaría de Educación Pública, 2000.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, “El federalismo mexicano, 1823-1847” en Carmagnani (coord.). *Federalismos latinoamericanos: México/ Brasil/ Argentina*, México, Fideicomiso Historia de las Américas, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, “Renovación y crisis” en Tanck de Estrada Dorothy (coord.), *Historia Mínima. La educación en México*, México, Seminario de la Educación, El Colegio de México, 2010, pp. 217- 251.

- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, “Un siglo de descentralización educativa, 1821-1917” en Pardo Ma. del Carmen (coord.), *Federalización e Innovación educativa en México*, México, El Colegio de México, 1999, pp. 33-48.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y Educación en México*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1975.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, “Nuevamente en la búsqueda de la unidad nacional” en *Nacionalismo y educación*, México, El Colegio de México, 2011, Cap. V, pp. 225-293.
- VELLINGA, Menno (coordinador.), *El cambio del papel del Estado en América Latina*, México. Siglo XXI, 1994.
- VILLACORTA Lacave, Mario Ortiz, “Un episodio de la Segunda Guerra Mundial en Tijuana” en Acuña Borboña Fco. Manuel y Villacorta Lacave Mario Ortiz. *Tijuana Senderos en el Tiempo*. México, H. Ayuntamiento XVIII de Tijuana. 2006, pp. 138-141.
- VILLALPANDO Nava, José Manuel, “Un viraje de 180 grados” en Villalpando Nava, José Manuel *Historia de la educación en México*, México, Porrúa, 2009, pp. 449-469.
- VILLALPANDO Nava, José Manuel, “La educación socialista” en Villalpando Nava, José Manuel *Historia de la educación en México*, México, Porrúa, 2009, pp. 415-445.
- WALTHER Meade, Adalberto “La transformación de Territorio a Estado de Baja California” en *Panorama Histórico de Baja California*, México, Universidad Autónoma de Baja California, 1983, pp. 577-586.
- WEBER, Max. *Economía y Sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964.
- YÁÑEZ Ramírez, María de los Ángeles, “Justo Sierra, José Vasconcelos, Jaime Torres Bodet, Agustín Yáñez: ideas en política educativa”, Tesis para obtener el grado de maestro en la Maestría en Historia, El Colegio de México, 1971.
- ZORRILLA Fierro, Margarita María, “Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación” en Latapí Sarre, Pablo (coordinador), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo I, 1998, pp. 319-357.

ENTREVISTAS

Entrevista al Prof. David Martínez Cruz. Realizada por Juan Carlos Sánchez Navarro, 9 de Noviembre de 2012, Tijuana Baja California.

Entrevista al Prof. Antonio Ponce Aguilar. Realizada por Juan Carlos Sánchez Navarro, 12 de Septiembre de 2011.

Entrevista al Prof. Jorge Gálvez Moynes. Realizada por Juan Carlos Sánchez Navarro, 12 de Septiembre de 2014.

ANEXOS

ANEXO 1.

DISTRIBUCIÓN DE LECCIONES HASTA EL AÑO 1947-48. SEGÚN INFORMES DEL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO.

CALENDARIO “A”

ESTADOS, TERRITORIOS Y REGIÓN:	TOTAL	PORCENTAJE
1	2	3
Chiapas	76,450	.34%
Guanajuato	67, 160	.30%
Hidalgo	143,180	.64%
México	68,140	.30%
Morelos	41,840	.19%
Michoacán	86,400	.38%
Oaxaca	194,700	.86%
Puebla	118,480	.53%
Querétaro	32,800	.14%
San Luis Potosí	85,460	.38%
Tabasco	75,660	.34%
Tlaxcala	25,220	.11%
Veracruz	102,560	.46%
Total:	1.117,340	49.62%

Total:	1 134 440	50.38%
--------	-----------	--------

Fuente: SEP-IFCM. 1959

TOTALES:

Calendario “A”. 1 117 340 49.62%

Calendario “B” 1 134 440 50.38%

Totales 2 251 780 100%

ANEXO 2.

