



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Instituto de Ciencias
de la Educación

*Los maestros improvisados en el México
posrevolucionario (1921–1934)*

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

Presenta:

Josué Emir Ovelis Martínez

Directora de tesis:

Dra. María Adelina Arredondo López

Cuernavaca, Morelos

Mayo 2026



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Instituto de Ciencias
de la Educación

Comité tutorial:

Dr. René Medina Esquivel
El Colegio de San Luis

Dr. Carlos Enrique Capistrán López
ICE-UAEM

Dr. Carlos Escalante Fernández
El Colegio Mexiquense

Dra. Beatriz Alcubierre Moya
CIIHU-UAEM

Dra. Miriam de la Cruz Reyes
CIIDU-UAEM

Dr. José Francisco Alanís Jiménez
ICE-UAEM

Para Sophie
y Ander

Agradecimientos

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a los integrantes de mi comité tutorial por su dedicación, paciencia y valiosas observaciones, las cuales enriquecieron profundamente esta investigación y me permitieron identificar aspectos y problemáticas que en un inicio no había logrado advertir.

Al Dr. René Medina Esquivel, mi reconocimiento por el acompañamiento y apoyo brindado desde la realización de mi tesis de maestría, así como por la orientación constante a lo largo de este proceso académico.

Al Dr. Carlos Enrique Capistrán López, agradezco sus agudas observaciones y comentarios críticos, los cuales contribuyeron significativamente al fortalecimiento de este trabajo.

Al Dr. Carlos Escalante Fernández, gracias por sus observaciones y por compartir su amplia experiencia en el campo de la historia de la educación, misma que resultó de gran utilidad para esta investigación.

A la Dra. Beatriz Alcubierre Moya, mi agradecimiento por haber acompañado mi formación académica desde la licenciatura y por volver a acompañarme en esta etapa doctoral. Sus críticas y observaciones desde la perspectiva histórica fueron fundamentales para ampliar la mirada de esta investigación.

A la Dra. Miriam de la Cruz Reyes, agradezco las observaciones y perspectivas que aportó desde otras miradas de análisis, las cuales ayudaron a enriquecer este trabajo.

Al Dr. José Francisco Alanís Jiménez, gracias por sus orientaciones tanto como integrante del comité tutorial como en los seminarios cursados durante el posgrado, espacios en los que pude fortalecer esta tesis.

Finalmente, deseo expresar un agradecimiento profundo a la Dra. Adelina Arredondo, directora de esta tesis, quien me ha acompañado y formado a lo largo de estos seis años de posgrado. Su guía, apoyo y confianza han sido fundamentales en mi crecimiento académico e intelectual. Gracias por sus enseñanzas, por la dedicación brindada a este trabajo y por contribuir de manera decisiva a mi formación como investigador.

Agradezco a la SECIHTI por el apoyo brindado a través de la beca otorgada durante mis estudios de posgrado, ya que sin este respaldo la realización de la presente investigación no hubiese sido posible.

Contenido

Introducción

1. Planteamiento del problema	9
2. Estado del Arte	14
3. Preguntas de investigación	21
4. Objetivos	24
5. Trayecto metodológico	25
5.1. Proceso de búsqueda de información	27
5.2. Clasificación de las fuentes	29
5.3. Proceso de análisis	34
6. Construcción conceptual del maestro improvisado	37
7. Presentación de los contenidos	42

Capítulo 1

Las políticas educativas en el México posrevolucionario	45
1.1. El cambio del régimen	46
1.2. Una Secretaría para la educación nacional y la paradoja de la “federalización” educativa.	52
1.3. La integración de los indígenas y campesinos mediante los procesos de escolarización	59
1.4. La expansión de la Escuela Primaria Federal	64

Capítulo 2

“Las personas de buena voluntad”: la improvisación docente en el México posrevolucionario	75
2.1. Antecedentes de la formación de maestros en México	76
2.2. Reclutamiento y contratación: la conformación de cuerpos de maestros en México posrevolucionario	81
2.2.1. Los maestros honorarios	83
2.2.2. Los maestros ambulantes	85

2.2.3. Los maestros misioneros	88
2.2.4. Los maestros de escuelas primarias federales	91
2.3. La concepción del maestro federal en la visión de las autoridades educativas	96
Capítulo 3	
Origen social, y formación de los maestros improvisados	103
3.1. Contextos de procedencia	104
3.2. Origen social	106
3.3. Edad	107
3.4. Género	109
3.5. Preparación	112
3.5.1. Formación escolarizada	113
3.5.2. Conocimientos empíricos: saberes, artes y oficios	119
3.6. ¿Una preparación para qué? La Escuela Activa	125
Capítulo 4	
Las condiciones laborales de los maestros improvisados	129
4.1. Los procesos de contratación	130
4.2. Las condiciones de los lugares de trabajo	134
4.3. La construcción del marco normativo y laboral de los maestros federales	137
4.4. Entre la necesidad y la incertidumbre	148
4.4.1. Licencias	148
4.4.2. Despidos o renunciaciones	152
Capítulo 5	
El entorno social de los maestros improvisados	155
5.1. Los maestros improvisados entre la educación laica y la Guerra Cristera	156
5.2. Los maestros improvisados entre caciques y el poder político estatal	162

5.3. Los maestros improvisados entre el deber ser y las conductas dominantes del “ser hombre”: valentonería y alcoholismo	169
5.4. Los maestros improvisados frente a la precariedad salarial	173
5.5. Los maestros improvisados entre el desprecio y el aprecio en las comunidades o pueblos	177
5.6. Los maestros improvisados entre los compromisos laborales y los problemas personales	180
 Capítulo 6	
Las políticas de mejoramiento de los maestros improvisados	184
6.1. Los maestros improvisados un “mal necesario”	186
6.2. Acciones del mejoramiento	187
6.2.1. Materiales impresos	189
6.2.2. Las Misiones Culturales	192
6.2.3. Cursos de Verano y Cursos de Invierno	194
6.2.4. Cursos en las Escuelas Normales Rurales	196
6.2.5. Programas de radio	196
6.3. El mejoramiento de los maestros improvisados: entre tensiones, éxitos y limitaciones	200
 Conclusiones	206
Epílogo	211
Archivos consultados	226
Bibliografía	228
Anexos	241

Introducción

El presente trabajo es resultado de la reflexión, análisis y problematización sobre los procesos de profesionalización de los maestros. Mi primer proyecto llevaba por título *“La normal más grande del mundo”: el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1944-1971*. El objetivo de esa investigación era reconstruir la historia del Instituto. El interés se centraba en comprender el funcionamiento de esta institución político-educativa, fundada en 1944 durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), en un contexto marcado por cambios, coyunturas políticas y económicas derivados de la Segunda Guerra Mundial, tanto en el ámbito internacional como en el nacional. El Instituto tuvo el propósito de capacitar y profesionalizar a un amplio sector del magisterio que había sido incorporado al sistema educativo federal sin contar con formación profesional previa. Entre las décadas de 1920 y 1940, miles de docentes fueron contratados para atender la expansión de la escuela primaria federal, particularmente en contextos rurales, a pesar de no haber cursado estudios normalistas. A estos docentes el gobierno federal nombró como: “maestros improvisados”. De acuerdo con Francisco Larroyo, al momento de la fundación del Instituto existían alrededor de 18 mil maestros¹ en esta condición, lo que evidencia la magnitud del problema educativo que se buscaba atender.

Con el paso del tiempo, tras su fundación el Instituto llegó a convertirse en una de las instituciones educativas con mayor presencia en el país, ya que miles de maestros provenientes de distintas regiones de la República recibían formación mediante cursos por correspondencia, complementados con la asistencia a diversos centros de capacitación establecidos en diferentes entidades federativas. A lo largo de su historia, el Instituto llegó a contar con aproximadamente 1,800 centros de capacitación en distintas regiones del país, lo que muestra la amplitud de su alcance

¹ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, (México: Editorial Porrúa, 1967), 530.

dentro de la política educativa del periodo. De ahí que Jaime Torres Bodet lo denominara “la normal más grande del mundo”.

Sin embargo, conforme me fui adentrando en la revisión de fuentes documentales para el desarrollo de mi investigación, particularmente en los expedientes de los “maestros improvisados”, comenzó a surgir en mí una inquietud distinta. Más allá de la historia institucional, empecé a interesarme por quiénes eran esas personas y cuáles habían sido sus trayectorias. Asimismo, los expedientes permitían vislumbrar diversas situaciones económicas y sociales que formaban parte de sus vidas y que, de algún modo, explicaban las condiciones bajo las cuales habían sido incorporados al proyecto educativo del régimen posrevolucionario con ese tipo de preparación. Estas interrogantes abrieron un nuevo horizonte de indagación orientado a conocer sus trayectorias laborales y, en la medida de lo posible, reconstruir algunos aspectos de su realidad social.

De este modo, el proceso de investigación experimentó un giro significativo. El interés dejó de centrarse en el análisis histórico de la institución para orientarse hacia la comprensión de los sujetos que la utilizaron y la hicieron posible. En otras palabras, el foco pasó de la historia institucional a la exploración de las experiencias formativas y trayectorias personales de los maestros desarrollada en un contexto del México posrevolucionario. Durante la década de 1920, el nuevo régimen impulsó políticas educativas orientadas a fortalecer su legitimidad y a difundir un ideario nacional entre la población. La educación fue concebida como un instrumento fundamental para integrar a amplios sectores sociales —especialmente rurales e indígenas— al proyecto de construcción de un Estado moderno y de una identidad nacional unificada.

Para llevar a cabo este proyecto educativo, el gobierno federal buscó asumir un papel central en la creación y organización del sistema educativo nacional. A diferencia del porfiriato, cuando la educación dependía en gran medida de los gobiernos estatales y municipales, el nuevo régimen impulsó un proceso de centralización administrativa que en el discurso fue llamada como federalización educativa. Este proceso se materializó en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), encabezada por José Vasconcelos durante el gobierno

de Álvaro Obregón (1920-1924). A partir de entonces, el gobierno federal comenzó a ampliar su presencia educativa en las distintas regiones del país mediante convenios con los gobiernos estatales, la expansión de la infraestructura escolar y la definición de contenidos educativos de alcance nacional.

La expansión de la escuela primaria federal generó una creciente demanda de docentes capaces de fundar nuevas escuelas y de incorporar al proyecto educativo federal a maestros que anteriormente dependían de los gobiernos estatales. Para satisfacer esta demanda, el gobierno federal, durante la primera mitad del siglo XX, no tuvo como prioridad principal la formación de maestros. Aunque existieron algunos intentos, como la fundación de escuelas normales rurales, tanto el número de estas instituciones como su cobertura estuvieron lejos de constituir una política efectiva y suficiente para la formación docente. Por ello, la SEP recurrió al reclutamiento de personas con distintos niveles de escolaridad, que iban desde individuos alfabetizados hasta profesionistas provenientes de otras áreas. No obstante, estos maestros se convirtieron en actores fundamentales en la difusión de la educación primaria federal y en la presencia del Estado en diversas regiones del país. Por lo anterior, me surgieron interrogantes sobre la cuestión política, educativa y social de los denominados maestros improvisados ¿El concepto de improvisación se estaba refiriendo a una característica especial de los maestros? ¿Cómo se puede definir el concepto de maestros improvisados? ¿Quiénes eran estos maestros improvisados? ¿Cómo fueron percibidos por las poblaciones locales? ¿Cuáles fueron las condiciones laborales y sociales? ¿Qué tipo de resistencias o conflictos surgieron entre los maestros improvisados y otros actores educativos, y cómo se resolvieron? Estas preguntas iniciales se estructuraron de manera analítica y diacrónica las cuales se muestran en el apartado de preguntas de investigación.

En este sentido, el presente estudio se enfocó en el período comprendido entre 1921, año en que se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) y se inician las políticas de reclutamiento y contratación de maestros improvisados como parte de la estrategia del gobierno federal para expandir su influencia en los estados, y 1934, año marcado por la modificación del artículo tercero de la

Constitución y la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia, lo que dio lugar a una nueva dinámica entre el Estado y los maestros.² Este periodo de trece años resulta fundamental para comprender el surgimiento de las políticas educativas del México posrevolucionario y el papel que desempeñaron los maestros improvisados en la expansión de la educación primaria federal. Durante estos años, el régimen buscó consolidar su poder y promover la educación federal como una herramienta de unificación y modernización nacional.

El enfoque teórico de esta investigación se fundamenta en la historia social, entendida como una corriente historiográfica que permite analizar a los maestros improvisados como un grupo social conformado por sujetos cuyas características —como origen social, género, escolaridad y condiciones laborales— estuvieron determinadas por los intereses políticos y educativos del Estado posrevolucionario. La historia social, como señala Jürgen Kocka, se ocupa del estudio de estructuras, procesos y relaciones sociales que permiten visibilizar las experiencias de actores que suelen quedar fuera de la historia política tradicional.³ Desde esta perspectiva, los maestros improvisados pueden comprenderse como parte de una trama más amplia de desigualdades y dinámicas de poder vinculadas a la construcción del sistema educativo nacional.

Asimismo, este enfoque permite recuperar las experiencias de estos maestros dentro de la relación entre Estado y sociedad, destacando su papel en la implementación de políticas educativas y su inserción en procesos de transformación social. Siguiendo a E. P. Thompson, la historia social implica reconocer a los sujetos como protagonistas de su propia experiencia histórica, capaces de actuar y reconfigurar su mundo social incluso en condiciones de subordinación.⁴ Desde esta perspectiva, los maestros improvisados son analizados no solo como piezas funcionales del proyecto estatal, sino como actores históricos

² Alberto Arnaut, *Historia de una profesión...* 85, Luz Elena G., "Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) XLVI, no. 2 (2016): 166. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27046182007>

³ Jürgen Kocka, *Historia social: conceptos, desarrollos, problemas* (Barcelona: Editorial Alfa, 1989), 5-6.

⁴ E. P. Thompson, *The Making of the English Working Class* (New York: Pantheon Books a Division of Random House, 1966), 12–13. https://www.bard.edu/library/pdfs/archives/Thompson-The_Making_of_the_English_Working_Class.pdf

cuyas trayectorias y prácticas contribuyen a comprender la complejidad del ámbito educativo durante el periodo posrevolucionario.

Estado del Arte

Al realizar la indagación sobre el estado de la cuestión, identifiqué una ausencia de trabajos que aborden a los profesores improvisados como una categoría de estudio independiente; en su lugar, me encontré con que el tema carece de un cuerpo teórico propio, encontrándose casi siempre subsumido en la figura del maestro rural. A partir de la búsqueda inicial, pude identificar estudios abordados desde la historia de la educación que van desde análisis generales sobre el magisterio a nivel nacional hasta investigaciones de carácter regional. De este conjunto, he seleccionado aquellos trabajos que considero más relevantes por su cercanía con mi objeto de estudio.

En 1987 se publicó *Los maestros y la cultura nacional 1920-1952*, una obra que consiste en la recopilación de historia de vida de los profesores del periodo señalado, organizada en cinco volúmenes. Este trabajo fue producto de una amplia convocatoria a nivel nacional por parte de la SEP, según “honrar el esfuerzo y la dedicación de quienes participaron en las escuelas rurales, en las casas del pueblo y escuelas de arte”. La recepción y organización estuvo a cargo del Museo Nacional de Culturas Populares. La riqueza de esta obra consiste en la recopilación de las experiencias de vida que narran los profesores desde su reclutamiento como docentes hasta su retiro. Además, muestran las vivencias políticas, económicas y sociales que enfrentaron a lo largo de su carrera en diferentes partes de la república, la principal limitación de este trabajo radica en la escasa contextualización de los testimonios

En 1996, Alberto Arnaut publicó *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, trabajo producto de su tesis doctoral, en el cual hace un recuento político y social general sobre dicha profesión en México. En su obra, Arnaut hace una distinción entre el reclutamiento de los maestros normalistas y de los maestros rurales, ya que se “privilegió, por encima de los de mayor escolaridad, a quienes conocieran la región y tuvieran capacidad de liderazgo en las comunidades donde se establecerían las escuelas”.⁵ Aunque la obra no se centra específicamente en los maestros ni pone especial énfasis en aquellos que

⁵ Alberto Arnaut, *Historia de una profesión...*57.

carecían de título, aporta un panorama general sobre los acontecimientos político-educativos relacionados con dicha profesión. El autor al abordar la historia de la profesión docente desde una perspectiva de larga duración, inevitablemente se sacrifican detalles y se enfatizan solo los momentos más relevantes.

En el año 2000 saldría la primera traducción del inglés (1997) al español el trabajo de Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*⁶, obra en la que la autora analiza las políticas educativas del periodo, los significados sobre la identidad nacional y la inclusión de los indígenas y los campesinos entre coyunturas políticas. Asimismo, otorga un papel central a los maestros al analizar la manera en que reinterpretaron las políticas del Estado; es decir, cómo las asimilaron y aplicaron frente a los campesinos y las comunidades rurales.

Por su parte, Engracia Loyo publicó en 1999 el libro *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, en el que analiza la inserción de los profesores y sus acciones educativas en el mundo indígena de algunas regiones del país, y cómo se establecieron los procesos de escolarización. Sin embargo, su estudio se centra en la implementación de la educación en el ámbito rural, dejando de lado aspectos sociales y laborales que se exploran en esta tesis.

Con el cambio de siglo, las investigaciones regionales sobre la historia de la educación experimentaron un notable avance, lo que permitió el surgimiento de estudios de carácter local y regional que ofrecieron visiones más detalladas y contextualizadas sobre el magisterio en distintas zonas del país. Posteriormente, estos trabajos incorporaron una perspectiva de género que enriqueció el análisis y favoreció una comprensión más amplia del fenómeno magisterial, particularmente en lo referente a la participación de las mujeres en los procesos educativos. Algunos de estos estudios han destacado la importancia de las maestras en la configuración de la cultura escolar y la implementación de los proyectos educativos en diversas regiones.

⁶ Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*. (México: Fondo de Cultura Económica)

Como ejemplo de investigaciones de carácter regional, destaca la obra *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* de Elsie Rockwell, publicado en 2007, ofrece una perspectiva local y regional sobre cómo se implementó el proyecto político-educativo posrevolucionario en Tlaxcala, desde el movimiento armado hasta el cardenismo. Rockwell analiza el papel clave que jugaron los maestros en este proceso, su formación y la creación de una cultura escolar.⁷

En cuanto a los estudios sobre maestras, para 2008 apareció el trabajo coordinado por Luz Elena Galván y Oresta López Pérez, *Entre imaginarios y utopías: historia de maestras*,⁸ obra que fue producto de ensayos presentados en el “Primer congreso sobre los procesos de feminización del magisterio” en el año del 2001 realizado en San Luis Potosí aborda el tema de las maestras, las autoras muestran un acercamiento a los procesos de feminización de la enseñanza durante el siglo XIX y XX, siendo uno de los primeros trabajos en abordar al magisterio con perspectiva de género.

Por otra parte, el trabajo de Carlos Escalante Fernández titulado “Inspectores y maestros rurales ante la educación de los indígenas en el estado de México de las décadas de 1920 y 1930”, publicado en 2010, tiene como propósito analizar la visión que los maestros e inspectores rurales tenían sobre los indígenas en el Estado de México la cuales estaban marcadas por “preconcepciones que coincidían en visualizar al indígena como un ser inferior”. Las fuentes que utilizó Escalante Fernández fueron los reportes realizados por los inspectores sobre las actividades y problemáticas de las escuelas. El autor concluye que varios profesores modificaron la visión que tenían sobre los indígenas y que obligó a “redefinir su accionar”.⁹ El enfoque metodológico utilizado en el trabajo con las fuentes y el

⁷ Elsie Rockwell, *Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* (México: El Colegio de Michoacán, CIESAS, Cinvestav, 2007)

⁸ Luz Elena Galván y Oresta López Pérez, (coord.) *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, 2008)

⁹ Carlos Escalante Fernández, “Inspectores y maestros rurales ante la educación de los indígenas en el estado de México de las décadas de 1920 y 1930” *Cuadernos Interculturales*, 14 (2010): 21-33 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55217005003>

análisis de la figura del inspector enriquecen significativamente las perspectivas del estudio sobre los maestros y su relación con la autoridad educativa.”

En el trabajo de Lourdes C. Pacheco, *Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana*, artículo publicado en 2013, muestra una aproximación sobre los maestros rurales en el estado de Nayarit. Para lograrlo, la autora entrevistó a cien maestros rurales de la entidad federativa. La relevancia de esta investigación para la presente tesis radica en que analiza aspectos como el reclutamiento, el origen social de los maestros rurales y los conflictos y persecuciones que enfrentaron por parte de los cristeros durante la Guerra Cristera (1926-1929) y las secuelas de esta hasta 1938. La conclusión principal a la que llegó Pacheco fue que la “formación del magisterio se dio sobre la marcha, en ello puede[n] distinguirse dos procesos de formación 1) aquellos que fueron reclutados con grados mínimos de escolaridad y posteriormente, formados en la práctica a lo cual se agregaron cursos de capacitación y, 2) aquellos que tuvieron formación inicial para integrarse al magisterio”.¹⁰ En este acercamiento a la formación del magisterio, se consideran elementos relacionados con el perfil y la preparación de los maestros, pero sin abordar la complejidad inherente a este proceso. En contraste, en esta tesis se explora la formación del magisterio de manera más integral, analizando fases que incluyen la regulación laboral, las acciones de mejoramiento del magisterio por parte del Estado y la integración nacional bajo un poder sindical.

Otro trabajo relevante dentro de las pesquisas del estado del arte aborda al magisterio de manera indirecta, al centrarse en la federalización educativa en el México posrevolucionario como principal objeto de estudio. Este proceso de federalización, entendido como la concentración de la administración educativa, comenzó con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. Aunque el principal objeto de estudio de estos trabajos es la federalización educativa, también analizan el papel que desempeñaron los maestros rurales o federales dentro de este proceso centralizador.

¹⁰ Lourdes C. Pacheco “Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana”, *Investigación y Posgrado*, 1 (2013): 115, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65841004004>

Una de las investigaciones sobre este enfoque es el trabajo de Salvador Sigüenza Orozco, en su texto *El sistema educativo estatal y los primeros años de la federalización educativa en la Sierra Norte de Oaxaca (1920-1942)*, del 2015, abordó las vicisitudes que los profesores rurales tuvieron que enfrentar con la federalización educativa en Oaxaca durante la época cardenista. Además, el autor profundiza en las implicaciones legales que se establecieron para que los profesores no titulados pudieran titularse. Sigüenza concluye que la federalización representó “un acto de ingeniería social que, aunque estaba imbuido del discurso político de la época, absorbió un sistema estatal sin perspectiva de expansión y llenó muchos espacios carentes de cultura escolar, lo que en el contexto local representó una fortaleza para el estado”.¹¹

Para ese mismo año Carlos Escalante Fernández, en su artículo “Respuestas locales a la escuela rural federal en el norte del Estado de México (1927- 1940)”, analiza las condiciones que hicieron posible el establecimiento de las escuelas rurales federales, así como también las pugnas entre los maestros rurales y los padres de familia por hacer cumplir con los designios de la SEP. Con lo anterior, concluye el autor que se “Produjo, en consecuencia, un proceso muy complejo en el que nuevas prácticas escolares modificaron los contextos locales, por ejemplo, desplazaron la injerencia de los presidentes municipales en los ámbitos de la escuela”.¹² Esto sugiere que la implementación de la educación rural federal tuvo un impacto significativo tanto en las dinámicas de poder local como en las formas de organización y administración escolar dentro de la región.

En este sentido, y continuando con la perspectiva regional y estatal, en ese mismo año se presentó la tesis doctoral de Héctor Omar Martínez Martínez, titulada *¿Modernidad en el estado de Morelos? Un acercamiento a través de las*

¹¹ Salvador Sigüenza Orozco, “El sistema educativo estatal y los primeros años de la federalización educativa en la Sierra Norte de Oaxaca (1920-1942)”, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad* 143 (2015): 156, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13741199005>

¹² Carlos Escalante Fernández, “Respuestas locales a la escuela rural federal en el norte del Estado de México (1927- 1940)”, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad* 143 (2015): 98, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13741199003>

*innovaciones pedagógicas para las escuelas primarias, 1882-1924*¹³. Dicho trabajo se centró en la implementación de los aspectos modernos de la educación durante el porfiriato en el estado de Morelos, hasta 1924, año en que llegó la primera misión cultural a Cuernavaca. La tesis incluye un apartado dedicado a los maestros de Morelos, en el que se realiza un balance sobre la formación, y algunos aspectos cotidianos tales como incidentes de los profesores en las comunidades, aspectos relacionados con los salarios, problemáticas con las autoridades educativas, entre otros. Si bien esta investigación también aborda cuestiones sociales relacionadas con los profesores, su alcance se limita a los primeros años de mi período de estudio, lo que la convierte en un antecedente, aunque con un alcance temporal limitado.

Continuando con la federalización también se ha estudiado desde Chiapas con el trabajo de Ana Karla Camacho Chacón con *La federalización educativa, las misiones culturales y la escuela de la acción en Chiapas, 1921-1928*, publicado en 2019, en el que muestra la federalización y los diferentes proyectos educativos desde una perspectiva de las culturas escolares y rescata la importancia de uno de los actores principales como lo es el maestro rural. A su vez, la autora enfatiza que “las acciones de la Secretaría de Educación Pública en Chiapas, en la segunda década del siglo XX estuvieron determinadas por las apropiaciones y resignificaciones realizadas por las autoridades, profesores y las comunidades”.¹⁴ Como se puede observar, las acciones de los profesores entre la comunidad educativa fueron sumamente relevantes, asimismo, fueron piezas clave durante el proceso de federalización.

Por último, en 2022 el tema de la federalización y las acciones de los profesores por cumplir con la expansión de la educación primaria se muestra en el trabajo de Yessenia Flores Méndez, titulado “La Secretaría de Educación Pública y

¹³ Héctor Omar Martínez Martínez, “¿Modernidad en el estado de Morelos? Un acercamiento a través de las innovaciones pedagógicas para las escuelas primarias, 1882-1924”, (Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2015)

¹⁴ Ana Karla Camacho Chacón, “La federalización educativa, las misiones culturales y la escuela de la acción en Chiapas, 1921-1928”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 14 (2019): 163, DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v7i14.194>

la federalización educativa en Tamaulipas (1921-1956)", artículo que aborda las diferentes etapas que tuvo la federalización en dicha entidad federativa, así como los alcances y resistencias de la acción centralizadora de la Secretaría. Además, profundiza en los diferentes acontecimientos político-educativos a los cuales los profesores rurales o federales tuvieron que enfrentarse durante dicho periodo, por ejemplo, la agrupación en sindicatos. En este sentido, el artículo de Flores Méndez arroja luz para comprender por qué, hoy en día, existen profesores y escuelas estatales y federalizados.

A partir de los trabajos revisados, puede señalarse que el estudio del magisterio en el México posrevolucionario ha privilegiado categorías como maestros rurales, federales o revolucionarios, así como análisis centrados en la federalización educativa, las políticas estatales o las funciones culturales y sociales desempeñadas por los docentes. Sin embargo, los maestros improvisados no han sido estudiados de manera específica como un sector particular del magisterio, con características propias vinculadas a su origen social, condiciones laborales, niveles de preparación y procesos de incorporación al sistema educativo a partir de la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921.

En este sentido, la presente investigación se inscribe dentro de la historia de la educación y propone recuperar el concepto de "maestros improvisados" como una categoría de análisis que ha permanecido parcialmente oculta o subsumida dentro de la noción más amplia de maestros rurales. A partir de ello, la tesis busca enriquecer la comprensión de estos sujetos históricos mediante un enfoque que articula dimensiones laborales, sociales y formativas, prestando atención tanto a las políticas educativas impulsadas por el Estado como a las trayectorias y experiencias concretas de maestras y maestros.

Asimismo, la investigación incorpora una perspectiva de género que permite analizar de manera diferenciada la participación de hombres y mujeres dentro del magisterio improvisado, atendiendo las particularidades de sus experiencias, oportunidades y condiciones de trabajo. De igual forma, el estudio transita de lo general a lo local con el propósito de no perder los matices regionales y comprender cómo las políticas educativas nacionales fueron apropiadas, reinterpretadas y

experimentadas en contextos específicos. Desde esta perspectiva, la tesis pretende aportar una visión más compleja sobre la expansión educativa posrevolucionaria y sobre los sujetos que hicieron posible la construcción de la escuela primaria federal.

Preguntas de investigación

Con el fin de abordar a los maestros improvisados como objeto de estudio, examino las problemáticas sociales, condiciones laborales, cuestiones de género y niveles de preparación que definieron su práctica. Aunado a esto, se consideran también las políticas institucionales derivadas de su vínculo laboral con la federación. En consecuencia, se formulan las siguientes interrogantes:

Pregunta general

¿Qué se entiende por “maestros improvisados”, quiénes fueron en el México posrevolucionario y cómo se articularon sus condiciones sociales, de género, formativas y personales con las políticas de expansión y de preparación impulsadas por el Estado?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles fueron las políticas educativas del México posrevolucionario que favorecieron la incorporación de maestros improvisados durante la expansión de la educación primaria federal?
- ¿Quiénes eran los hombres y mujeres denominados maestros improvisados, cuál era su origen social y con qué saberes o habilidades contaban para la enseñanza?
- ¿Cuáles eran las condiciones laborales que enfrentaron los maestros improvisados y qué relación tenían con su perfil educativo, particularmente en términos de contratación, marco normativo y estabilidad laboral?
- ¿A qué problemáticas sociales y personales se enfrentaron los maestros improvisados en sus centros de trabajo, cómo fue su aceptación en la comunidad y de qué manera marcó su trayectoria de vida el no contar con un título de maestro?
- ¿Qué estrategias implementó el Estado para mejorar la formación de los maestros improvisados en el México posrevolucionario?

Dichos cuestionamientos sitúan al maestro improvisado como el eje central de un análisis que trasciende lo pedagógico para instalarse en lo social. Comprender quiénes eran estos hombres y mujeres implica reconocer sus saberes empíricos y las condiciones de precariedad o prestigio que marcaron su paso por las aulas. Con el propósito de sistematizar este acercamiento, se plantean los siguientes objetivos de investigación, orientados a reconstruir la realidad y trayectoria docente de estos actores en el marco de la expansión escolar posrevolucionaria.

Objetivos

Después de la Revolución Mexicana, el país enfrentó un inmenso desafío educativo: la gran mayoría de la población era analfabeta y no existían suficientes escuelas ni maestros formados para ampliar la cobertura. Para combatir esta problemática, el Estado mexicano implementó políticas que permitieron la contratación de individuos sin formación pedagógica formal. Estos “maestros improvisados” jugaron un papel crucial en la educación rural y la alfabetización de la población; sin embargo, su labor estuvo marcada por condiciones laborales precarias y la falta de los recursos necesarios para desempeñarse adecuadamente. Por lo anterior el objetivo de mi tesis lo presento en seguida:

Objetivo General

Analizar el origen, las condiciones políticas, sociales, laborales y personales, y los desafíos que enfrentaron los maestros improvisados en el México posrevolucionario, así como las políticas educativas implementadas por el Estado para mejorar al magisterio.

Objetivos específicos

- Explicar el contexto histórico-educativo en el que surgió la contratación de los maestros improvisados.
- Exponer quiénes eran los maestros improvisados del México posrevolucionario.
- Identificar el tipo de preparación o saberes que poseían los llamados maestros improvisados.
- Describir sus situaciones cotidianas que enfrentaron los maestros improvisados en su tarea de enseñar.
- Examinar las problemáticas sociales que los maestros improvisados enfrentaron en sus lugares de trabajo.
- Describir las condiciones laborales y de preparación formal a las que estaban sujetos, incluyendo aspectos como salario, estabilidad y recursos.

Trayecto metodológico

La investigación para el trabajo de tesis implicó un proceso de recolección documental en diferentes repositorios institucionales como el Archivo General de la Nación (AGN) específicamente en el Archivo Histórico de Secretaría de Educación Pública (AHSEP), el Diario Oficial de la Federación (DOF) y la Hemeroteca Digital Nacional de México (HDNM). Cabe mencionar que, durante las actividades de exploración y recolección en el AHSEP, enfrenté diversos desafíos derivados de la desorganización del archivo, que carece de catálogo y de una guía descriptiva, lo cual incrementó el tiempo y los recursos requeridos para el desarrollo de la investigación. Ante esta situación, y con el objetivo de navegar eficazmente por la complejidad del trabajo de archivo que implicaba la selección de los fondos documentales, realicé una consulta exploratoria inicial. Este paso previo me permitió identificar los fondos más relevantes para la investigación, los cuales se detallan más adelante. Una vez seleccionados los fondos documentales pertinentes, se procedió a la recopilación de los documentos mediante la toma de fotografías, una estrategia que permitió optimizar los tiempos durante las consultas en el AHSEP. Es importante destacar que este proceso de recopilación documental fue complejo y, al mismo tiempo, gratificante, ya que se extendió a lo largo de aproximadamente dos años. Este período de investigación permitió compilar un corpus documental, estableciendo una base firme para el desarrollo del trabajo de investigación.

La metodología empleada en esta investigación se fundamenta en el enfoque de la historia social, el cual se centra en el estudio de los procesos históricos desde la perspectiva de los actores sociales y su contexto. En este sentido, el enfoque de investigación de esta tesis sobre la historia social es fundamental, ya que permite analizar la experiencia de los maestros improvisados en el marco de los procesos político-educativos y sociales de la época, considerando su contexto socioeconómico, cultural y político.

En México, la historia social ha penetrado los estudios de la historia de la educación para analizar los procesos de escolarización y los procesos político-educativos, actores no estudiados como el magisterio y los roles de género en la

escolarización. En cuanto al enfoque metodológico, dos obras sobre historia de la educación bajo el enfoque de la historia social constituyen mis referentes teóricos-metodológicos para este trabajo de tesis. La primera obra *Soledad Compartida. Una historia de maestros, 1908-1910*¹⁵ de Luz Elena Galván Lafarga quien centra su investigación en los profesores en los últimos años del porfiriato. En esta obra, Galván analiza las problemáticas salariales, sociales, de formación y del ejercicio de su profesión que enfrentaban los profesores bajo esquemas histórico-sociales, además, explora las condiciones de vida y de trabajo de estos profesores. La investigación se basó en fuentes primarias de carácter epistolar, específicamente en las cartas que los maestros redactaron para expresar sus inquietudes, solicitudes y necesidades al presidente Porfirio Díaz. El análisis realizado por Luz Elena Galván tuvo como objetivo dar voz a los maestros como sujetos sociales, permitiendo así una comprensión más profunda de su papel y experiencias en la historia de la educación.

El segundo trabajo relevante fue el de Lourdes Pacheco, el cual me resultó un ejemplo de cómo abordar el trabajo con fuentes históricas y las diversas problemáticas que surgen en su análisis en su texto *Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana*.¹⁶ En esta investigación, la autora recopila testimonios de maestros que laboraron en los años treinta y cuarenta del siglo XX a través de entrevistas. Los aportes de este estudio se centran en los aspectos sociales de dicho grupo, como su origen social, formación académica, experiencias durante la Guerra Cristera, motivaciones para enseñar y métodos educativos. Aunque sus fuentes son orales, es notable cómo la autora entreteje y analiza elementos sociales, políticos y educativos, ofreciendo una visión integral de la labor de los maestros en la construcción de la escuela rural mexicana.

¹⁵ Este trabajo fue una recomendación de mi directora de tesis Adelina Arredondo López, la cual fue de mucha utilidad para plantear el presente trabajo de investigación.

¹⁶ Lourdes C. Pacheco, "Fuimos a sembrar cultura: Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana", *Investigación y Postgrado*, 28, núm. 1 (2013): 87-118, http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872013000100004&lng=es&tlng=es.

Estas dos obras constatan lo que Thompson refiere sobre como el “pasado humano no es una agregación de historias discretas, sino un conjunto unitario de comportamientos humanos, en los que cada aspecto se relaciona de determinadas maneras con los otros, análogamente a como los actores individuales entran entre sí en determinadas relaciones (mediante el mercado, mediante relaciones de poder y subordinación, etc.).”¹⁷ Es decir, las historias que los maestros presentan en las obras mencionadas es la suma de acciones individuales como colectivas y que distan de las grandes narrativas históricas oficiales. Dicho lo anterior, a continuación, describo el proceso metodológico que realicé, el cual consta de las siguientes etapas: la búsqueda y ordenación de la información, clasificación de las fuentes, la valoración de las fuentes y la técnica de análisis.