**CENTROS ORALES COMPLEMENTARIOS
Matricula del calendario "B", año escolar 1961-1962**

Número De Centro.	Entidad	Total de Alumnos
Centro N° 1	Aguascalientes	211
Centro N° 2	Tijuana, B.C	406
Centro N° 3	La Paz, B.C.S.	79
Centro N° 4	Campeche	191
Centro N° 5	Coahuila	617
Centro N° 6	Colima	208
Centro N° 8	Chihuahua	732
Centro N° 9	Durango	926
Centro N° 11	Guerrero	831
Centro N° 13	Guadalajara Jal.	1 538
Centro N° 17	Tepic, Nay.	645
Centro N° 18	Nuevo León	456
Centro N° 23	Culiacán, Sin.	578
Centro N° 24	Sonora	533
Centro N° 27	Tamaulipas	923
Centro N° 28	Torreón, Coah.	568
Centro N° 30	Yucatán	363
Centro N° 31	Zacatecas	773
Centro N° 34	Iguala, Gro.	514
Centro N° 35	Ciudad Guzmán, Jal.	444
Centro N° 36	Chetumal, Q. Roo	36
Centro N° 37	Los Mochis, Sin.	337
Centro N° 38	Mazatlán Sin.	461
	Total:	12 370

Fuente: BOLETIN DEL IFCM, México, D.F, SEP, octubre de 1962, No. 10

Anexo 3.

LAS ESCUELAS PRIMARIAS ANEXAS DE REGULARIZACIÓN Y DE PRÁCTICA PROFESIONAL CALENDARIO TIPO B

ESCUELAS PRIMARIAS ANEXAS									
N° del centro	Lugar	G 1°	R 2°	A 3°	D 4°	O 5°	S 6°	Total	Jardín de Niños
1	Aguascalientes	15	32	35	43	81	53	259	
2	Tijuana, B.C.N.	30	22	57	52	52	54	267	38
3	La Paz, B.C.S.	37	42	29	37	31	46	222	
4	Campeche			46	48	54	38	186	17
5	Saltillo, Coah.	37	33	52	43	48	46	259	47
6	Colima	31	32	57	42	31	23	216	
8	Chihuahua	12	19	25	25	25	18	125	40
9	Durango	23	40	53	59	52		227	
11	Chilpancingo, Gro.	21	39	32	63	50	17	222	46
13	Guadalajara Jal.	89	81	100	140	152	102	664	
17	Nayarit	38	41	46	46	81		252	23
18	Nuevo León	15	21	18	26	29	23	132	
23	Culiacán, Sin.	23	40	40	40	41	40	224	
24	Sonora			40	40	40	70	190	25
26	Tamaulipas	25	20	34	36	30	31	176	29
28	Torreón, Coah.	42	40	49	53	60		224	43
30	Yucatán		29	28	62	62	74	225	
31	Zacatecas	34	36	42	34	36	20	202	
34	Iguala, Gro.	65	65	65	65	65	45	370	
35	Cd. Guzmán, Jal.	74	50	40	56	42	31	293	
36	Quintana Roo			35	38	25	17	115	
37	Mazatlán, Sin.		41	45	72	59	35	252	
38	Los Mochis, Sin.	38	40	35	40	23	19	195	
Totales:		649	763	1,003	1,160	1,139	713	5,957	308

Fuente: BOLETIN DEL IFCM, México, D.F, SEP, octubre de 1962, No. 10, p. 794.

ANEXO 4.

**INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACION DEL MAGISTERIO PRESUPUESTO
COMPARATIVO DE 1945 A 1962 (en pesos de la época)**

<i>Año</i>	<i>Totales</i>	<i>Personal Docente</i>	<i>Personal Administrativo</i>	<i>Sobresueldo por vida cara</i>
1945	1, 215, 705.00	796, 842.00	175,722.00	243,141.00
1946	2, 876, 191.75	1,814,930.60	486,022.80	575,238.35
1947	2,964,698.95	1,892,854.76	478,904.40	592,939.79
1948	2,637,870.00	1,772,760.00	337,536.00	527,574.00
1949	3, 016,455.00	2,008,524.00	404,640.00	603,291.00
1950	2,981,745.00	1,985,412.00	399,984.00	596,349.00
1951	2,920,530.00	1,923,780.00	412,644.00	584,106.00
1952	3,197,975.00	2,107,372.00	451,008.00	639,595.00
1953	3,515,642.50	2,311, 118.00	501,396.00	703,128.50
1954	4,305,072.50	2,895,046.00	549,012.00	861,014.50
1955	4,402,690.00	2,884,460.00	637,692.00	880,538.00
1956	4,836,996.00	2,945,880.00	637,080.00	1,254,036.00
1957	6,248,947.50	3,951,450.00	677,400.00	1,620,097.50
1958	6,248,947.50	3,951,450.00	677,400.00	1,620,097.50
1959	8,142,384.60	5,159,716.00	871,680.00	2,110,988.60
1960	14,959,954.26	10,129,727.60	951,720.00	3,878,506.60
1961	22,878,000.45	15,988,611.00	958,056.00	5,931,333.45