5.1. Proceso de búsqueda de la información

AHSEP

Los repositorios donde se localizaron las fuentes primarias fueron de orden gubernamental, y se detallan a continuación: en primer lugar, el Archivo General de la Nación (AGN), que resguarda información a nivel nacional desde la época colonial hasta el siglo XX, constituyendo un punto de referencia fundamental para la investigación histórica en México. Dentro de este vasto repositorio, el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) se destaca como el principal fondo documental para el desarrollo del presente trabajo, ya que alberga información crucial sobre los maestros federales, entre los que se encuentran tanto maestros titulados como improvisados, así como diversos aspectos sociales, políticos y educativos. Los fondos documentales consultados en el AHSEP, que se presentan en la tabla 1.

¹⁷ Thompson, E. P., *Miseria de la teoría*, (España, Editorial Crítica, 1981), 70.

Tabla 1. AHSEP
secciones consultadas

Sección	Serie	Contenido
Departamento Escolar	Departamento Escolar / Escuela Primaria	-Expedientes de escuelas primarias urbanas y rurales
	Departamento Personal	-Expedientes de profesores
	Departamento Escolar	-Correspondencia
Dirección / Departamento de Enseñanza Primaria y Normal	Departamento de Enseñanza Primaria y Normal	-Oficios de escuelas primarias federales -Correspondencia
Oficina de Estadística Escolar	Oficina de Estadística Escolar	-Informes -Correspondencia
Departamento de Educación / Escuelas Rurales y Cultura Indígena	Departamento de Educación y Cultura Indígena e incorporadas	-Expedientes de misiones culturales y educación rural
Departamento de Escuelas Rurales	Departamento de Escuelas Rurales (Personal-Profesores)	-Expedientes de profesores de 1920 a 1946
	Departamento de Escuelas Rurales (Personal-Profesoras)	-Expedientes de profesoras de 1920 a 1946

Elaboración propia

La información recopilada se centró en los expedientes laborales de los maestros, los cuales fueron seleccionados de manera aleatoria, lo que permitió obtener un total de 210 expedientes. De estos, 135 correspondían específicamente al período de estudio comprendido entre 1921 y 1934, lo que proporcionó una base documental para el análisis.

Diario Oficial de la Federación

El segundo acervo documental fue el Diario Oficial de la Federación (DOF), un acervo digital que alberga las disposiciones emanadas del Estado y que ha resultado fundamental para comprender el marco institucional y legal que regía la vida política y educativa del período de estudio. A través de este acervo, se recabó información crucial sobre acuerdos, decretos y leyes que incidieron en la

configuración y transformación de la SEP, de los proyectos educativos y de los maestros.

Hemeroteca Nacional Digital de México

El tercer repositorio documental consultado fue la Hemeroteca Nacional Digital de México (HNDM), aquí pude encontrar boletines de la SEP con información valiosa sobre la educación y políticas gubernamentales de la época, abarcando de 1921 a 1933. Estos boletines ofrecen una información detallada de las iniciativas y acciones político-educativas implementadas durante ese período por el régimen en el poder, lo que ha sido fundamental para contextualizar la labor de los maestros y el desarrollo del sistema educativo en México.

5.2. Clasificación de las fuentes

Las fuentes primarias se organizaron en dos categorías: publicaciones periódicas oficiales y expedientes laborales de los maestros, lo que permitió no solo contextualizar las políticas educativas del periodo, sino también reconstruir las trayectorias, condiciones laborales y prácticas de los maestros en el tiempo estudiado.

Publicaciones periódicas oficiales

Las publicaciones periódicas oficiales que utilicé para la investigación y análisis sobre las condiciones de trabajo de los profesores improvisados han sido el DOF, en el cual se hicieron públicos los decretos, acuerdos y normativas que afectaron a dicho grupo de profesores. Las memorias de trabajo de la SEP, publicación donde se da cuenta de lo realizado durante el ejercicio de la duración de una administración federal respecto al tema educativo a nivel nacional, es donde he podido encontrar la mayor parte de la información oficial, como informes educativos por departamento e informes generales de los procesos de escolarización, alfabetización y situaciones del magisterio, discursos de los secretarios de educación, reportes de acciones educativas, estadística, cifras y balances sobre las acciones educativas en los estados durante los gobiernos

federales. El Boletín de la SEP contiene información muy similar a las de las memorias de la SEP; sin embargo, este se distingue porque se publicaba dos veces al año, con lo cual contenía más información y datos estadísticos sobre la población estudiantil, número de profesores, crecimiento de la cobertura educativa, tipos de salarios de acuerdo con la preparación de los profesores, así como del lugar donde trabajaban, datos que han sido de gran utilidad para esta investigación.

Expedientes laborales de los maestros improvisados

La documentación encontrada referente a los profesores improvisados está principalmente nutrida por los expedientes laborales encontrados en el AHSEP. En esta clasificación de información concentro las órdenes de presentación de los profesores, nombramientos, informes confidenciales elaborados por los inspectores de la época, tabla de estimación individual de los maestros que prácticamente es una evaluación y valoración del desempeño del profesor tanto en la escuela como en la comunidad, y la propuesta del maestro rural. Dicho documento sería equiparable a lo que actualmente es un contrato laboral. La riqueza de la información que ha arrojado a este trabajo de investigación, así como las temáticas de análisis de los profesores improvisados como origen, edad, estudios, lugares de trabajo, salario etc.

La información contenida en los expedientes laborales presenta variaciones significativas en cuanto a la cantidad, legibilidad y tipo de datos, ya que algunos ofrecen detalles específicos sobre el origen, edad, estudios y otros aspectos relevantes de los maestros, como se muestra a continuación en la tabla 2, lo que pone de manifiesto la riqueza y diversidad informativa contenida en estos documentos.

Tabla 2.

Clasificación de la información contenida en los expedientes labores

Datos personales:	Formación y carrera profesional:	Experiencia laboral:
- Origen - Edad - Género	- Perfil profesional o preparación - Clasificación A, B y C - Años de servicio - Ascensos - Escalafón	- Lugares donde trabajó - Estatal/federal - Contextos rurales/urbanos
Documentación y trámites:	Situaciones laborales y personales:	Incidentes y solicitudes:
- Constancia de estudios - Licencias de trabajo - Recomendaciones laborales	- Problemas laborales - Conflictos políticos - Condiciones laborales - Enfermedades - Defunciones - Pensiones	- Reportes de profesores por ausencias o “mal comportamiento” - Solicitudes: materiales, escuelas, apoyos económicos - Disputas o rencillas de poder

Elaboración propia

La información contenida en los expedientes laborales de los maestros me permitió reconstruir aspectos de su vida personal, profesional y administrativa. Los datos personales como: el origen, la edad y el género me ofrecieron un punto de partida para entender su contexto social y demográfico. A ello se suma la formación y la trayectoria profesional, en las que se registran la preparación académica, los años de servicio, los ascensos obtenidos y la posición en el escalafón. Estos elementos permiten identificar las dinámicas de preparación para el ejercicio de la docencia, así como la movilidad dentro de la estructura educativa.

La información sobre la experiencia laboral aportó una mirada más amplia sobre su trayectoria, mostrando los lugares donde trabajaron, si dependían de autoridades estatales o federales, y en qué tipo de contextos, rurales o urbanos, desempeñaron su labor. La documentación y los trámites, como constancias,

licencias y recomendaciones, revelaron la presencia de una fuerte burocracia educativa que regulaba su ingreso, permanencia y desempeño.

En los expedientes también se registraron situaciones laborales y personales que afectaban directamente su vida profesional, como conflictos políticos, problemas laborales, enfermedades, condiciones adversas e incluso defunciones y pensiones. Finalmente, los incidentes y solicitudes muestran la dinámica cotidiana de su trabajo: reportes por ausencias o “mala conducta”, peticiones de materiales o apoyos, y disputas internas por posiciones y autoridad. En conjunto, esta información permitió comprender a los maestros no solo como funcionarios del proyecto educativo federal, sino como sujetos inmersos en condiciones sociales, económicas y políticas complejas.

Por otra parte, otras fuentes emisoras encontradas en los archivos correspondientes a los diferentes actores en los procesos educativos, los cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 3.

Fuentes emisoras de documentos

Autoridades educativas	Autoridades políticas	Sujetos escolares	Entorno escolar
- SEP	- Gobernador	- Directores de escuela	-Padres de familia
- Directores de educación	- Presidente municipal	- Maestros	- Habitantes de las comunidades
- Jefes de áreas	-Comisario ejidal		
- Inspectores			

Elaboración propia

Por un lado, las autoridades educativas como la SEP, directores de educación, jefes de área e inspectores producen documentos normativos, informes y reportes administrativos que ofrecen una visión institucional del funcionamiento del sistema educativo. Por otro lado, las autoridades políticas, tanto municipales como estatales o comunitarias, contribuyen con información que refleja decisiones de gestión local y relaciones de poder que influyen en la vida escolar.

Los sujetos escolares, representados por directores y maestros, aportan fuentes que permiten acceder a la dinámica cotidiana de las escuelas, así como a las prácticas y problemáticas pedagógicas. Finalmente, el entorno escolar, conformado por los padres de familia y los habitantes de las comunidades, proporciona testimonios y documentación que ayudan a comprender cómo la educación es percibida, apoyada o cuestionada por la sociedad local. En conjunto, la tabla evidencia la importancia de analizar las diferentes perspectivas desde las cuales se producen los documentos, pues cada una aporta información complementaria para reconstruir la realidad de los maestros improvisados.

La naturaleza de las fuentes primarias es principalmente de origen institucional gubernamental; sin embargo, a pesar de esta limitación, se pueden encontrar atisbos que escapan del discurso oficial, especialmente en los expedientes de los maestros. Estos documentos revelan la tensión entre la política y los intereses educativos, y el contexto y la realidad en que se desarrollaban, ofreciendo una visión más matizada y compleja sobre la historia de los maestros improvisados.

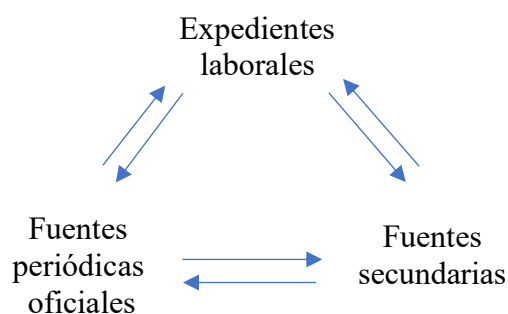
Las publicaciones oficiales tienen como objetivo presentar un discurso alineado con los valores del régimen y difundir un nuevo ideario. La información oficial, que emana directamente del poder ejecutivo, legislativo y judicial, tiene una intención gubernamental y busca ser la versión oficial de los acontecimientos y acciones educativas. Esto implica que las publicaciones oficiales pueden reflejar una visión parcial de la realidad, determinada por los intereses políticos e institucionales del Estado. Por ello, en esta investigación dichas fuentes no fueron tomadas de manera acrítica, sino contrastadas con expedientes, testimonios y otros documentos que permitieran identificar tensiones, omisiones y contradicciones presentes en el discurso oficial. De esta manera, se buscó contextualizar la información y analizar tanto la intencionalidad de las autoridades educativas como las experiencias concretas de maestras y maestros improvisados.

5.3. Proceso de análisis

La construcción histórica sobre los profesores improvisados lo llevé a cabo mediante el entrecruzamiento y triangulación de fuentes primarias, que incluyen publicaciones periódicas oficiales, expedientes laborales y fuentes secundarias. Al analizar los expedientes de diferentes estados de la República, se identificaron aspectos cualitativos que permitieron construir una visión amplia de la situación de los maestros improvisados. No pretendí presentar una historia totalizadora, sino más bien destacar las coincidencias, patrones y similitudes que se encontraron en las diferentes experiencias sobre la construcción de la historia social de los maestros improvisados.

A través de la revisión de los expedientes, se describieron aspectos particulares que ilustran las diversas situaciones que enfrentaban los maestros improvisados, sin pretender agotar la complejidad de la realidad, sino más bien ofrecer un panorama que refleje la diversidad y riqueza de sus experiencias. Este enfoque metodológico permitió obtener una visión integral y contextualizada de la situación de los profesores improvisados, considerando las dimensiones políticas, económicas, educativas y sociales que influyeron en su realidad.

Figura 1. Triangulación de información



Mediante la triangulación y el contraste de información entre expedientes laborales, publicaciones periódicas oficiales y fuentes secundarias, identifiqué y analizo las principales variables que incidieron en sus trayectorias y experiencias, las cuales presento a continuación:

- Origen social: El contexto socioeconómico y cultural de los maestros improvisados influyó en su trayectoria docente.
- Condición de género: La condición de género de los maestros improvisados afectó su situación laboral y social en su quehacer docente.
- Preparación o perfil: La formación académica y los saberes informales de los maestros improvisados influyeron en su práctica docente y en el cumplimiento de los intereses políticos de las autoridades educativas.
- Condiciones laborales: El salario, los ascensos, el tipo de contratación y la condición como trabajadores del Estado en el entramado político-educativo fueron aspectos clave en la experiencia de los maestros improvisados.
- Actividades de preparación para la enseñanza: El régimen implementó acciones para mejorar la preparación de los maestros improvisados, alineadas con los intereses políticos-educativos de la época.

Las variables de análisis presentadas me permitieron comprender de manera objetiva los factores que influyeron en la experiencia de los maestros improvisados dentro del sistema educativo. El origen social, la condición de género y la preparación académica o informal muestran cómo características personales y contextuales determinaron su acceso al trabajo docente y sus posibilidades de desarrollo. Al mismo tiempo, las condiciones laborales salarios, ascensos, contratación y estatus frente al Estado, revelan el grado de precariedad o estabilidad con el que desempeñaron su función. Finalmente, las actividades de preparación para la enseñanza impulsadas por el régimen evidencian los esfuerzos institucionales por regular y mejorar su labor, en consonancia con los intereses político-educativos de la época. En conjunto, estas variables permiten analizar de manera estructurada y equilibrada la situación de este grupo de docentes.

Si bien el proceso de investigación implicó un continuo desplazamiento entre las distintas fuentes, marcado por la lectura, recuperación y análisis de documentación, una vez obtenidos los resultados opté por organizar la información siguiendo un orden expositivo que va de lo general a lo particular. En primer lugar, establezco la definición del concepto de *maestros improvisados*. Posteriormente,

abordo el cambio de régimen derivado de la Revolución Mexicana y las políticas educativas que lo acompañaron. A partir de ese marco, centro la atención en los maestros improvisados, examinando sus dimensiones cotidianas, sociales, económicas, laborales y personales.

Construcción conceptual del maestro improvisado

Al revisar las fuentes primarias, particularmente los expedientes de docentes sin título de maestro, identifiqué una veta de investigación centrada en las implicaciones que tenía ejercer la enseñanza sin formación pedagógica formal. Estos documentos permiten observar no solo las condiciones laborales de dichos maestros, sino también las percepciones institucionales construidas en torno a ellos y las formas en que el Estado buscó incorporarlos al proyecto educativo nacional. Dentro de este conjunto documental aparece de manera recurrente el término utilizado por las autoridades educativas: “maestros improvisados”. La relevancia de esta denominación radica en que permite analizar una dimensión específica del magisterio mexicano vinculada con los procesos de preparación docente y con las tensiones derivadas de la expansión educativa durante las primeras décadas del siglo XX.

Antes de profundizar en este término, resulta necesario distinguirlo de otras denominaciones ampliamente utilizadas por la historiografía de la educación para referirse a los docentes del México posrevolucionario, como “maestros rurales”, “maestros federales” y “maestros revolucionarios”. Cada una responde a criterios distintos y remite a dimensiones específicas de la experiencia docente. El término “maestros rurales”, por ejemplo, ha sido empleado para designar a quienes desarrollaban su labor en comunidades campesinas o alejadas de los principales centros urbanos. Diversos autores han interpretado esta figura desde perspectivas complementarias: Mary Kay Vaughan los concibe como mediadores culturales y actores políticos locales; Engracia Loyo Bravo los caracteriza como trabajadores sociales y agentes de modernización; mientras que Luz Elena Galván Lafarga destaca su papel como servidores públicos e instrumentos de difusión ideológica del Estado revolucionario. En conjunto, estas interpretaciones muestran que el término “maestro rural” no se refiere únicamente al espacio geográfico donde ejercía el docente, sino también a las funciones sociales y políticas que desempeñaba dentro de las comunidades.

Asimismo, la historiografía ha tendido a asociar la figura del maestro rural con docentes carentes de preparación pedagógica; sin embargo, las fuentes muestran

que esta relación no era absoluta. Aunque una parte considerable de los maestros rurales no poseía título de maestro, también existían docentes titulados desempeñándose en espacios rurales. La diferencia entre unos y otros tenía repercusiones significativas en aspectos como el salario, la estabilidad laboral y las posibilidades de ascenso dentro de la administración educativa. Por ello, incluir tanto a docentes titulados como no titulados bajo el término “maestros rurales” resulta insuficiente para comprender la complejidad y heterogeneidad del magisterio de la época.

Por otra parte, el término “maestro federal” alude principalmente a una condición administrativa y laboral, pues se refiere a docentes contratados y financiados por el gobierno federal, en contraste con aquellos dependientes de autoridades estatales o municipales. Esta distinción implicaba diferencias en materia de financiamiento, control político y mecanismos de supervisión. En cambio, la expresión “maestros revolucionarios”, utilizada por autores como Arnaut y Meneses, posee una dimensión predominantemente ideológica, ya que hace referencia a docentes comprometidos con la difusión de los valores políticos y sociales emanados de la Revolución mexicana. Bajo esta lógica, un maestro podía ser simultáneamente federal, rural y revolucionario, dependiendo de su adscripción institucional, del contexto en el que trabajaba y de las funciones políticas atribuidas a su labor.