1962	32,334,446.60	22,267,460.00	958,056.00	9,108,930.60
------	---------------	---------------	------------	--------------

Fuente: Bolaños, Martínez, Víctor Hugo. *SOL Y SOMBRA EN LA OBRA EDUCATIVA DE JAI-ME TORRES BODET*. México, PORRUA, 2002, p. 92.

ANEXO 5.

INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACION DEL MAGISTERIO DESARROLLO DEL PRESUPUESTO DE EGRESOS DURANTE EL PERIODO DE 1945 A 1962

Año	Totales	Incremento Anual
1945	1, 215, 705.00	100%
1946	2, 876, 191.75	236.6 %
1947	2,964,698.95	243.9%
1948	2,637,870.00	216.9%
1949	3, 016,455.00	248.1%
1950	2,981,745.00	245.3%
1951	2,920,530.00	240.2%
1952	3,197,975.00	263.1%
1953	3,515,642.50	289.1%
1954	4,305,072.50	354.1%
1955	4,402,690.00	362.2%
1956	4,836,996.00	397.9%
1957	6,248,947.50	514.0%
1958	6,248,947.50	514.0%
1959	8,142,384.60	669.8%
1960	14, 959, 954.26	1230.6%
1961	22,878,000.45	1881.9%
1962	32,334,446.60	2659.7%

Fuente: BOLETIN. IFCM. ORGANO DEL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACION DEL MAGISTERIO. México, D.F. SEP, Marzo – Abril – Mayo de 1962, Tomo IV, Nos. 3-4-5, p. 428.

ANEXO 6.

Archivos de la Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, relacionados con el IFCM.

<p>AHSEP, Carta-Constancia escrita por el coordinador del IFCM, Profr. Antonio Ponce Aguilar, y certificada por el Inspector Federal de Educación, Profr. José de Jesús Solórzano, 8 de Octubre de 1960, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Caja 12, Exp. 17, Foja 31</p>	<p>El Coordinador del IFCM hace constar que la Profra. Rebeca Velasco Castellón se encuentra inscrita en el 2do. Grado del Ciclo Profesional en el Centro No. 2 que funciona en la ciudad de Tijuana.</p>
<p>AHSEP, Informe Final de Labores de la Escuela Instituto México en el Año Escolar 1959-1960, 30 de Junio de 1960, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Caja 12, Exp. 17, Fojas 13-14</p>	<p>Firmada por el Director de la Escuela, Profr. Eusebio Torres A. Se menciona la preparación del personal y la cantidad de maestros que cursan estudios en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.</p>
<p>AHSEP, Informe de labores de la escuela Vicente Guerrero para el año 1959-1960, 30 de Junio 1960, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Caja 10, Exp. 1, Fojas 16-17</p>	<p>Lo firma el Director de la Escuela, Profr. José Espinoza Farías. Se habla de la preparación profesional del personal y de los maestros de la escuela que estudiaron o estudian en el IFCM.</p>
<p>AHSEP, Informe de labores de la escuela El Pensador Mexicano para el año 1959-1960, 30 de Junio 1960, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Caja 10, Exp. 6, Fojas 10-11</p>	<p>Lo firma el Director de la Escuela, Profr. José C. Sánchez Ocampo. Se habla de la preparación profesional del personal y de los maestros de la escuela que estudiaron o estudian en el IFCM.</p>