El término “maestro improvisado”, en cambio, remite específicamente a las formas de preparación y legitimación docente. Identifiqué esta denominación en informes oficiales de la Secretaría de Educación Pública elaborados durante los gobiernos de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles; no obstante, sus antecedentes pueden rastrearse desde el porfiriato, periodo en el que la modernización educativa transformó profundamente la manera de concebir la docencia. Durante esos años coexistieron diversas vías de acceso al magisterio —como las escuelas lancasterianas, algunas escuelas normales, las academias de preceptores y los exámenes aplicados por jurados estatales—, de modo que ejercer la enseñanza no dependía necesariamente de poseer una formación pedagógica formal ni un título profesional. Sin embargo, con la consolidación de la escuela normal moderna

comenzaron a imponerse nuevos criterios de legitimidad pedagógica, otorgando un valor creciente a la formación especializada. A partir de entonces, quienes no transitaban por dichos procesos formativos comenzaron a ser considerados “improvisados”, es decir, docentes carentes de estudios pedagógicos formales y de un título expedido por una institución normalista moderna.

Esta idea se fortaleció en los congresos pedagógicos celebrados durante el porfiriato, donde se discutió la necesidad de mejorar la enseñanza e incluso establecer la obligatoriedad del título de maestro para ejercer la docencia. No obstante, dicha propuesta chocó con las condiciones materiales del país: las limitaciones económicas de muchos aspirantes y el reducido número de escuelas normales hacían inviable exigir una preparación pedagógica formal a todos los docentes. Por ello, el término continuó utilizándose para designar a quienes ejercían la enseñanza sin poseer la preparación considerada legítima y moderna por el Estado.

En el México posrevolucionario esta tendencia persistió, aunque con ciertas transformaciones. Más que distinguir entre distintos enfoques pedagógicos, el criterio central pasó a ser la posesión o no de un título docente. Así, podían existir maestros formados en escuelas normales estatales o federales con orientaciones pedagógicas diversas; sin embargo, todos aquellos que carecían de título eran clasificados como “maestros improvisados”. Según los expedientes revisados, esta denominación no implicaba necesariamente ausencia total de experiencia o capacidad, sino una condición laboral y profesional subordinada frente a los maestros titulados.

Ser maestro improvisado en el México posrevolucionario implicaba, ante todo, ser considerado por las autoridades como un sujeto carente de conocimientos formales para la enseñanza. Por ello, el Estado asumía la responsabilidad de orientarlo y formarlo bajo los principios pedagógicos del nuevo régimen. Aunque los maestros titulados también estaban sujetos a mecanismos de supervisión estatal, los improvisados ocupaban una posición de mayor subordinación debido a la ausencia de acreditación normalista. Esta diferencia se reflejaba particularmente en el ámbito laboral: aun cuando desempeñaban funciones similares dentro de la

escuela, recibían salarios menores y contaban con menos garantías y derechos laborales.

En consecuencia, no utilizo “maestro improvisado” como una categoría descriptiva, ya que la categoría cumple principalmente una función clasificatoria dentro de un sistema general de orden. En este sentido, Foucault señala que la historia tradicional “organiza, recorta, distribuye, ordena y reparte en niveles” los elementos que analiza, estableciendo series y unidades de clasificación.¹⁸ Esta lógica permite ordenar objetos dentro de conjuntos relativamente estables; sin embargo, no explica las relaciones de sentido que producen determinadas formas de experiencia.

Desde la perspectiva arqueológica propuesta por Foucault, el análisis no debe limitarse a aceptar unidades aparentemente dadas, sino examinar cómo se constituyen discursivamente. Foucault cuestiona nociones asumidas como naturales —como “obra”, “disciplina” o “autor”— y propone suspender dichas unidades para analizar las relaciones que hacen posibles determinados enunciados.¹⁹

Bajo esta lógica, “maestro improvisado” funciona como un concepto analítico que encierra una construcción discursiva específica. El término articula relaciones de poder vinculadas con la legitimidad del saber, la ausencia de formación pedagógica formal, las condiciones sociales y de género en el acceso a la profesionalización, así como las formas en que ciertos sujetos son reconocidos —o subordinados— dentro del campo educativo. No se trata solamente de identificar a un sujeto que enseña, sino de comprender cómo determinadas condiciones históricas, sociales y de género producen una figura docente específica y le asignan un lugar dentro de jerarquías de saber, autoridad y reconocimiento. Foucault explica que los objetos discursivos no existen simplemente como entidades dadas, sino que se constituyen mediante reglas de formación que permiten su aparición, transformación y coexistencia dentro de un campo discursivo.²⁰

¹⁸ Michel Foucault, *La arqueología del saber* (México: Siglo XXI Editores, 2002), 10–11.

¹⁹ Michel Foucault, *La arqueología del saber...*, 33-35.

²⁰ *Ibíd.*, 50-63.

De este modo, conceptualizo a los maestros improvisados como docentes incorporados al proyecto educativo posrevolucionario sin formación pedagógica, cuya participación respondió a las necesidades estructurales del Estado para ampliar de manera urgente la cobertura escolar. Este concepto alude a una condición político-educativa específica: sujetos considerados por las autoridades como “personas de buena voluntad”, cuya limitada preparación justificaba salarios reducidos y una posición subordinada dentro del magisterio. Sin embargo, su papel resultó fundamental para la expansión de la escuela primaria federal y para la difusión de valores nacionales, la castellanización y la consolidación del proyecto educativo estatal en regiones rurales.

No obstante, su actuación cotidiana no los convirtió necesariamente en simples agentes del Estado. Sus prácticas estuvieron mediadas por su origen social, sus vínculos comunitarios y sus propios repertorios culturales, elementos que podían reinterpretar o incluso contradecir las intenciones oficiales. Por ello, su figura debe entenderse desde una perspectiva compleja, situada entre las expectativas estatales y las dinámicas concretas de las comunidades en las que desempeñaron su labor.

Presentación de los contenidos

En el primer capítulo, titulado: Las políticas educativas del México posrevolucionario, abordo la transformación del régimen educativo en México después de la Revolución. Se destaca la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y su papel en la federalización educativa. A través de convenios educativos, se buscó integrar a los indígenas y campesinos al proyecto nacional mediante la educación. La expansión de la escuela primaria federal fue clave para ampliar la cobertura educativa, aunque enfrentó desafíos como la falta de maestros preparados. En este contexto, surgieron los “maestros improvisados”, quienes, a pesar de su falta de formación, jugaron un papel esencial en la expansión del proyecto educativo nacional, especialmente en zonas rurales.

El capítulo 2: “Las personas de buena voluntad”: la improvisación docente en el México posrevolucionario, examina la figura del maestro en el México posrevolucionario, destacando la improvisación docente como una característica clave. Se analiza la formación de maestros y se describe la situación de los maestros honorarios, ambulantes, misioneros y de escuelas primarias federales. A pesar de su falta de preparación, estos maestros fueron esenciales para la expansión educativa, especialmente en zonas rurales. El capítulo también explora la visión del régimen sobre el maestro federal, visto como un agente de transformación social y difusión de valores nacionales.

El capítulo 3: Origen social, y formación de los maestros improvisados, profundiza en el origen social y la formación de los maestros improvisados, denominados “personas de buena voluntad”. Se analizan sus contextos de procedencia, origen social, edad, género y preparación, destacando la diversidad de trayectorias y la falta de formación docente formal. Muchos de estos maestros tenían formación escolarizada limitada y se apoyaban en saberes empíricos y oficios. El capítulo también explora la influencia de la Escuela Activa en la preparación de estos maestros y su papel en la educación posrevolucionaria.

El capítulo 4: Las condiciones laborales de los maestros improvisados, examina las condiciones laborales de los maestros improvisados, destacando la

precariedad y la incertidumbre que caracterizaban su situación. Se analizan los procesos de contratación, las condiciones de los lugares de trabajo y el marco laboral y legal que regía a los maestros federales. El capítulo también explora la vulnerabilidad de estos maestros, quienes enfrentaban licencias, despidos o renuncias debido a la falta de estabilidad laboral y la necesidad económica.

El capítulo 5: El entorno social de los maestros improvisados, analiza el entorno social de los maestros improvisados en el México posrevolucionario, destacando su papel en la educación laica y la Guerra Cristera, su relación con caciques y el poder político, y la percepción de las comunidades hacia ellos. También se explora la precariedad salarial y los problemas personales que enfrentaban. A pesar de los desafíos, muchos maestros se convirtieron en figuras respetadas en sus comunidades.

El capítulo 6: Las políticas de mejoramiento de los maestros improvisados, considerados un “mal necesario” para la expansión educativa en México. A pesar de su falta de preparación, se implementaron acciones para mejorar su práctica docente, como la distribución de materiales impresos, las Misiones Culturales, cursos de verano e invierno, y programas de radio. Estas iniciativas buscaban elevar la calidad de la enseñanza y apoyar a los maestros en su labor educativa.

En el último apartado presento las conclusiones, las cuales destacan que la Revolución Mexicana impulsó la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 para unificar la educación en el país. La expansión educativa enfrentó falta de recursos y maestros capacitados, lo que llevó a contratar maestros improvisados. Estos maestros, con escolaridad limitada, se convirtieron en agentes clave del proyecto estatal. Establecieron vínculos cercanos con comunidades rurales y desempeñaron funciones comunitarias y políticas. A pesar de las dificultades, generaron una valoración positiva de la educación pública. Las maestras enfrentaron cargas adicionales debido a expectativas sociales y familiares. Su labor fue fundamental para abrir espacios escolares en entornos con desigualdades de género. Los maestros improvisados contribuyeron a la consolidación del Estado posrevolucionario. Su experiencia destaca la importancia de la educación en la

construcción del imaginario social. La historia de la educación debe considerar las prácticas y adaptaciones de estos maestros.

Capítulo 1

Las políticas educativas del México posrevolucionario

1.1. El cambio del régimen político

La Revolución Mexicana, que inició en 1910, fue un movimiento armado que surgió como respuesta al profundo descontento social, político y económico generado durante el gobierno de Porfirio Díaz. Como afirman Javier Garciadiego y Sandra Kuntz, “Su estallido se debió, entre otras razones, al agotamiento del modelo porfirista del gobierno, a su incapacidad para lograr la renovación política pacífica durante la coyuntura de la sucesión presidencial de 1910 y a la ineficacia del sistema para satisfacer las aspiraciones de las clases medias y de los sectores populares.”²¹ La cuestión agraria representa uno de los hitos principales de la lucha armada, los contrastes de la modernidad y el desarrollo del capitalismo habían generado malestar y descontento entre los campesinos, como principalmente ocurrió en el estado de Morelos con el levantamiento armado. Este hecho genera puntos de vista diferentes; para John Womack menciona que unos “campesinos que no querían cambiar y que, por eso mismo, hicieron una revolución.”²² Es decir, lucharon por mantener sus costumbres y su forma de vida. En tanto que para Adolfo Gilly fue una “revolución interrumpida”, por el hecho de que los campesinos agrupados en una organización comunal precapitalista se encaminaron hacia una visión socialista.²³ Para Anna Ribera Carbó “Las revoluciones campesinas del siglo XX, incluyendo la mexicana de 1910, se alzaron contra el despojo universal que significó la expansión de las relaciones capitalistas. La presencia popular campesina intentó detener la destrucción de las estructuras tradicionales ante el avance de las nuevas relaciones económicas y sociales.”²⁴

Para el estudio del conflicto armado Alan Knight lo divide dos fases temporales. La primera, que va de 1910 a 1915, la cual “estuvo saturada de incidentes: grandes rebeliones, batallas, política activa y febril, diplomacia, así como el nacimiento y el ocaso de varios regímenes.”²⁵ La segunda fase, de 1915 a 1920,

²¹ Javier Garciadiego y Sandra Kunyz Ficker, *Nueva Historia General de México*, p. 537.

²² John Womack Jr. *Zapata y la Revolución Mexicana*, (México: Siglo Veintiún Editores, 2011), XI.

²³ Adolfo Gilly, *La revolución interrumpida*, (México: Ediciones El caballito, 1977), 32.

²⁴ Anna Ribera Carbó, “Campesino y obreros en la Revolución Mexicana. Entre la tradición y los afanes modernizadores”, en *Revolución Mexicana, 1908-1932*, (coord.) Ignacio Marván Laborde (México: Fondo de Cultura Económica, 2010), 17.

²⁵ Alan Knight, *La Revolución mexicana*, (México: Fondo de Cultura Económica, 2010), 1076.

en la que “Ya se había resuelto el enigma político-militar acerca de quién gobernaría el país, Carranza había triunfado y Villa ya no era serio competidor por el poder nacional. El gobierno de los Estados Unidos, reticente, lo admitió al reconocer *de facto* al régimen carrancista [...]. Entonces empezó la ‘reconstrucción’”²⁶ del nuevo régimen político.

En el año previo a la fase de la reconstrucción, específicamente en 1914 con el carrancismo en el poder, se iniciaron acuerdos, alianzas y negociaciones que sentaron las bases para la elaboración de la Constitución de 1917. “Las diferentes corrientes constitucionalistas permitieron que se llegara al acuerdo de promulgar una Constitución que recuperó, combinó y cristalizó las principales propuestas de las diversas tendencias revolucionarias.”²⁷ La proclama de la constitución puede establecerse como un hecho de gestación para el Estado posrevolucionario. La “Constitución de 1917 fue la única propuesta completa de reorganización nacional; además tenía gran amplitud ideológica, legitimidad política y representatividad sociogeográfica. No sólo era la bandera de la facción vencedora, sino que era la única propuesta que garantizaba la estabilidad social y la creación de un nuevo Estado”.²⁸ Posteriormente, sus principios y postulados debieron socializarse entre la población con el fin de difundir los valores y las nuevas orientaciones políticas que encarnaba. En este proceso, la educación se configuró como un medio idóneo para alcanzar dicho propósito.

El nuevo ideario político se edificó sobre la base de demandas sociales y políticas, así como de pugnas económicas entre diferentes clases y grupos sociales. Estas demandas sociales se concertaron en tres artículos clave de la Constitución de 1917: el 3º, el 27º y el 123º. Las políticas del régimen posrevolucionario se centraron en el contenido de dichos artículos: educación, reparto agrario y derechos laborales, por lo cual se debía infundir un nuevo ideario político y ciudadano. La aplicación de estos preceptos constitucionales fue clave para integrar y cohesionar al gobierno y la población a través de la política de masas, lo que generó un nuevo

²⁶ Idem.

²⁷ Javier Garciadiego, *Introducción histórica a la Revolución mexicana*, (México: El Colegio de México, Secretaría de Educación Pública, 2006), 90.

²⁸ Javier Garciadiego, *Introducción histórica a la Revolución mexicana...*, 91.

pacto social y una identidad revolucionaria para el Estado mexicano. El tema educativo, cuestión relevante para esta tesis, se abordó en el artículo 3º el cual estableció:

La enseñanza es libre; pero será la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro del algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.²⁹

Este artículo consagraba la intervención del Estado en el ámbito educativo, aunque no definía con exactitud los campos de acción del gobierno federal y de los estados.”³⁰ Engracia Loyo refiere que “el Constituyente se debatió tanto el concepto de ‘libertad’, como el papel del Estado y su derecho a intervenir en algunas áreas de la vida del país.”³¹ Lo que refleja la complejidad y profundidad de los debates en torno a la definición de los principios fundamentales del nuevo orden constitucional en su creación.

En este contexto, los debates se centraron en el control educativo, responsabilidad que recaía en cada estado desde la época del Porfiriato. A pesar de esos esfuerzos, los estados continuaban asumiendo los gastos educativos. Así, en el Congreso Constituyente se retomó esta problemática, teniendo como trasfondo la disyuntiva entre el control centralizado y la administración estatal de la educación. Sin embargo, con la promulgación de la Constitución de 1917 no se definió plenamente este aspecto y se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública, lo que favoreció la continuidad de la administración educativa en manos de los estados.

²⁹ Cámara de Diputados LXV legislatura, “V. Evolución jurídica del artículo 3º constitucional en relación con la gratuidad de la educación superior”, Cámara de Diputados LXV legislatura, <https://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm> (Consultado el 8 de mayo del 2023).

³⁰ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928* (México: El Colegio de México, 2003), 112.

³¹ Engracia Loyo, “La educación del pueblo”, en *Historia mínima. La educación en México*, en coord., Dorothy Tanck Estrada, (México: El Colegio de México, 2011), 159.

Pero esta postura cambio de manera radical, durante el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924), con la creación de la SEP en 1921 se retomó la intención de centralizar el control educativo a finales del porfiriato, ahora mediante acciones concretas y con mayor firmeza. Este proceso puede considerarse como el punto de partida de la centralización educativa y de la configuración de un sistema nacional de educación primaria en el siglo XX.

En cuanto a los educadores, el artículo constitucional en cuestión no los mencionaba explícitamente; en su lugar, la condición laboral de los maestros se abordó en el artículo 89 de la constitución fracción II, donde se les considera como trabajadores del Estado.³² Más adelante en este capítulo, se examinará en detalle cómo el gobierno federal intentó centralizar y administrar la educación a nivel nacional a partir de 1921.

Retomando la idea sobre la etapa de la reconstrucción, cabe mencionar que, aunque este fue un proceso inicialmente lento y desafiante debido a la inestabilidad política y social del país, como señala Vaughan, “reconstruirlo a través de un territorio geográficamente vasto, volátil y fragmentado fue un proceso lento y laborioso que requirió acomodo y negociación, además de coerción”³³ Dicho proceso encontró en la educación un andamio fundamental, así como un pilar ideológico que logra unir a la población. Según Zoraida Vázquez la educación es “un instrumento que el gobierno ha utilizado para modelar la conciencia colectiva de un país y despertar la lealtad de sus habitantes hacia el estado-nación.”³⁴ Por otra parte, Engracia Loyo menciona que: “Para consolidar un gobierno fuerte, construir una nación moderna, [...] la educación escolar habría de desempeñar un papel fundamental.”³⁵ Con lo anterior, se resalta el poder articulador de la educación entre un régimen de gobierno y su proyecto de nación. A su vez, Elsie Rockwell considera que:

³² Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la de 5 de febrero del 1857, Poder Ejecutivo, México DOF 5/02/1917; [citado el 25 de noviembre del 2025]; disponible en versión PDF https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf

³³ Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, (México: Fondo Cultura Económica, 2000), 22.

³⁴ Josefina Vázquez, *Nacionalismo y Educación en México* (México: El Colegio de México, 2005), 10.

³⁵ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios...*, 122.