<p>AHSEP, Informe de Labores de la Escuela Vicente Guerrero, 10 de Junio de 1960, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Caja 8, Exp. 22, Fojas 41-42</p>	<p>Los Firma el Director de la Escuela, Profr. María de Jesús Morales. Contiene un sector en el que se menciona la preparación profesional del personal. Se dice cuántos maestros de la escuela estudian en el IFCM.</p>
<p>AHSEP, Informe de Labores de la Escuela Héroes de Chapultepec, 30 de Junio de 1960, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Caja 7, Exp. 22, Fojas 32-33</p>	<p>Firmado por el Director de la Escuela, Carlos Ruiz Ventura. Se ubica un sector en el que se menciona la preparación profesional del personal de la escuela. Se mencionan los que estudian en el IFCM.</p>
<p>AHSEP, Informe de Labores de la Escuela Andrés Arreola, 30 de Junio de 1960, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Caja 6, Exp. 28, Fojas 29-30</p>	<p>Firmado por el Inspector de la 1ra. Zona Escolar Federal, Profr. J. de Jesús Sigala O. Se ubica un sector en el que se menciona la preparación profesional del personal de la escuela. Se mencionan los que estudian en el IFCM.</p>
<p>AHSEP, Informe de Labores de la Escuela Rural Federal Carmen Serdán, 30 de Junio de 1960, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Caja 5, Exp. 7, Fojas 23-24</p>	<p>Firmado por el Director de la Escuela, Profra. Evangelina Reely. Se rescata un sector sobre preparación profesional del personal, el cual está dividido en Normalistas Titulados y No Titulados (6 años), Normalistas Titulados (menos de 6 años), con estudios Post-primarios, con estudios Primarios, personal que estudia en el IFCM. También menciona qué necesidad se tiene sobre aumento de maestros.</p>
<p>AHSEP, Informe de Labores de la Escuela Primaria General Manuel Ávila Camacho, 30 de Junio de 1960, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Caja 3, Exp. 53, Fojas 22-25</p>	<p>Firmado por el Director de la Escuela, Profr. José Ernesto Lucero Lucero. Menciona quienes son los maestros de la escuela que están tomando los cursos en el IFCM.</p>

ANEXO 7.

Distribución de la población total 1940-1970.

Año	República Mexicana	Baja California	Tijuana
1940	19 653 552	78 907	21 977
1950	25 791 017	226 965	65 266
1960	34 923 129	520 165	164 527
1970	48 225 238	870 421	340 583

Fuente: González (1992), Cuadernos COLEF 3.

Tasa de crecimiento intercensales de la población.

Período	República Mexicana	Baja California	Tijuana
1940-1950	2.65	10.3	10.6
1950-1960	3.03	8.28	9.2
1960-1970	3.35	5.34	7.7
1970-1980	3.15	2.92	2.9

Fuente: González (1992), Cuadernos COLEF 3.

ANEXO 8.

Semblanzas biográficas de redactores de los materiales de trabajo de los cursos del IFCM

Silvio Arturo Zavala Vallado
Datos generales
Fecha de nacimiento: 7 de febrero de 1909. Fecha de defunción: 4 de diciembre de 2014. Lugar de nacimiento: Mérida, Yucatán, México. Lugar de defunción: Mérida, Yucatán, México. Ocupación: Historiador, escritor, diplomático.
Trayectoria académica
Tras finalizar la carrera de Derecho en su país, se trasladó a Madrid para hacer el doctorado, y luego estuvo durante tres años trabajando en Centro de Estudios Históricos de esta ciudad, hasta 1936, cuando el estallido de la Guerra Civil le obligó a regresar a su país. Allí trabajó en el Museo Nacional de Historia de Chapultepec, al frente del cual se puso años más tarde y fundó la revista Historia de América, cuya dirección asumió hasta 1965. Durante esta época formó parte de la Junta de Gobierno. Miembro de El Colegio de México desde 1940. Su magisterio se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de México y en otras universidades de Latinoamérica -Puerto Rico, (1945), La Habana (1946) y México City College-, y de los Estados Unidos -Harvard (1953), Washington y Ghent (1956)-. En 1992 viajó a España, con motivo de haberse presentado su candidatura al Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales, que respaldaban los departamentos de Historia de las Universidades de Sevilla y Navarra, y que no le fue concedido, pero aprovechó su estancia en la capital española para tomar parte, como representante del Colegio de México, en el Congreso Internacional de Universidades, en el que estuvieron presentes numerosas instituciones académicas de Europa y Latinoamérica.
Miembro de instituciones: <ul style="list-style-type: none">• La Academia Nacional de Historia y Geografía.• La Academia Mexicana de Historia.• La Academia Mexicana de la Lengua y correspondiente de numerosas Academias de la Historia.• La Asociación Inglesa de Historia desde 1956.• 1957 ingresó en la Real Sociedad de Historia de Londres.
Trayectoria diplomática
1956-1963 se desempeñó en París como delegado permanente de México en la UNESCO. 1966-1975 Embajador de México en Francia.
Obra
Su dedicación a la docencia no le impidió también incursionar en la literatura, a la que dio obras notables como: <ul style="list-style-type: none">• Iberoamérica: una comunidad, que prologó Arturo Uslar Pietri en 1990, y por la

que fue candidato al Premio Cervantes.

- Por la senda hispana de la libertad (1991).
- La conquista de Canarias y América (1991).
- Entradas, congregas y encomiendas en el nuevo Reino de León (1992)
- Suplemento documental y bibliográfico a la encomienda indiana (1994), que constituyen valiosos estudios de la historia americana durante la etapa colonial.

Su producción historiográfica registra más 100 obras y cerca de 600 publicaciones entre artículos y otras contribuciones.

- Fuentes para la historia del trabajo en la Nueva España (1940)
- Ideario de Vasco de Quiroga (1941)
- Ensayos sobre la colonización española en América (1944)
- La filosofía política en la conquista de América, Ordenanzas de trabajo en la Nueva España. Siglos XVI y XVII y Síntesis de la historia del pueblo mexicano (1947)
- América en el espíritu francés del siglo XVIII e Historia Universal moderna y contemporánea (1949)
- Historia universal. Antigüedad y Edad Media, y Aproximaciones a la Historia de México (1953)
- El nuevo mundo en los intercambios mundiales postcolombinos (1961)
- La defensa de los derechos del hombre en América Latina. Siglos XVI-XVIII (1963)
- Los esclavos indios en la Nueva España (1968)
- Fray Alonso de la Veracruz. Primer maestro de derecho agrario en la incipiente Universidad de México 1553-1555 (1981)
- El servicio personal de los indios en la Nueva España. 1576-1599 (1987)

Premios

1969 Premio Nacional de México de Literatura.

1974 Premio de Historia de la Academia del Mundo Latino de París.

1986 Premio Arch. C. Gerlach del Instituto Panamericano de Geografía e Historia.

1988 se creó en México el premio de Historia Colonial de América que lleva su nombre, concedido con carácter anual por el Instituto Panamericano de Geografía e Historia.

14 de abril de 1993 se le otorgó el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales.

1993 se le concedió la Medalla "Belisario Domínguez", máxima galardón que concede México a un hijo ilustre del país.

1996 fue investido doctor Honoris causa por la Universidad Autónoma de México (UNAM).

Fuente: Biografías y vida. Consultado en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/z/zavala.htm>

Ida AppendiniDagasso

Datos generales

Fecha de nacimiento: 10 de agosto de 1898.

Lugar de nacimiento: Galatz, Rumania.

Murió en la ciudad de México en 1956.

De padres eran italianos, vino a México a la edad de 10 años de edad.

Ingresó a la Esc. Guillermo Prieto y en 1919 se recibió en la Nacional de Maestros.

Trayectoria académica

Al fundarse las escuelas secundarias en 1926, pasó a enseñar en varias de ellas, Historia Universal y Literatura Española.

Fue maestra (1928) y doctora en letras por la UNAM.

Desde 1928 impartió enseñanza en la UNAM como profesora de Lengua y Literatura Italiana en la Facultad de Filosofía y Letras, así como en la Escuela de Ciencias Políticas, en el Conservatorio Nacional de México y en la Escuela de Música

1928-1932 Directora y Presidenta de la Escuela Dante Alighieri.

1947-1953 Fue profesora orientadora de las escuelas secundarias.

1948-1956 en el México City College dio clases de Literatura Iberoamericana, Influjos Europeos en la Literatura e Influencias Renacentistas en Cervantes.