Todo proceso revolucionario identifica la educación, tarde o temprano, como un instrumento clave para la transformación social. Proyectos políticos de distinto signo han apostado al cambio de estructuras por la vía de la formación del “hombre nuevo”. En muchas sociedades la escuela ha sido un espacio privilegiado en los intentos de generar las condiciones culturales para socializar las ideologías de los nuevos regímenes.³⁶

Esta es la afirmación más contundente sobre la educación en la consecución de un cambio social impulsado por un proceso revolucionario. Según estas autoras, la educación fue fundamental en la configuración de un proyecto político que buscó moldear y transformar la población del México posrevolucionario. Sin embargo, además Vaughan y Rockwell plantean una perspectiva crítica, argumentando que, aunque el Estado puede aspirar a lograr cambios sociales profundos a través de la educación, como la transición hacia una sociedad moderna, su capacidad para lograrlo por sí solo es limitada. Ambas autoras coinciden en que la verdadera transformación social surge de complejos procesos de negociación entre los diversos actores involucrados en la educación, incluyendo maestros, alumnos y padres de familia, dentro de un contexto social específico. En otras palabras, el hecho de que el Estado delinea ciertas políticas o valores no garantiza que la población a la que van dirigidos los adopte de manera uniforme. Comparto esta postura porque mi análisis sobre los maestros improvisados, trabajadores del Estado, muestra que, pese a ser considerados “agentes” estatales por parte de las autoridades educativas, sus particularidades y trayectorias los llevaron a construir su propia realidad social mediante procesos de negociación.

Antes de abordar las políticas educativas, es esencial describir la composición social, educativa y demográfica del país a principios de los años veinte, ya que esto permite comprender mejor el contexto y los retos específicos que enfrentaba el gobierno federal al intervenir en el control de la educación, considerando el tipo de población y las necesidades particulares que presentaba.

³⁶ Elsie Rockwell, *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, (México: El Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV, 2007), 11.

La población en México, de acuerdo con el censo realizado en 1921 por el gobierno federal, tuvo un decrecimiento, ya que en 1910 se registraron 15,160,369 habitantes y para 1921 eran 14,334,780 habitantes, de los cuales 7,003,785 eran hombres y 7,330,995 eran mujeres,³⁷ estas cifras distribuidas en una extensión territorial de 1 millón 960 mil kilómetros cuadrados. La disminución de la población se debió a diversos factores, como la guerra civil provocada por la Revolución, la reducción de los nacimientos, la hambruna y enfermedades como la gripe española de 1918.³⁸ Las ciudades más pobladas eran en primer lugar el Distrito Federal (actual Ciudad de México) con 615,367 personas, Guadalajara con 143,367 y en tercer lugar la ciudad de Puebla con 95,535 habitantes.³⁹ Además de estas cifras, cabe mencionar que existía una población indígena de 4,179,449, con todo lo que ello implicaba, como la diversidad étnica, las tradiciones, las distintas lenguas y la existencia de asentamientos poblacionales en zonas completamente aisladas. También es importante destacar que, en ese momento, la mayoría de la población vivía en zonas rurales, situación que cambió en la segunda mitad del siglo XX.

En el ámbito educativo mostraba un panorama con una profunda disparidad educativa; la población analfabeta mayor de diez años era de 6,879,348 de habitantes, lo cual representaba el 47.99% de la población total de México.⁴⁰ Por otro lado, la población de 5 a 14 años que se encontraba en escuelas primarias oficiales (federales, estatales, municipales y privadas) para ese año era de 412,451 alumnas y 455,599 alumnos, un total de 868,040 que representaba el 23.9%, es decir, el 76% de la población en edad escolar no asistía a la escuela primaria.⁴¹ El panorama poblacional que revela este censo pone de manifiesto la complejidad y el rezago del país en materia de acceso a la educación, especialmente en áreas rurales de difícil acceso.

³⁷ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), "Censo General de Habitantes 1921", Instituto Nacional de Estadística y Geografía, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1921/#Tabulados> (Consultado el 16 de mayo del 2025).

³⁸ Cecilia Rabell Romero, La población, (México: Nostra ediciones, 2010), 33.

³⁹ Instituto Nacional de Estadística y Geografía "Censo General...

⁴⁰ Idem

⁴¹ Idem.

Tras exponer el cambio de régimen emanado de la Revolución, la nueva configuración del docente como trabajador del Estado y la compleja realidad demográfica de la época, es momento de presentar las políticas que, desde mi análisis, impulsaron la reorganización educativa y la centralización administrativa federal. Para comprender el fenómeno de la improvisación docente, este estudio se articula en torno a tres ejes fundamentales que identifiqué y cuya vigencia trascendió el periodo posrevolucionario:

1. El inicio de la centralización educativa a partir de la fundación de la SEP.
2. La integración de campesinos e indígenas a los sectores productivos bajo el ideal de desarrollo de la época.
3. La expansión de la escuela primaria federal.

Estas estrategias operaron de forma simultánea e interdependiente, teniendo como brazo ejecutor a los maestros federales. En este escenario, los maestros improvisados —quienes constituyeron el grueso del personal reclutado— fueron figuras indispensables para la implementación del proyecto educativo federal. En última instancia, este despliegue institucional buscaba legitimar al Estado, moldear una nueva ciudadanía y fomentar la cohesión nacional mediante valores cívicos y socioeconómicos unificados, como se ha venido mencionando.

1.2. Una Secretaría para la educación nacional y la paradoja de la “federalización” educativa.

La Revolución Mexicana trajo consigo profundas transformaciones políticas y sociales que repercutieron directamente en la organización educativa del país. Con la promulgación de la Constitución de 1917, los líderes revolucionarios impulsaron una reorganización institucional acorde con los principios del nuevo Estado posrevolucionario. En este contexto, una de las medidas más significativas fue la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905-1917), institución encargada de la educación en el Distrito Federal y los territorios federales. Según Raúl Mejía Zúñiga, esta decisión formó parte de la reorganización política impulsada por el Congreso Constituyente de 1916-1917, cuyos diputados

buscaban desmontar las estructuras centralizadas heredadas del Porfiriato y fortalecer el municipio libre como base de la organización política y administrativa de los estados.⁴² De esta manera, la desaparición de la Secretaría respondió más a la transformación del nuevo orden constitucional que a un fracaso educativo.

Con ello, también comenzó a abandonarse el concepto de “instrucción” para adoptar el de “educación”, cambio que no solo reflejaba nuevas tendencias pedagógicas, sino también una distinta concepción ideológica sobre la formación del ciudadano en el México posrevolucionario. Sin embargo, pese a las intenciones descentralizadoras planteadas por el Constituyente, la necesidad de coordinar y expandir la educación primaria en el país condujo gradualmente a un cambio de orientación en la política educativa nacional.

Este giro se consolidó con el ascenso de los gobiernos sonorenses, particularmente con las administraciones de Adolfo de la Huerta (1920) y, sobre todo, de Álvaro Obregón (1920-1924). Bajo estos gobiernos, el Estado buscó fortalecer su presencia política y administrativa en distintos ámbitos nacionales, entre ellos el educativo. Este contexto favoreció el proyecto impulsado por José Vasconcelos, quien contó con el respaldo de Álvaro Obregón para reorganizar la educación pública y construir una política educativa acorde con los ideales revolucionarios.

En octubre de 1920, Vasconcelos presentó ante la Cámara de Diputados un proyecto de ley que calificó como “factible y conciliador de los distintos intereses sociales; un proyecto que desde luego producirá resultados prácticos y que no está en conflicto con los principios de libertad comunal y de independencia interior”.⁴³

Su propuesta partía de una concepción particular de la federalización educativa. Según Loyo:

⁴² Raúl Mejía Zúñiga, “La escuela que surge de la revolución,” en *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, coords. Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (México: Fondo de Cultura Económica, 2013), 196.

⁴³ Claude Fell, “La influencia soviética en el sistema educativo mexicano (1920-1921)” *Revista de la Universidad*, XXX n 3, (1975). [https://www.revistadelauniversidad.mx/download/bab87a33-16fc-4cbc-97b3-70bf1f899821?filename=la-influencia-sovietica-en-el-sistema-educativo-mexicano-\(1920-1921\)](https://www.revistadelauniversidad.mx/download/bab87a33-16fc-4cbc-97b3-70bf1f899821?filename=la-influencia-sovietica-en-el-sistema-educativo-mexicano-(1920-1921))

federalizar la enseñanza significaba facultar al gobierno central para establecer escuelas primarias en el país y controlar su funcionamiento, independientemente de las escuelas estatales, que continuaran bajo la jurisdicción de los gobiernos locales. Los planteles existentes no sufrirían ningún cambio y los de nueva creación dependerían de quienes los crearan: gobiernos locales o federales; en caso de provenir de ambos su manejo administrativo se haría de común acuerdo. [...] en su propuesta no había una sola disposición que vulnerara la soberanía de los estados, o que les impidiera fundar escuelas y atenderlas con sus propios fondos.⁴⁴

La propuesta de Vasconcelos contemplaba la creación de una nueva Secretaría de Educación Pública que permitiera coordinar y ampliar la acción educativa federal en todo el país. No obstante, durante los debates legislativos de febrero de 1921, el proyecto original sufrió modificaciones importantes. Según Arnaut, el diputado chiapaneco y exconstituyente Luis Espinosa señaló que “no se oponía a la creación de la SEP, pero que proponía que el texto de la fracción XXVII del artículo 73 de la Constitución, otorgara al Congreso de la Unión la facultad de legislar en toda la república en materia de educación”.⁴⁵ Finalmente, el proyecto aprobado estableció en su artículo 2º que correspondía a la Secretaría de Educación Pública Federal “promover la organización y funcionamiento de la educación pública en todo el territorio nacional”⁴⁶, disposición que abrió la posibilidad de una mayor intervención federal en las entidades federativas.

Con esta modificación, el gobierno federal comenzó a concentrar mayores facultades en materia educativa, restando margen de acción a estados y municipios. El 3 de octubre de 1921 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto de creación de la Secretaría de Educación Pública, y un año después fueron inauguradas sus instalaciones en el Distrito Federal, con José Vasconcelos como primer secretario de Educación (1921-1924).

⁴⁴ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios...*, 135

⁴⁵ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México...*, 157.

⁴⁶ Secretaría de Educación Pública, *La educación pública...*, 23.

La SEP se organizó en su momento de fundación en tres departamentos fundamentales: el Departamento Escolar, el Departamento de Bibliotecas y Archivos, y el Departamento de Bellas Artes. El Departamento Escolar sería el encargado de atender la educación primaria, mientras que los otros departamentos se enfocaban en promover la cultura y el arte en el país. En este periodo de fundación de la SEP, el régimen, siguiendo las ideas de Justo Sierra y de la entonces Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes creada en 1905,⁴⁷ comenzó a fomentar la idea de un mayor control educativo, aunque en un principio sin romper el pacto federal con los estados.

A partir de entonces, el Estado emprendió un amplio proceso orientado a fortalecer su control sobre la educación primaria. Esta política, denominada federalización educativa, implicó que el gobierno federal asumiera progresivamente la responsabilidad de impartir la educación, particularmente en lo referente a la alfabetización y la enseñanza primaria en el país. Para ello, se impulsó la creación de escuelas federales en distintas regiones de la república, la incorporación de planteles estatales al ámbito federal y la contratación de maestros encargados de extender la acción educativa del Estado. Aunque oficialmente se presentó bajo el concepto de “federalización”, en la práctica representó un proceso de centralización educativa, pues el gobierno federal amplió de manera progresiva su intervención y control sobre los microsistemas educativos estatales, alejándose así de la concepción tradicional del federalismo educativo. Según el Diccionario de la Lengua Española, “federar” se refiere a “distribuir las responsabilidades de gobierno de un Estado entre el poder central o federal y otras unidades territoriales inferiores, adoptando las instituciones propias de un Estado federal.”⁴⁸ En la realidad, la

⁴⁷ “Sierra colaboró a la reafirmación del papel hegemónico del Estado en el campo de la educación, para que éste se hiciera cargo de la expansión de la educación elemental por todo el país, estableciera políticas educativas y programas escolares únicos, que, si bien no se podían imponer en los estados de la República, dadas su libertad y soberanía federales, seguirían los lineamientos dictados por el gobierno nacional. Esto contribuiría a formar un sistema educativo único y homogéneo en sus bases fundamentales, reafirmando los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad respecto a la educación elemental oficial.” Elvia Montes de Oca Navas, “*Justo Sierra, maestro y autor de libros escolares, un intelectual de nuestro tiempo*,” Correo del Maestro, s/f, https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5012017/capitulo5/justo_sierra_maestro_y_autor_de_libros_escolares.html

⁴⁸ Real Academia Española. “Federar”, en *Diccionario de la lengua española*. Consultado el 25 de noviembre de 2025. <https://dle.rae.es/federar>.

federalización educativa en este periodo se tradujo en una centralización de la administración e impartición de la educación primaria, contradiciendo la definición teórica del término. Algunos autores han discutido este concepto en el contexto del México posrevolucionario. Según Loyo, la federalización educativa es: “La acción del gobierno federal en las entidades”,⁴⁹ mientras que Arnaut considera que el “concepto encierra, pues, una ambigüedad y adquiere su significado según la coyuntura en la cual se usa. Federalizar un sistema descentralizado significa centralizarlo y, por el contrario, federalizar un sistema centralizado representa descentralizarlo.”⁵⁰ Es así como en este periodo de estudio se entiende el concepto de federalizar un sistema educativo como centralizar, es decir, formalizar el control desde el gobierno federal sobre las entidades federativas⁵¹.

Para evitar enfrentar directamente a los estados respecto a sus responsabilidades dentro de la República federal, la SEP estableció acuerdos político-educativos conocidos como “convenios educativos”, mediante los cuales otorgó “subvenciones fundó y se apropió de escuelas e instituciones, o bien desarrolló una acción educativa paralela a la estatal o independiente de ella, llegando en algunos casos a la centralización total.”⁵² Estas acciones generaron diversas encrucijadas político-educativas en las entidades federativas y desencadenaron tensiones entre el gobierno federal y los gobiernos estatales, ya que, para varios gobernadores, “la educación significaba un coto de poder al que no estaban dispuestos a renunciar.”⁵³

La necesidad de establecer convenios —que en realidad fueron contratos— con cada estado surgió, bajo el pretexto de que “en vista de que aún no se dicta por el Congreso de la Unión la Ley Orgánica de Educación, en la cual se definan las relaciones del Poder Federal y de los Estados en lo que respecta al ramo de

⁴⁹ Engracia Loyo, “La educación del pueblo” ...,155.

⁵⁰ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, (México: El Colegio de México y Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1998), 18.

⁵¹ Según Arnaut: “Desde el porfiriato hasta los cuarenta —con una breve interrupción durante los años revolucionarios— la historia de la escuela primaria es, en buena medida, también la de los proyectos de federalización (en su significado centralizador) de la enseñanza.” Ibid., 21.

⁵² Engracia Loyo, “La educación del pueblo” ...,163.

⁵³ Ibid., 114.

educación pública.”⁵⁴ Ante la ausencia de este marco legal, durante la década de 1920 el régimen posrevolucionario buscó asumir el control y la administración de la educación primaria. En este contexto, se optó por celebrar acuerdos específicos con cada estado para definir la forma en que se destinarían y aplicarían los recursos orientados al fomento de las escuelas.⁵⁵ Con el tiempo, estos mecanismos propiciaron el traslado progresivo de las responsabilidades educativas hacia el gobierno federal.

Para ilustrar los convenios educativos con estados, presento el caso del estado de Morelos. En este contrato observé que predominaban los apoyos presupuestales y la contratación de maestros, sin incluir disposiciones relativas a programas de estudio. Asimismo, se establecían compromisos para la fundación de un número determinado de escuelas. En cuestión de los propuestos estos variaban acorde a las “necesidades” educativas en cada entidad federativa.

Además, se establecía la creación de un Consejo de Educación que fungía como la máxima autoridad en la relación entre el gobierno estatal y el federal. Sus miembros eran designados por la SEP y respondían directamente a esta, por lo que puede considerarse un antecedente de las Direcciones Generales de Educación Estatal creadas en la segunda mitad de la década de 1920.⁵⁶

Con el avance de la firma de convenios con los estados, algunos de ellos dejaron de aportar recursos económicos a las escuelas primarias, lo que representó un problema para el funcionamiento de la impartición de educación primaria. Por otra parte, la SEP fue penetrando poco a poco en los estados. “Sin embargo, el proyecto educativo de la SEP encontró multitud de obstáculos y se concretó en rumbos divergentes dentro de las experiencias escolares locales ya que enfrentó en la práctica manifestaciones de resistencia y rechazo.”⁵⁷ Los procesos de federalización educativa implicaron de fondo la sujeción de los estados a las

⁵⁴ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, “Texto de los contratos que se han celebrado con los Estados” México: Talleres Gráficos de la Nación, SEP (t. I, n° 2), 1922, 339.

⁵⁵ *Ibid.*, 29.

⁵⁶ *Ibid.*, 339.

⁵⁷ René Medina Esquivel, *Minería y escuelas: Familias, maestros, sindicatos y empresas en Cerro de San Pedro y Morales (San Luis Potosí, 1934–1963)* (San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, 2017), 109.

decisiones de la SEP. De acuerdo con Arnaut, esto produjo ciertos efectos perniciosos en los estados como:

- La deserción de maestros estatales y municipales, (generalmente los mejores) y su incorporación al servicio federal, que les ofrecía mayores sueldos y pagos más oportunos que los gobiernos locales.
- Conflictos de carácter político en algunos estados (sobre todo en el centro y occidente del país) por la orientación ideológica y la acción política y social de los maestros federales en las comunidades.
- Los directivos y el personal de la SEP compiten con las autoridades locales por el control sindical del magisterio y promueven la formación de sindicatos de maestros estatales y municipales.⁵⁸

Aunado a lo anterior, la “federalización” educativa a los pocos años de haber comenzado con la celebración de convenios educativos instauró la figura de un representante de la SEP en los estados mediante la creación de la Dirección de Educación Federal en cada entidad federativa, lo que dio lugar a una burocracia educativa jerarquizada en los estados controlada por la dependencia federal, creando así una estructura federal dentro de los estados. El Director de Educación Federal tendría a su cargo la organización, dirección e inspección de todas las instituciones educativas, de cualquier grado escolar, sostenidas por el gobierno federal y que funcionaran en el estado o territorio correspondiente. Por ende, se estableció que serían los encargados de hacer cumplir las disposiciones dictadas por la Secretaría de Educación Pública, a través de sus diversos departamentos. Con esto, se fue creando y ampliando un entramado burocrático que centralizaba la toma de decisiones y supervisaba la implementación de políticas educativas a nivel estatal. Para dar mayor respaldo a las direcciones estatales, se creó el área de inspecciones escolares, liderada por inspectores. De acuerdo con la documentación examinada, entre sus funciones destacaba la de informar de manera directa a los directores estatales de educación sobre cualquier situación relativa al desempeño o a cuestiones educativas en sus jurisdicciones. Esta estructura institucional sugiere que la federalización educativa buscaba no solo unificar y estandarizar la educación, sino también ejercer un mayor control y supervisión sobre las prácticas educativas

⁵⁸ Alberto Arnaut, *Historia de una profesión...*, 62.

en todo el país.⁵⁹ En este sentido, coincido con Vaughan, quien concede a la SEP un papel protagónico en la política educativa nacional. Mediante estas acciones, la Secretaría se afianzó como institución clave en la intervención educativa estatal, sentando así las bases de un sistema educativo nacional y del proceso de centralización. Considero que en este proceso pueden identificarse los primeros antecedentes y bases de lo que más adelante se consolidaría como el actual sistema educativo nacional.