Donó a la UNAM su biblioteca.

Estableció dos becas para estudiantes de literatura en la Facultad de Filosofía y Letras.

Obra

- En colaboración con su hermana María Appendini de Bigola editó una Gramática Italiana.
- En colaboración con el Dr. Silvio Zavala publicó una Historia Universal en tres tomos.
- Tradujo al castellano Neimeandri del linguaggio de DeAngeli y escribió otras obras sobre literatura como: Boccaccio y la literatura Castellana del siglo XX (tesis de maestría) y La literatura italiana en los primeros 50 años del siglo XX.

Reconocimientos

Llevar su nombre la secundaria 66, un aula de la 11, donde enseñó durante 25 años, y varias bibliotecas escolares.

Fuente: Publicaciones digitales. DGSCA, UNAM.

Consultado en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_a/appendini_daga.htm

Luis Rivera Terrazas

Datos generales

Fecha de nacimiento: 21 de diciembre de 1912.
Lugar de nacimiento: Vacun, Sonora.
Se trasladó a la Ciudad de México a México a la edad de 4 años de edad.
Siendo aún estudiante de preparatoria, impartió clases de física y matemáticas en secundaria.
De 1932 a 1936 estudió la carrera de Ingeniería Civil en el Instituto Politécnico Nacional.
Falleció el 20 de marzo de 1989.

Trayectoria académica

Al terminar sus estudios fue comisionado por la Secretaría de Educación Pública para construir una escuela secundaria federal en Lerdo, Durango.
1937-1943 se dedicó a impartir las asignaturas de Física y Matemáticas en los niveles de Secundaria y Bachillerato en los estados de Michoacán, Durango y en el Distrito Federal.
1943-1974 trabajó como astrónomo, en el Observatorio Astronómico Nacional de Tonantzintla.
1945-1948 realizó sus estudios de posgrado en astrofísica en el Observatorio Yerkes de la Universidad de Chicago.
Durante sus años como investigador en el Observatorio colaboró con grandes astrónomos mexicanos como Luis Enrique Erro y Guillermo Haro.
1957-1973 fue Director del Programa de Ráfagas Solares en colaboración con el Instituto de Fraunhofer de la República Federal Alemana.
1970-1973 Director del Programa de Observación Interferométrica Solar en Longitud de Onda de 3.6 cm.
1951-1974 Subdirector del OANT.
Impartió por muchos años cursos de astronomía en el propio Observatorio, en la Facultad de Ciencias, y en los Institutos de Astronomía y Geofísica de la UNAM.
Fue en esos años cuando inició su colaboración con la entonces Universidad de Puebla.
Fundó en esta Universidad, junto con el ingeniero Joaquín Ancona Albertos, la primera Escuela de Física en provincia en el año de 1950, fungiendo como su director hasta 1954.
Fundó en 1974 el Instituto de Ciencias de la UAP y asumió la dirección del ICUAP.
Hasta 1981 fue rector de la UAP.
1981-1989 se incorporó al entonces Departamento de Física como su Coordinador General.
Durante sus casi cuarenta años en la UAP continuó la carrera magisterial que había iniciado a los 18 años. Impartió una gran variedad de cursos de Matemáticas, Física y Astronomía. Y cátedras sobre Filosofía de la Ciencia.

Obra

En su vida como investigador publicó 12 trabajos de investigación sobre nebulosas y ráfagas solares.

Reconocimientos

Doctorado Honoris Causa por la Universidad Autónoma de Sinaloa en 1982.
Doctorado Honoris Causa por la Universidad Autónoma de Puebla en 1984.

Medalla Académica de la Sociedad Mexicana de Física, por su papel decisivo en la implementación de las ciencias en la Universidad en 1987
Medalla Isaac Ochoterena del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología, como reconocimiento a su labor en pro de la educación científica en 1988.
Posterior a su fallecimiento se funda el Instituto de Física que hoy lleva su nombre.

Fuente: Sociedad Mexicana de Física. Boletín Abril de 1999. Consultado en: <http://www.smf.mx/boletin/Abr-99/articulo/arti-uap.html>

Arquímedes Caballero Caballero

Datos generales

Fecha de nacimiento: 21 de octubre de 1918.

Lugar de nacimiento: Tampico, Tamaulipas

Trayectoria académica

Hizo sus estudios para Maestro de Educación Primaria en la Normal y Preparatoria de Ciudad Victoria, Tamaulipas, concluyendo en 1937.

1937-1939 Inició su currícula profesional en la Escuela Primaria Isauro Alfaro en el Puerto de Tampico.

1939-1941 En la ciudad de México laboro como profesor de escuela primaria.

1941-1943 Profesor de Educación Secundaria y Preparatoria, realizando simultáneamente sus estudios para Maestro en Matemáticas en la Escuela Normal Superior.

1945-1947 Supervisor de Matemáticas, Física y Química en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

.A lo largo de su vida ocupó diversos puestos como profesor y como funcionario de la educación.

A partir de 1947 tuvo a su cargo las Cátedras de Geometría Analítica y Cálculo Integral y Diferencial en la Escuela Normal Superior, Secretario del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y Director de la Escuela Oral del instituto antes mencionado (1948-1949).

1950-1957 Jefe del Departamento de Escuelas Secundarias Nocturnas

1956-1957 Jefe de clases de Matemáticas en la Escuela Normal Superior.

1957 Profesor Orientador de la Especialidad de Matemáticas en la misma escuela.

1957-1966 Director de la Escuela Normal Superior.

1966-1970 Jefe de clases de Matemáticas de las Escuelas Secundarias Particulares.

1970 Director general de Educación Media.

1959 Asesor Pedagógico de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Perteneció a la Sociedad Matemática Mexicana, a la Academia Mexicana de la Educación y a la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística.

Trayectoria diplomática

Marzo de 1952 Delegado de México en la conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, realizada en Santiago de Chile.

Noviembre de 1962 y diciembre de 1964 Representante de México en la XII Conferencia General de la UNESCO, en París.

1967 Invitado por la Oficina Regional de la UNESCO en América Latina para participar en las reuniones del Seminario para estudiar el problema de la formación del magisterio.
1967 Invitado por el director general de la UNESCO a la reunión del Comité de Expertos para la formación de maestros en París, en donde lo nombran vicepresidente del mismo comité.

Agosto de 1969 Delegado de México a la Conferencia sobre la Ciencias y la Educación en los países en desarrollo en Israel.

Representante de México en las II y III reuniones ordinarias del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la OEA en Perú (febrero 1971), y Panamá (febrero 1972).

Diciembre de 1971 asistió a la Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados del fomento de la ciencia y la tecnología en relación con el desarrollo en América Latina y el Caribe en Venezuela.

Obra

Dentro de sus obras principales podemos encontrar:

- Lecciones de Matemáticas para el 3er Curso de Matemáticas, editado por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1946).
- Tablas Matemáticas (1959).
- Cuadernos Alfa. Ejercicios de Aritmética y Geometría para Escuelas Primarias, seis tomos (1959).
- Matemáticas para las Escuelas Secundarias, tres tomos (1960)
- Cuadernos de Matemáticas para las Escuelas Secundarias, tres tomos (1960)

Estas obras fueron realizadas en colaboración con los profesores Lorenzo Martínez Cedeño y Jesús Barnardez Gómez a excepción de la primera que fue escrita en unión del ingeniero José Arteaga Chávez.

Fuente: Publicaciones digitales. DGSCA, UNAM.

Consultado en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_c/caballe_caballe.htm

IMÁGENES 1, 2, 3,4, 5 y 6.





CLAUSURA CURSOS CAPACITACION MAESTROS — TIJUANA, B.C. 7/17/52

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
DIRECCION DE ENSEÑANZA SUPERIOR
E INVESTIGACION CIENTIFICA

[Handwritten signature]