1.3. La integración de los indígenas y campesinos mediante los procesos de escolarización

Otra política educativa fundamental del régimen posrevolucionario fue el intento de integrar a los pueblos indígenas y campesinos a la vida social y económica del país. Esta política también influyó en el reclutamiento de maestros destinados a atender a esta población, por lo que resulta importante describirla y analizar su impacto. Dicha integración se sustentó en la escolarización como mecanismo de asimilación o aculturación, mediante el cual la educación se convirtió en un instrumento de castellanización y homogeneización cultural, orientado a incorporar a estos grupos a la cultura dominante.

Hacia la década de los años veinte existía una amplia diversidad de grupos indígenas, cada uno con su propia lengua, lo que representaba para el gobierno federal una problemática en cuanto a la integración de las poblaciones indígenas. El régimen en el poder vio la necesidad de crear un “lazo común”, es decir, algo en que todos los mexicanos tuvieran un nexo que los vinculara y los unificara, como el idioma castellano.⁶⁰ Ante esta problemática, la SEP señalaba que: “La Revolución ha entendido muy acertadamente que para construir la nacionalidad es preciso antes que nada ‘integrar’ a los diferentes núcleos sociales que llevan en la actualidad una vida inferior desde el punto de vista económico, cultural y social”.⁶¹

⁵⁹ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública, “Texto de los contratos que se han celebrado...”, 338-363*

⁶⁰ Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México 1924-1928, tomo I* (México: Secretaría de Educación Pública, 1928), 121.

⁶¹ *Ibid.*, 121.

Bajo esta lógica institucional, la integración suponía iniciar un proceso de castellanización y alfabetización dirigido a los grupos indígenas, para posteriormente incorporarlos a los procesos educativos formales y facilitar así su asimilación cultural. Asimismo, los campesinos eran considerados por la SEP como “mestizos que trabajan los campos, subyugados, como los indios, al aislamiento, a la miseria y a la rutina, elevándose así más de siete millones el número de menesterosos de civilización en nuestro país, con las mismas necesidades, careciendo de los mismos intereses y con un tipo de civilización semejante.”⁶² Esta caracterización refleja la manera en que el discurso oficial concebía la diversidad social y cultural del país. La importancia de asimilarlos radicaba en que, según la propia SEP, eran “el tronco de nuestra nacionalidad y en sus actividades está la base del desarrollo económico del país y la solución del problema de la alimentación nacional.”⁶³

Los argumentos del régimen posrevolucionario para la incorporación de los pueblos indígenas y de las masas campesinas se centraban en cuestiones sociales y económicas, alineadas, como se muestra, con una visión de país moderno y en desarrollo. Sin embargo, estas ideas no eran novedosas del régimen posrevolucionario, sino que se fueron generando durante la lucha armada. Como fue la propuesta de Manuel Gamio, quien defendía la educación integral y nacionalista para los indígenas mediante la unificación lingüística a través del español para convertirlos en ciudadanos.⁶⁴ Por ende, era indispensable primero castellanizar al “indio”. Las propuestas de Gamio fueron presentadas en su obra *Forjando patria* publicada en 1916. Él mencionaba que: “La magna tarea debe comenzar por borrar en el indio la secular timidez que lo agobia, haciéndole comprender de manera sencilla y objetiva, que ya no tiene razón de ser su innato temor, que ya es un hermano, que nunca más será vejado.”⁶⁵ Y cuando esta supuesta apatía se eliminará el “indio concurriría a la escuela”.⁶⁶ Esto indica que la

⁶² Ibid., 12.

⁶³ Idem.

⁶⁴ Idem

⁶⁵ Manuel Gamio, *Forjando patria*, (México: Librería de Porrúa Hermanos, 1916) 33.
<https://archive.org/details/forjandopatriapr00gamiuoft/page/32/mode/2up?view=theater>

⁶⁶ Idem

estrategia para lograr la incorporación de los pueblos indígenas se centraba en los procesos escolares.

En 1919 siendo Gamio director de la Secretaría de Agricultura y Fomento reforzaba la idea de la problemática de la diversidad lingüística que existía en el país: “Nuestra población no es homogénea, sino heterogénea y disímbola, ya que difiere en antecedentes históricos, en características raciales, en modalidades de cultura material e intelectual y en la expresión que hace de sus ideas por medio de numerosos idiomas y dialectos.”⁶⁷ Las propuestas teóricas y metodológicas de Manuel Gamio constituyeron un referente para el diseño y la implementación de la llamada política integracionista del régimen posrevolucionario mexicano, particularmente durante las décadas de 1920 y 1930.⁶⁸

En 1921, con la fundación de la SEP, se iniciaron las primeras acciones sistemáticas orientadas a “civilizar” a los pueblos indígenas mediante procesos educativos. Señalo que es probable que las ideas de Manuel Gamio influyeran en la visión educativa de José Vasconcelos, quien en 1923 impulsó las Misiones Culturales. Estas fueron llevadas a la práctica por Elena Torres Cuéllar, quien organizó la primera misión experimental en el pueblo de San José en Morelos,⁶⁹ como parte de las políticas del gobierno federal dirigidas a la educación de indígenas y campesinos.

Estas misiones culturales constituyeron una estrategia clave para promover la educación e intentar la idea de desarrollo de la época en las comunidades rurales e indígenas del país. Vasconcelos veía la educación indígena como “un problema de hace más de tres siglos: todos los que venimos de esos pueblos indígenas, traemos en el alma el deseo vehemente de su redención.”⁷⁰ Bajo la concepción del

⁶⁷ Manuel Gamio, “Programa de la Dirección de Antropología para el Estudio y Mejoramiento de las Poblaciones regionales de la República” en *Documentos fundamentales del indigenismo en México*, (Coord.) José Del Val (México: Universidad nacional Autónoma de México, 2014), 127.

⁶⁸ Josefina Granja Castro, “Procesos de escolarización... 81.

⁶⁹ Marco A. Calderón Mólgora, “Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920-1933,” *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 4, no. 8 (2016): 156, <https://doi.org/10.29351/rmhe.v4i8.81>

⁷⁰ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, “s.f.” México: Talleres Gráficos de la Nación, SEP (s.f.), 1923, 55, <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?pagina=558a33947d1ed64f1697b92b&coleccion=>

desarrollo de las misiones culturales la SEP utilizaba como ejemplos las acciones de los conquistadores españoles que según “vinieron a redimir a nuestros aborígenes” con la labor de los maestros misioneros. Y para ello se ordenó escribir las biografías de Vasco de Quiroga, Motolinía, Víctor María Flores para que dichas obras, los maestros misioneros tuvieran una inspiración.⁷¹ Considero que queda claro que el objetivo era, además de político, también cultural, ya que no se trataba únicamente de una conquista territorial o de recursos, sino de impulsar una transformación profunda del mundo indígena, algo que ni la Conquista ni la Independencia habían logrado plenamente y que, en esta ocasión, el Estado mexicano estaba decidido a concretar.

Ante esto, existió un fenómeno desde la narrativa oficial en parte de los pedagogos, pensadores y políticos hacedores de la política educativa integracionista, ya que en sus escritos y obras presentaban una paradoja. Por un lado; hablaban de la valentía y heroicidad de los guerreros conquistadores que se adentraron a territorios desconocidos en tiempos del descubrimiento y conquista, haciendo analogía a la tarea de los misioneros en pro de la occidentalización de los grupos indígenas, y por el otro lado; esos autores se posicionaban al lado de la resistencia aguerrida durante los procesos de conquista.⁷²

Las acciones de integración tuvieron un mayor realce con el gobierno de Calles (1924-1928). Con este gobierno se reorganizó la SEP y la integración de los grupos indígenas quedó bajo el Departamento de Escuelas Rurales, Primarias, Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. A los frentes para la integración, además de las misiones culturales (ambulantes), se habían sumado: “Escuelas Rurales, Normales Regionales, Escuelas Centrales Agrícolas y la creación de la Casa del Estudiante Indígena. Esta última fue un “experimento psicológico” colectivo con indígenas que duró alrededor de 16 meses, anunciada su creación en 1924, pero puesta en práctica en 1926 bajo el nombre de Internado Nacional de

⁷¹ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública, “Informe del Departamento de Educación y Cultura Indígena”* México: Talleres Gráficos de la Nación, SEP (t. I, n° 2), 1922, 261.

⁷² Angélica Bautista López, “El discurso identitario del México posrevolucionario como política cultural homogeneizadora”, *Polis* n.º 1 (2021): 77, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332021000100075

Indios. Dicha institución tenía por objetivo: “anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres, para sumarlas a la vida civilizada moderna en incorporarlos íntegramente dentro de la comunidad social mexicana.”⁷³ Para lograr éste tendrían sus instalaciones en óptimas condiciones, como “habitación, alimentación, higiene, vestido, diversiones y otras necesidades primas”.⁷⁴ En tanto entre las disposiciones para el reclutamiento de los jóvenes indígenas para ingresar al internado: deberían tener un rango de edad de 14 a 18 años; haber cursado primero segundo grado de educación rural o sin ninguna preparación escolar; revisar sus condiciones físicas, de salud y de inteligencia; según deberán hablar además de un idioma de la región que provienen.⁷⁵ Para junio de 1927 la inscripción era de 198 alumnos representativos de 26 “tribus” indígenas.⁷⁶ Con estas acciones se pensaba que los indígenas al estar en contacto con procesos de escolarización fuera de su contexto regresaran a su lugar de origen y propagarían lo aprendido, siendo una especie de agente de aculturación en su comunidad. Esta iniciativa, sin embargo, no tuvo éxito en dicha institución, de acuerdo con los reportes de la SEP.

La integración de los pueblos indígenas en el México posrevolucionario se sustentó en la implementación de proyectos educativos diseñados por el Estado, cuyo objetivo primordial era tutelar y asimilar a la población indígena bajo la dirección de un Estado paternalista. En el marco del contexto internacional de entreguerras, la integración de todas las fuerzas productivas del país se consideró esencial para impulsar el desarrollo económico. El discurso político y nacionalista del régimen posrevolucionario enfatizó la importancia de las raíces indígenas en la conformación de la identidad mexicana, promoviendo una narrativa que resaltaba la herencia cultural prehispánica, a través de manifestaciones artísticas como el muralismo mexicano, patrocinado por el gobierno federal durante las décadas de

⁷³ Secretaría de Educación Pública, “La casa del estudiante indígena. 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios. Febrero de 1926-junio de 1927” en *Documentos fundamentales del indigenismo en México*, (Coord.) José Del Val (México: Universidad nacional Autónoma de México, 2014), 175.

⁷⁴ *Idem.*

⁷⁵ *Ibid.*, 174.

⁷⁶ *Ibid.*, 186.

1920 y 1930, se buscó forjar una identidad nacional unificada que integrara la diversidad cultural del país. En este contexto, gran parte de las políticas educativas del régimen dirigidas a la educación primaria se enfocaron en atender a las poblaciones indígenas dispersas en el país. Aunque los alcances y resultados de estas políticas no pueden cuantificarse con precisión para esa época, sí puede afirmarse que representaron el inicio de un proceso continuo de incorporación de las comunidades indígenas a la cultura occidental del siglo XX como no se había intentado antes en el México independiente.

No obstante, para lograr este propósito no bastaban únicamente las misiones culturales; también eran necesarios procesos escolares sistematizados y permanentes dentro de las comunidades, como el establecimiento de escuelas primarias.

1.4. La expansión de la Escuela Primaria Federal

En este apartado, me enfoco en describir y analizar la expansión de la escuela primaria federal en los estados, cuya importancia radica en que son los espacios y centros de trabajo de mi objeto de estudio, los maestros improvisados. Resulta esencial comenzar por definir y presentar un panorama general sobre la educación primaria, lo que permitirá entender mejor el entorno en el que se desarrolló esta expansión educativa.

Entiendo a las Escuelas Primarias Federales como aquellos espacios educativos que se encuentran bajo la jurisdicción directa del gobierno federal, a través de la SEP.⁷⁷ Esta responsabilidad federal abarca diversas áreas, incluyendo la creación y fundación de las escuelas, así como su mantenimiento y sostenimiento continuo, garantizando así el acceso a la educación primaria en diferentes regiones del país. El poder ejecutivo mediante la SEP tiene la autoridad para contratar y despedir a los maestros, así como para diseñar el currículo que se implementa en los procesos escolares. Con esta definición puedo establecer que la expansión de

⁷⁷ Cabe mencionar que, si bien el régimen posrevolucionario impulsó la fundación de nuevas escuelas, en varios estados ya existían escuelas primarias previamente establecidas. En muchos casos, el gobierno federal fue asumiendo gradualmente el control de esas instituciones ya existentes como parte del proceso de centralización educativa.

la Escuela Primaria Federal, como política educativa de Estado, representó un proyecto educativo alternativo al de las entidades federativas. Con el tiempo, este proyecto se fue consolidando y alcanzó una amplia presencia, llegando a competir con los sistemas educativos estatales en cuestión de cobertura en la primera mitad del siglo XX. No obstante, pese a esta competencia institucional, ambos niveles de gobierno —federal y estatal— convergían en la responsabilidad compartida de otorgar licencias y permisos para el funcionamiento escolar, lo que significaba que los estudios impartidos en estas instituciones tuvieran validez y reconocimiento a nivel oficial.

Con la creación de la SEP en 1921 implicó que todas las escuelas oficiales primarias del Distrito Federal y territorios quedaran bajo su jurisdicción,⁷⁸ siendo así las primeras escuelas primarias federales del México posrevolucionario. A su vez las escuelas primarias existentes se clasificaban en tres tipos, diferenciados según la instancia responsable de su administración y mantenimiento: las escuelas federales (que estaban ubicadas en el Distrito Federal y los territorios)⁷⁹ las escuelas estatales y las escuelas particulares. Como se ilustra en la siguiente figura:

Figura 2. Clasificación de las escuelas primarias oficiales

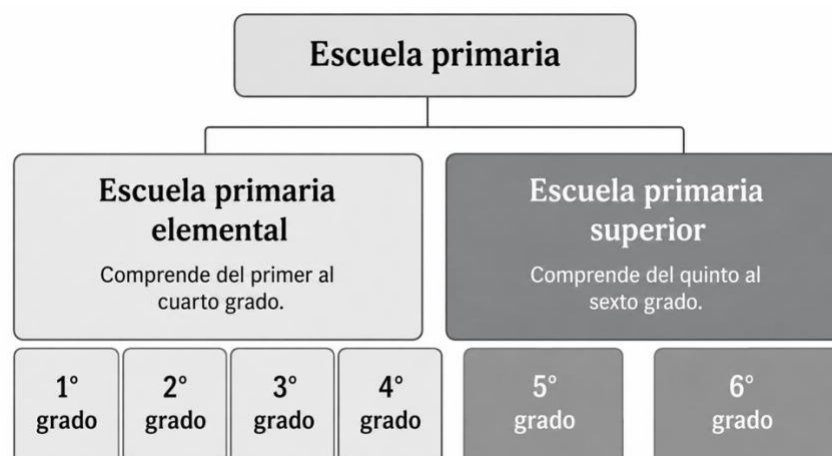


Además, es necesario mencionar que la educación primaria se dividía en *elemental* del primer al cuarto grado y la *superior* de quinto al sexto grado.

⁷⁸ Secretaría de Educación Pública, *La educación pública en México...*, 24.

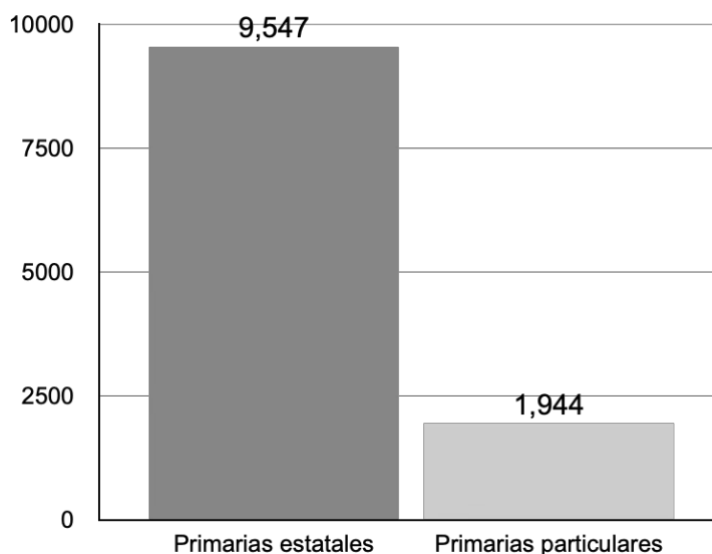
⁷⁹ Posteriormente a 1921, las escuelas federales comenzaron a establecerse en los estados, mientras que muchas escuelas estatales pasaron a incorporarse al sistema federal.

Figura 3. División de la escuela primaria



En 1921, existían 11,041 escuelas primarias oficiales; de ellas, 9,547 estaban bajo la administración de los gobiernos estatales (incluidas las del Distrito Federal) y 1,494 eran particulares, distribuidas en toda la República.⁸⁰ Dichas cifras se pueden dimensionar en la figura 4.