INSTITUTO FEDERAL
DE CAPACITACION
DEL MAGISTERIO

1

MEXICO
1 9 4 5

INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACION DEL MAGISTERIO

MANUAL DE TRABAJO

Primer Curso del Ciclo Secundario

México

Luzes y Letras de España

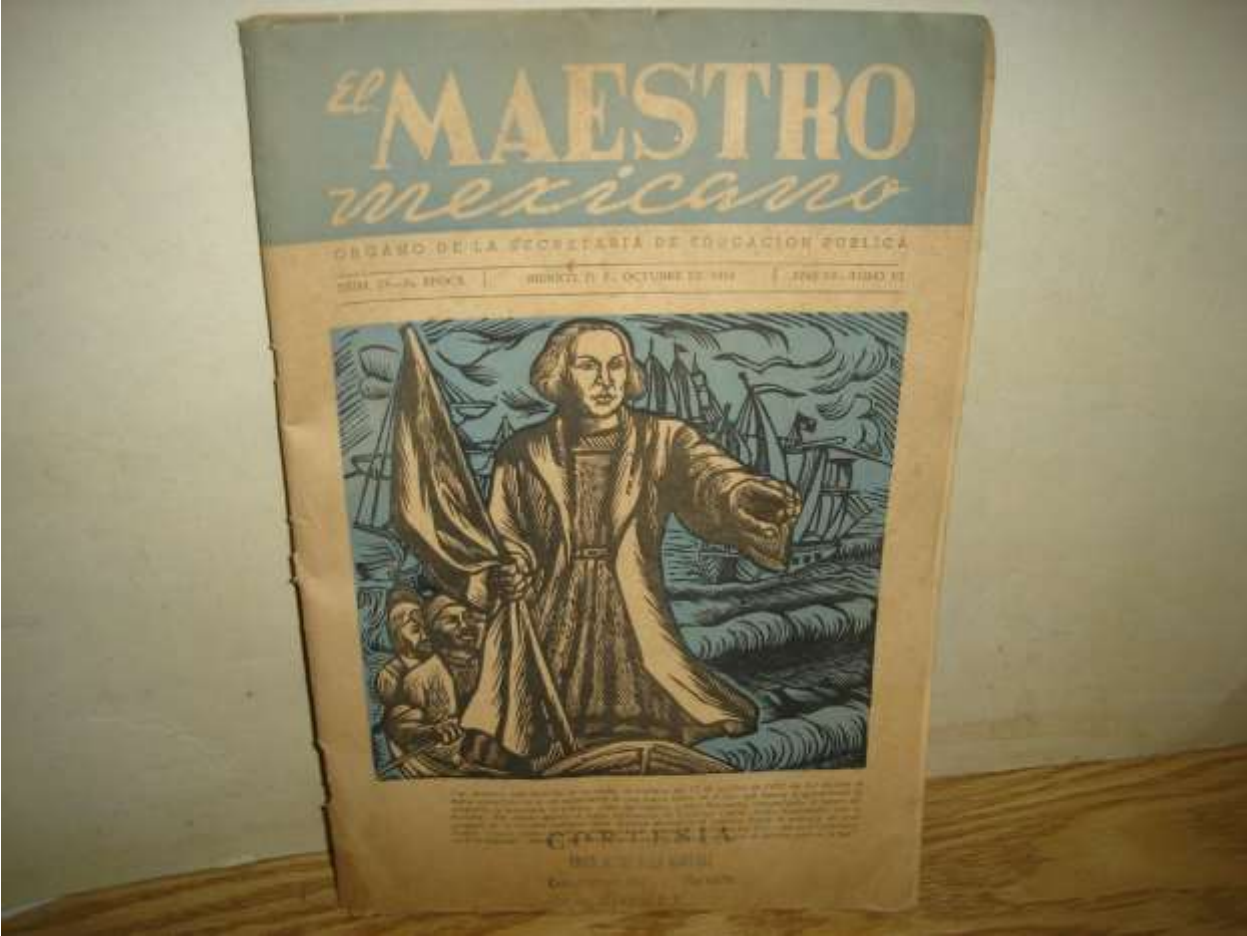
Buenos

Compañía Plena

Grupo

Hermanos Unidos

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
MEXICO



Secretaría de Educación Pública

Instituto Federal de Capacitación del Magisterio

Centro Oral Complementario Número 2

Tijuana, Estado de Baja California

MEMORIA

que presenta la alumna

Emma Trujillo Rodríguez

en su examen profesional para obtener el título de

Profesor de Educación Primaria

Generación "Dr. Jaime Torres Bodet"

Tijuana, B. Cal., Agosto de 1963