Figura 4. Primarias en México 1921

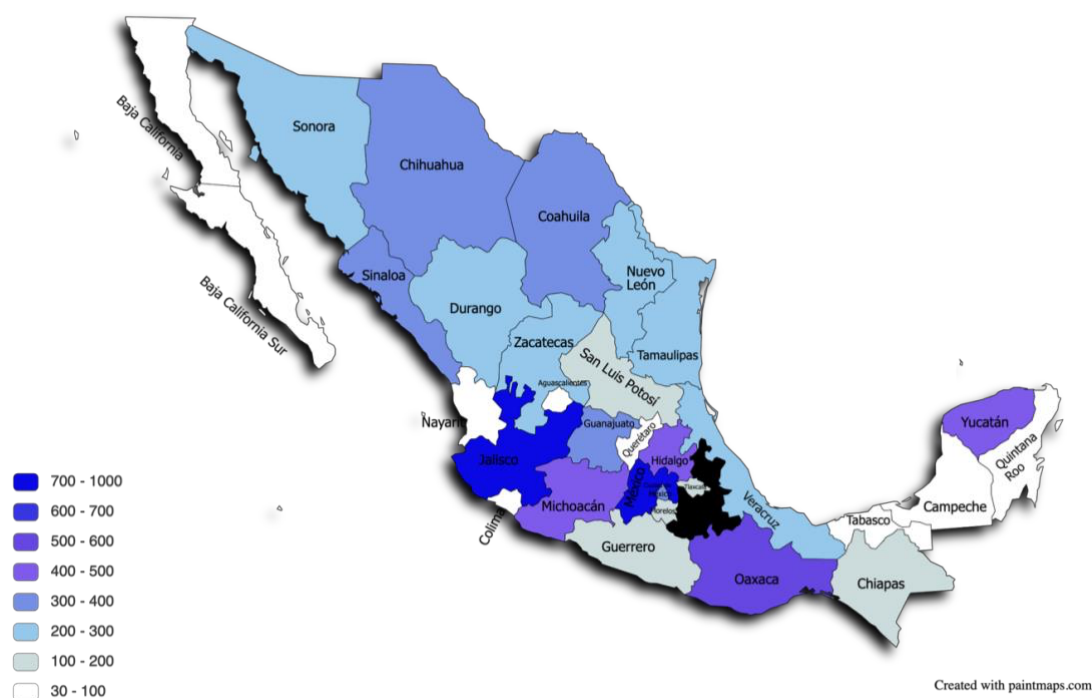


Elaboración propia con información del: *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*. "Estadística Nacional Escolar Primaria" México: Departamento Editorial, SEP (t. I, n° 2), 1922, 305.
<https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?pagina=558a33917d1ed64f169780c9&coleccion=>

⁸⁰ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*. "Estadística Nacional Escolar Primaria" México: Departamento Editorial, SEP (t. I, n° 2), 1922, 305.
<https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?pagina=558a33917d1ed64f169780c9&coleccion=>

En cuanto a la cobertura de la educación primaria en manos de los estados, antes de la expansión de la escuela primaria federal. Para ofrecer una visión general del número de escuelas primarias estatales y del Distrito Federal existentes en ese momento, presento a continuación un mapa que ilustra el rango del número de escuelas por entidad federativa, lo que permite visualizar las disparidades regionales en cuanto a la cobertura educativa en el país.

Figura 5. Escuelas primarias estatales en México en 1921



Fuente: Elaboración propia con información de *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*. "Estadística Nacional Escolar Primaria" México: Departamento Editorial, SEP (t. I, n° 2), 1922, 305. <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?pagina=558a33917d1ed64f169780c9&coleccion=>

La preponderancia del control educativo en manos de los estados fue revertida por el régimen posrevolucionario a lo largo del siglo XX. Este control se traducía en una autonomía pedagógica e ideológica, donde cada estado tenía sus propios planes y programas de estudio, y además se responsabilizaba de absorber los gastos económicos derivados del quehacer educativo y la contratación de personal como se venía haciendo durante el siglo XIX. En tanto el gobierno federal buscaba mediante la centralización que "se cumpliera la gran promesa

revolucionaria: la creación de una educación nacional unitaria que difundiera los principios de la modernización y creara un auténtico espíritu nacionalista y revolucionario”.⁸¹

La expansión de la escuela primaria federal comenzó con la creación de nuevas escuelas en las zonas rurales del entonces Distrito Federal, hoy Ciudad de México, y posteriormente se extendió hacia regiones de los estados que carecían de educación primaria. Esta estrategia tenía como objetivo evitar conflictos políticos y presentar las acciones del gobierno federal como una “ayuda” a los estados en su responsabilidad de impartir educación y ampliar la cobertura educativa. Generalmente, las zonas seleccionadas para la creación de estas escuelas eran contextos rurales que no contaban con instituciones educativas previas. La política educativa del presidente Obregón intentó “orientar la educación en el sentido de las necesidades industriales, comerciales y agrícolas de cada región: la educación que se imparte no es simple a base de alfabeto, sino que se erige sobre estas dos firmes columnas: instrucción inteligente y trabajo productivo. [...], conforme a los nuevos propósitos que animan lo que se ha llamado ‘Escuela de la Acción’”.⁸² Además de la fundación de nuevas escuelas, mediante los convenios educativos entre la federación y los estados, el gobierno federal fue apropiándose paulatinamente de las escuelas estatales ya existentes, debilitando así los sistemas educativos de las entidades.

Además, podría pensarse que hablar de la “fundación” de una escuela implicaba necesariamente la construcción de un edificio escolar con los espacios arquitectónicos propios de la época. No obstante, la revisión de las fuentes muestra que, en muchos casos, bastaba con la llegada de un maestro a una comunidad y el inicio de clases —incluso bajo una enramada o en espacios improvisados— para que oficialmente se considerara fundada una escuela.

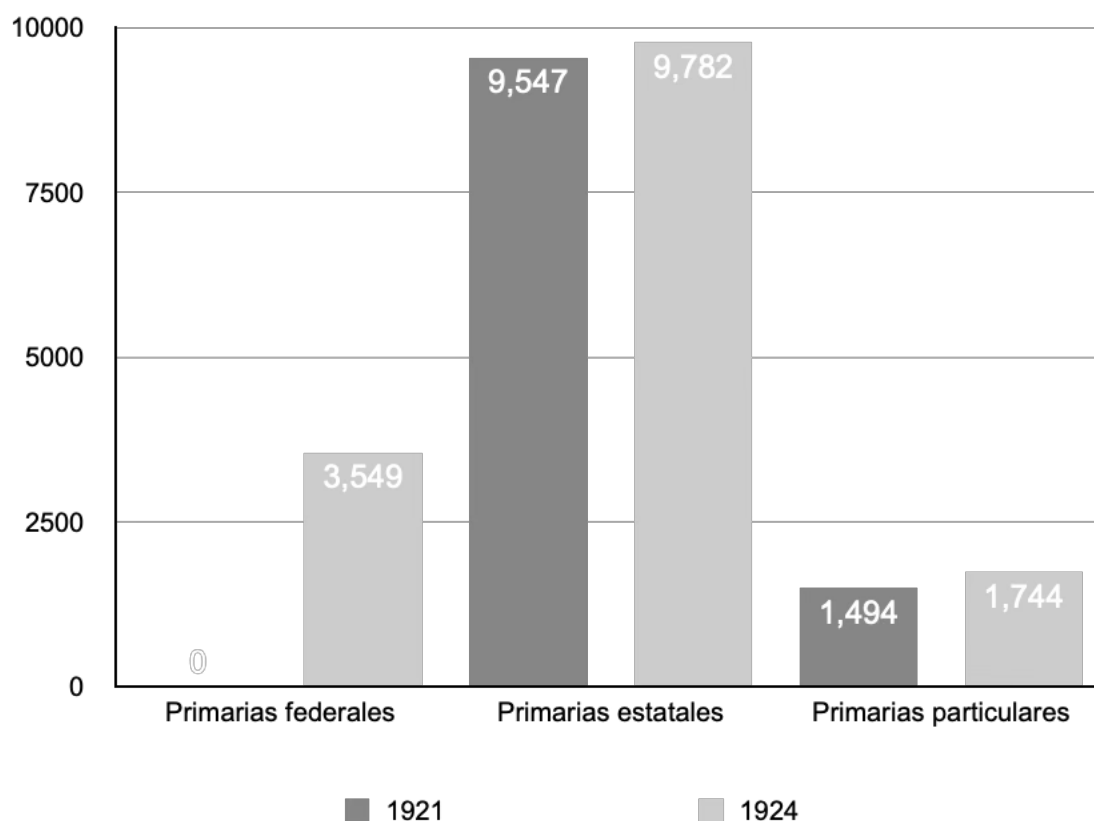
Tres años después de la fundación de la SEP y de haber iniciado la expansión de la escuela primaria federal, según la Estadística General de Educación Pública de 1924, se registraron las siguientes cifras sobre el crecimiento

⁸¹ Francisco Arce Gurza, “En busca de una educación revolucionaria...”, 158.

⁸² Secretaría de la Presidencia, *México a través de los informes presidenciales. La educación pública* (México: Secretaría de la Presidencia, Secretaría de Educación Pública, 1976), 159.

de las escuelas primarias oficiales: la federación registró 3,549 escuelas⁸³, mientras que los estados tenían bajo su control 9,782 escuelas, y las escuelas particulares sumaban 1,744. En total, había 15,231 escuelas primarias oficiales en el país.⁸⁴ Estos datos se pueden apreciar en la figura 6.

Figura 6. Escuelas primarias oficiales 1924



Elaboración propia

Como se puede apreciar en esta gráfica, las escuelas primarias estatales en tres años tuvieron un crecimiento de 235 escuelas. Esto se debió en gran medida a dos factores: los recortes económicos al presupuesto de los estados por parte de la federación y los primeros convenios educativos celebrados entre la SEP y las

⁸³ Desconozco si estas cifras incluían escuelas de nueva creación o si abarcaban únicamente las existentes en el Distrito Federal y territorios, o una combinación de ambas.

⁸⁴ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, "Cuadro de Estadística de Educación Primaria 1923" México: Talleres Gráficos de la Nación, SEP (t. II, n° 5 y 6), 1924, 683, <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?pagina=558a33b97d1ed64f169a2bbb&coleccion=>

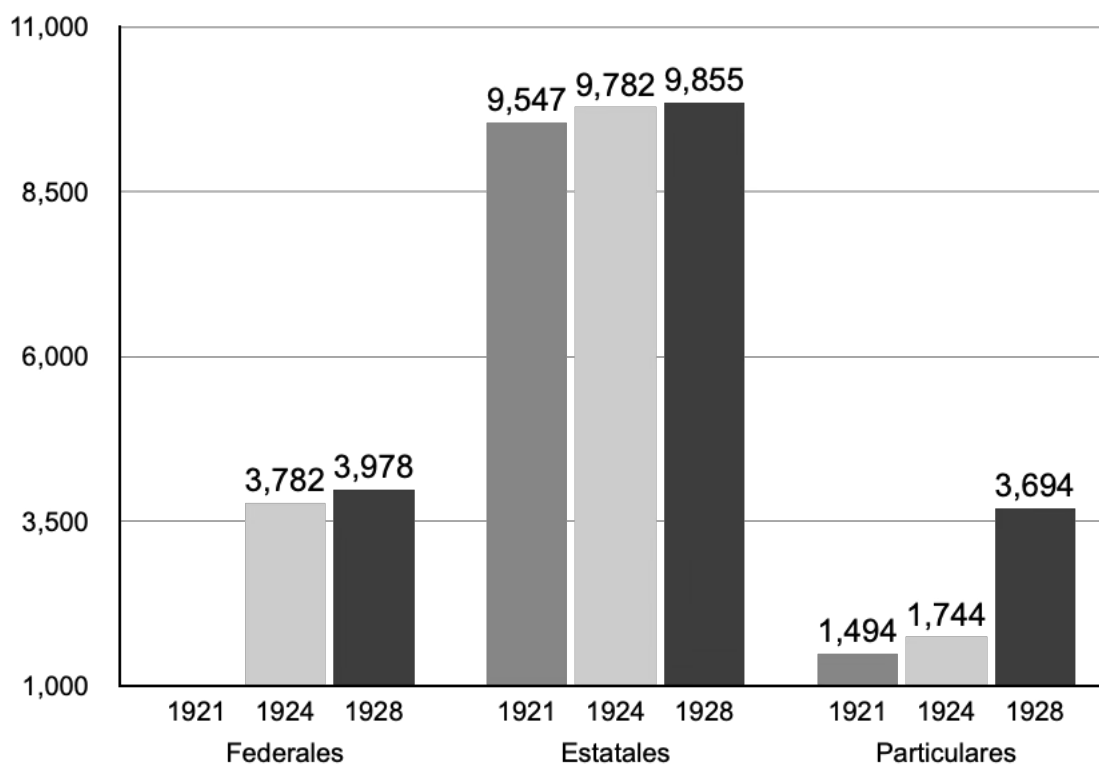
entidades federativas para fundar o ceder escuelas primarias bajo la dirección y el sostenimiento del gobierno federal, acuerdos mencionados anteriormente en este capítulo. No obstante, debido a la carencia de fuentes, no es posible determinar con precisión cuántas de las escuelas federales crecieron a partir de nuevas fundaciones y cuántas correspondieron a la absorción de escuelas primarias ya existentes.

Con el crecimiento de las escuelas federales y la puesta en marcha de las diferentes políticas educativas, la SEP experimentó una reorganización en sus departamentos durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), con el objetivo de atender, según, de manera más eficiente la educación primaria reorganizándose de la siguiente manera: en Departamento de Escuelas Rurales, Primarias, Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, que dirigía la educación rural; Departamento de Enseñanza y Primaria y Normal, el cual tenía bajo su cargo la educación de la capital del país y los territorios de Baja California y Quintana Roo; y por último, la Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales Rurales para la formación docente. Esta nueva organización muestra la continuidad de ciertas políticas educativas emprendidas durante el Gobierno federal anterior, con Obregón, particularmente en la incorporación del indígena y del campesino, así como en la administración de la educación a nivel nacional. Esto además evidencia la creciente burocratización por el aumento de las escuelas primarias federales en el país.

Dentro de esta creciente complejización institucional, derivada de su expansión durante el gobierno del presidente Plutarco Elías Calles, se creó una nueva categoría de escuela primaria denominada Escuelas Tipo, concebidas como modelos ideales para la enseñanza primaria. Estas escuelas estaban diseñadas para servir como referentes y se invitaba a directores y maestros de provincias a visitarlas y observar su funcionamiento; sin embargo, la iniciativa enfrentó importantes limitaciones para que los maestros pudieran poner en práctica lo observado en las escuelas Tipo, ya que muchas escuelas del país padecían carencias significativas en infraestructura, mobiliario y personal. A pesar de la intención de establecer una Escuela Tipo en la capital de cada estado, solo se

lograron crear 19 durante esta administración.⁸⁵ Con esta administración, sumaban 3,978 escuelas primarias federales. Esta cifra se puede observar en la siguiente gráfica, comparándola con la administración anterior de Obregón. Para tener una idea visual de dicho crecimiento muestro la siguiente figura.

Figura 7. Escuelas primarias oficiales 1921-1928



Elaboración propia con información de las memorias de trabajo de la SEP.

A pesar de los esfuerzos por parte de los gobiernos federales para obtener una mayor presencia educativa en los estados y así poder tejer un sistema educativo nacional centralizado, en el último año de gobierno de Calles en 1928, la federación tenía el 23% con 3,978 escuelas primarias oficiales, los estados tenían el 56% con 9,855 escuelas y las escuelas privadas con un notable crecimiento del 21% con 3,694 escuelas.⁸⁶ Se observan ligeros crecimientos tanto en las escuelas

⁸⁵ Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México 1924-1928, tomo I* (México: Secretaría de Educación Pública, 1928), 15-16.

<https://play.google.com/books/reader?id=O2oLAQAAIAAJ&pg=GBS.PA15>

⁸⁶ Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México 1924-1928, tomo I* (México: Secretaría de Educación Pública, 1928).

federales como en las estatales, pero destaca un notable incremento en las escuelas particulares. Este crecimiento no pasó desapercibido, y durante la administración de Plutarco Elías Calles se implementaron políticas más estrictas para otorgar validez y reconocimiento oficial a este tipo de escuelas. Una posible explicación para este crecimiento es que algunos sectores de la población se opusieron a la escuela revolucionaria, lo que llevó a los padres a buscar alternativas educativas más acordes con sus convicciones ideológicas o religiosas, pese a que estas últimas no eran oficialmente aceptadas.

En la década de 1930, un nuevo censo nacional reveló que la población había aumentado a 16,552,722 habitantes, de los cuales 6,962,517 eran analfabetas.⁸⁷ Estas cifras tuvieron un impacto significativo en los procesos de expansión de la escuela primaria federal en los estados. En 1931, bajo la administración de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932), ya existía una tipología de escuelas primarias que reflejaba los esfuerzos educativos orientados a atender las necesidades y contextos específicos de la población. Estas se clasificaban en: escuelas primarias Tipo, urbanas y semiurbanas, rurales, circundantes⁸⁸ y Artículo 123. Esta clasificación evidencia que la expansión de la escuela primaria federal se estaba adaptando a los distintos contextos regionales y locales, así como a la demanda educativa, ante este crecimiento o expansión, ese mismo año, la SEP convocó a una asamblea con el propósito de definir las responsabilidades entre los estados y la federación, ante el crecimiento y los conflictos derivados de la presencia significativa de escuelas primarias federales en las entidades federativas. No obstante, algunos delegados —como el del estado de Veracruz— manifestaron su oposición, al considerar que esta medida podría ser “el primer paso para la centralización de la dirección técnica de todos los servicios educativos locales, aunque siguiera corriendo por su cuenta de los estados el pago de los maestros.”⁸⁹

⁸⁷ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), “Quinto Censo de Población”, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1930/#Tabulados> (Consultado el 16 de mayo del 2025).

⁸⁸ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*. México: Departamento Editorial, SEP (t. XXIII, n° 9-12), 1930-1931, p. 57.

<https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?intPagina=51&tipo=publicacion&anio=1930&mes=11&dia=01&butlr=lr>

⁸⁹ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México...*, 183.

La política educativa de los primeros años de la década de 1930 estuvo dirigida por el secretario de Educación Narciso Bassols entre 1931 y 1934 impulsó diversas acciones orientadas al fortalecimiento de las políticas educativas existentes. Vaughan señala que Bassols: “procuró mejorar la preparación técnica en las escuelas normales, reconoció la necesidad de redistribuir la tierra y creó casi 2,000 escuelas Artículo 123 en haciendas, campamentos mineros y fábricas, a fin de garantizar que empleados y propietarios cumplieran con la nueva Ley de Trabajo de 1931.”⁹⁰ Las escuelas Artículo 123 deben su denominación a que en “El artículo 123 [se] estableció en su fracción XII la obligación patronal de establecer escuelas para los hijos de sus trabajadores”.⁹¹ Sin embargo, esta disposición no se cumplía de manera generalizada. Por ello, la SEP, mediante una investigación realizada por inspectores y directores, determinó que 1,500 patrones incumplían con dicho mandato constitucional.⁹² Ante esta situación, durante la presidencia de Abelardo L. Rodríguez (1932-1934) se envió una iniciativa de reforma para federalizar este tipo de escuelas, con el objetivo de supervisar y garantizar el cumplimiento de la obligación patronal.⁹³ Para 1933 las escuelas primarias dependientes de la Secretaría ascendían ya a 7,914, distribuidas en todo el territorio nacional.

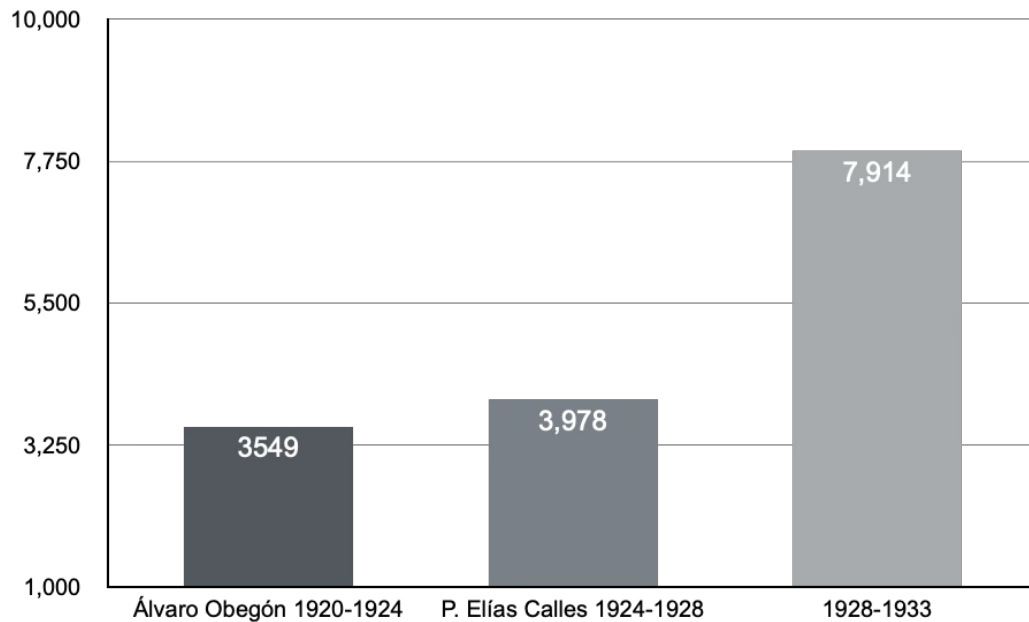
⁹⁰ Mary Kay Vaughan, “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto 1921-1940”, en *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (México: Fondo de Cultura Económica, 2003), 86.

⁹¹ René Medina Esquivel “Las escuelas Artículo 123 ¿Un dolor de cabeza para la SEP? Disputas jurídicas entre el Estado mexicano y el poder patronal. 1932-1942”, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, n° 91 (2015), 176. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319133004007>

⁹² Secretaría de Educación Pública, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública* (México: Talleres Gráficos de la Nación 1933). p. 30. <https://play.google.com/books/reader?id=2ZdRAQAAMAAJ&pg=GBS.PA30>

⁹³ René Medina Esquivel “Las escuelas Artículo 123...”, 177.

Figura 8. Crecimiento de escuelas primarias federales 1924-1933



Durante el callismo y el maximato, la escuela rural llegó a ser concebida como una “célula” de la cual no sólo habría de surgir una nueva sociedad, sino que desplazaría a la Iglesia y a la familia como espacios de socialización primaria.⁹⁴

El crecimiento del número de escuelas primarias federales en el país, durante el periodo de estudio, refleja una política de Estado que trascendió a los distintos gobiernos posrevolucionarios, orientada a expandir la escuela primaria federal en todo el territorio nacional; sin embargo, este proceso de expansión y crecimiento enfrentó desafíos y problemáticas, como la cobertura insuficiente, la escasez de perfiles docentes adecuados y las demandas de los propios maestros para mejorar sus condiciones laborales y cotidianas. Estos elementos, que reflejan las tensiones y contradicciones del proceso de la federalización educativa, serán analizados en los próximos capítulos, con el fin de comprender mejor las complejidades y desafíos que enfrentaron los maestros en su labor diaria y su impacto en la educación.

⁹⁴ Marco A. Calderón Mólgora, “Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920-1933,” *Revista Mexicana de Historia de la Educación* IV, núm. 8 (2016): 154, <https://somehide.org/wp-content/uploads/2023/04/RMHE-4-8-02-81.pdf>

Capítulo 2.
“Las personas de buena voluntad”:
La improvisación docente en el México
posrevolucionario

Los cambios y continuidades en las políticas educativas del régimen posrevolucionario dieron paso a una nueva configuración educativa, en la que el control educativo se convirtió en un objetivo primordial del gobierno federal, el cual se fue ampliando gradualmente a lo largo del siglo XX. En este contexto, los maestros fueron la materia prima para llevar a cabo este proyecto, ya debieron ser los encargados de ejecutar y materializar los proyectos educativos diseñados por el Estado. De esta manera, los docentes se convirtieron en piezas clave para la implementación de las políticas educativas. En este segundo capítulo, primero, presento una visión general de la formación de maestros en México, desde el período independiente hasta el porfiriato, con el objetivo de contextualizar y dar historicidad al desarrollo de la formación docente en nuestro país. Posteriormente, se detallan cómo las acciones político-educativas del régimen dieron lugar a una tipología de maestros en función de los proyectos educativos implementados tras la fundación de la SEP.

2.1. Los antecedentes de la formación de maestros en México

Desde muy temprano en el México independiente la formación para enseñar fue a través de las escuelas normales lancasterianas. En 1822 abrió la primera escuela en la Ciudad de México. En 1823 fue publicado el “*Método de la escuela mutua normal titulada Filantropía*”, donde se describía el funcionamiento de su escuela”.⁹⁵ Este tipo de escuelas se replicaron en diversas ciudades del país, y fue en 1842 que “el gobierno nacional entregó a la Compañía Lancasteriana la dirección de instrucción primaria de toda la República Mexicana.”⁹⁶ Para 1849 se fundaría la primera escuela normal en el estado de San Luis Potosí.⁹⁷ Según Luz Elena Galván, en 1867 de “8000 profesores de instrucción primaria que había [...], sólo 2000 estaban recibidos, ya que esa profesión se podía ejercer sin necesidad de un título

⁹⁵ Adelina Arredondo, *En la senda de la modernidad. Un siglo de educación en Chihuahua 1767-1867*, (México: El Colegio de Michoacán, 2011), 237.

⁹⁶ Dorothy Tanck de Estrada, “Las Escuelas Lancasterianas en La Ciudad De México, 1822-1842”, *Historia Mexicana* 22 n.º 4 (1973): 495, <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929>.

⁹⁷ Luz Elena Galván Lafarga, *Soledad Compartida. Una historia de maestros, 1908-1910*, (México: Publicaciones de la Casa Chata, 2010), 97.

y de un reconocimiento oficial.”⁹⁸ La formación de profesores en ese entonces: “era como un oficio, como un arte de ser maestro.”⁹⁹ Para 1875, ya se habían fundado diversas escuelas normales: “Durango tenía una academia Normal; Guanajuato contaba con una Normal para Profesores; Nuevo León tenía una Normal para Hombres; San Luis Potosí, una Normal para Hombres y otra para Mujeres; Sinaloa y Sonora tenían Normales Mixtas y Zacatecas una Normal para Hombres.”¹⁰⁰ Durante la segunda mitad del siglo XIX en varios estados de la república como se muestra había interés por la formación de maestros.

Durante el Porfiriato la formación docente se realizaba a través de las academias de preceptores ubicadas en diferentes estados del país, que expedían títulos de maestro para quienes deseaban dedicarse a la enseñanza. Estas academias tenían como objetivo mejorar la formación de los maestros preceptores, quienes hasta entonces ejercían de manera improvisada, dotándolos de teorías pedagógicas modernas que les permitieran desempeñar su labor de manera más efectiva.¹⁰¹ Antonio Padilla plantea que dichas academias “favorecieron la invención, difusión y adopción del saber pedagógico que, con el transcurso del tiempo tendría su expresión más acabada en la colaboración del conocimiento pedagógico que se incluiría ya bajo un régimen y método específico, en las escuelas normales.”¹⁰²

Un caso ilustrativo sobre cómo se llevaba a cabo el proceso de titulación de los maestros preceptores es el caso del estado de Morelos, donde la expedición de título de profesor de escuela primaria “se establecía un Jurado de examen profesional en Cuernavaca compuesto de cinco miembros [...] nombrados por el

⁹⁸ Luz Elena Galván Lafarga, *Soledad Compartida...*, 69.

⁹⁹ *Ibid.*, 68.

¹⁰⁰ *Ibid.*, 96.

¹⁰¹ Los preceptores eran personas que sabían leer y escribir y que de forma empírica enseñaban en las escuelas de instrucción pública. Antonio Padilla Arroyo, “Academia de preceptores en el Estado de México: espacios de construcción sobre el saber pedagógico en el porfiriato”, *Perfiles Educativos* 114 (2006): 39, <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n114/n114a3.pdf>

¹⁰² Antonio Padilla Arroyo, “Academia de preceptores en el Estado de México: espacios de construcción sobre el saber pedagógico en el porfiriato”, *Perfiles Educativos* 114 (2006): 41, <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n114/n114a3.pdf>

gobernador”.¹⁰³ A pesar de estas acciones gubernamentales federales y estatales, la mayoría de los maestros seguían improvisando su enseñanza porque eran “personas que medianamente sabían leer, escribir y contar”.¹⁰⁴

A finales del siglo XIX, los procesos de formación docente experimentaron un cambio significativo en comparación con la manera en que se habían desarrollado a inicios del régimen de Porfirio Díaz. La preparación del magisterio comenzó a orientarse por ideas nuevas y modernas que impulsaban la profesionalización de la docencia mediante métodos pedagógicos actualizados para la época. Este proceso condujo al planteamiento de exigir un título formal para ejercer la profesión de maestro, lo que marcó un punto de inflexión en la consolidación de la docencia como actividad profesional y buscó evitar, según las autoridades, la improvisación en la enseñanza mediante la introducción de la pedagogía moderna como herramienta legítima de formación. Esta transformación en México puede entenderse a partir de dos vertientes fundamentales: por un lado, el normalismo moderno de finales del siglo XIX; y por otro, los congresos de instrucción pública del mismo periodo, los cuales contribuyeron a sentar las bases para la modernización de la formación docente.

La primer vertiente, el normalismo moderno, se refiere a la fundación de escuelas normales bajo esquemas educativos innovadores para su época, como la preparación formal de maestros mediante cursos de pedagogía —una tendencia emergente en ese momento— y la integración de la teoría con la práctica.¹⁰⁵ Ejemplos de estas instituciones formadoras fueron la Escuela Normal del Estado de Veracruz, establecida por Enrique C. Rébsamen, y la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria en la Ciudad de México, dirigida por Ignacio Manuel Altamirano, ambas fundadas en 1887. Patricia Ducoing refiere que:

es en las últimas décadas del siglo XIX, cuando se registra el despegue de lo que hoy conocemos como normalismo mexicano, a partir de diferentes tentativas por institucionalizar la formación del

¹⁰³ Héctor Omar Martínez Martínez, “¿Modernidad en el estado de Morelos? Un acercamiento a través de las innovaciones pedagógicas para las escuelas primarias, 1882-1924”, tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2015, 157.

¹⁰⁴ Milada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato...*, 129.

¹⁰⁵ *Ibid.*, 130.

profesorado de la escuela primaria, como estrategia adoptada por el estado para homogeneizar la formación docente y, con ello, contribuir a la unidad nacional y centralizar la instrucción pública, entre otras perspectivas.¹⁰⁶

Pero, a pesar de lo anterior, “la fundación de las normales [modernas] fue muy irregular, ya que cada estado tenía sus propios tiempos y ritmos. De aquí que, en ocasiones, se formara los docentes por medio de escuelas superiores, liceos o academias.”¹⁰⁷ La segunda vertiente de los cambios en la formación de maestros corresponde a los Congresos de Instrucción Pública de 1889 y 1890, reuniones del más alto nivel educativo del país organizadas por el gobierno de Porfirio Díaz, en los cuales se convocaron a intelectuales, profesores y representantes de los estados para dialogar e implementar nuevos métodos y acciones en favor de la educación, cuya aplicación se consideraba de cada entidad federativa. Dichos congresos estuvieron bajo la dirección del secretario de Justicia e Instrucción, Joaquín Baranda (1882-1901).

El primer Congreso de Instrucción Pública, llevado a cabo de 1889 a 1890, tenía como objetivo “fomentar un espíritu nacional, acabar con la anarquía en educación e impulsar el progreso a partir de la instrucción popular.”¹⁰⁸ En este contexto de reformas educativas, la formación de maestros bajo esquemas “modernos” se volvió incompatible con el método lancasteriano, que había sido utilizado hasta entonces. En consecuencia, en 1890, Joaquín Baranda, secretario de Justicia e Instrucción Pública, decidió suprimir la formación de maestros en las escuelas lancasterianas,¹⁰⁹ con el objetivo de preparar a los maestros de instrucción pública de manera metódica y sistemática, dado que muchos de ellos eran empíricos y carecían de una formación moderna.

¹⁰⁶ Patricia Ducoing Watty, “Origen de la Escuela Normal Superior de México”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* n.o 6 (2004): 43, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002

¹⁰⁷ Luz Elena Galván Lafarga, *Derecho a la educación*, (México: Secretaría de Gobernación, INEHRM, IIJ-UNAM, 2016): 69, <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4450-derecho-a-la-educacion-coleccion-inehrm>

¹⁰⁸ Patricia Ducoing Watty, *Quehaceres y saberes educativos del porfiriato*, (México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2022), 78.

¹⁰⁹ Luz Elena Galván Lafarga, *Soledad Compartida...*, 68.

Así mismo, en este congreso surgió la propuesta de contratar únicamente a maestros normalistas egresados y formados bajo esta nueva corriente pedagógica. Sin embargo, la escasez de escuelas normales, las limitaciones económicas de la población para acceder a estos estudios y la alta demanda de docentes impidieron que dicha iniciativa se concretara,¹¹⁰ lo que evidenció las limitaciones y desafíos para implementar las reformas educativas y de formación propuestas.

El segundo congreso realizado en 1890-1891, en el cual “se logró establecer un plan de estudios común para toda la escuela primaria y aunque la federación no tenía todavía injerencia en todas las entidades, el consenso logrado dio cuenta de la voluntad de los representantes de éstas para asumirlo.”¹¹¹ Estas acciones fueron aplicables en el Distrito Federal debido a su condición de capital del país y, por tanto, territorio bajo jurisdicción directa del gobierno federal. Esto implicaba que la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública tenía la facultad legal y administrativa de organizar, regular y supervisar la impartición de la educación, sin la intermediación de autoridades estatales.

Por otra parte, Justo Sierra pensaba que la educación primaria debería estar bajo el control del gobierno federal ya que la consideraba como una obligación fundamental.¹¹² Obligación, tal como la concebirían posteriormente los gobiernos posrevolucionarios. Además, en 1905 reconoció la necesidad de reorientar los esfuerzos educativos y, para lograrlo, consideró esencial separar la instrucción pública del Ministerio de Justicia. Por ello, Sierra propuso la creación de una secretaría propia. Así, en ese mismo año, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y Sierra fue designado como su secretario por el presidente de la república, cargo que ocupó de 1905 a 1911,¹¹³ sentando con ello un precedente que anticipó las políticas educativas centralizadoras impulsadas posteriormente por el régimen posrevolucionario.

¹¹⁰ Milada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, (México, El Colegio de México, 2014), 144.

¹¹¹ Patricia Ducoing Watty, *Quehaceres y deberes educativos...*, 99.

¹¹² *Ibid.*, 537.

¹¹³ Milada Bazant, *Historia de la educación...*, 40.

Por otra parte, en cuestión de género, en este periodo “Las mujeres desplazaron a los hombres en esta profesión considerada por el régimen como sacerdocio, porque cumplía una `santa misión`. A pesar de todas las exaltaciones a su trabajo no aumentaron sus sueldos ni mejoraron sus condiciones de trabajo”.¹¹⁴ Pero para Oresta López las mujeres “Conforman el modelo original de magisterio oficial con el que surge la educación pública en México. Hasta 1905 sólo tenían autorizado enseñar a gente de su propio sexo; y a partir de esta fecha se les permite incorporarse a colegios de niños en calidad de ayudantes.”¹¹⁵ Sin embargo, fuentes revisadas, como en el caso de Morelos, señalan que las autoridades decidieron que las mujeres atendieran grupos mixtos, ya que ofrecían mejores resultados en términos de disciplina.¹¹⁶ Esta práctica se observó en diversas localidades del estado, particularmente en municipios como Jojutla, Tlaquilténango y Tlaltizapán, donde hacia 1885 ya había mujeres preceptoras impartiendo clases.¹¹⁷ La reflexión sobre las anteriores posturas nos lleva a considerar la compleja realidad del estudio de las mujeres en la docencia en México.

2.2 Reclutamiento y contratación: la conformación de cuerpos de maestros en el México posrevolucionario

La participación directa del gobierno federal en la contratación y el reclutamiento de maestros a nivel nacional respondió al cumplimiento de los objetivos de las políticas educativas del México posrevolucionario —mencionados en el capítulo anterior—, entre los que destacaban la incorporación de campesinos e indígenas a los ámbitos sociales y productivos, la creación y expansión de la escuela primaria federal y la centralización educativa. De este modo, el gobierno federal se fue perfilando como el principal agente proveedor de educación en el país y sentó las bases para la expansión de la educación federal en México.

¹¹⁴ Ibid., 270.

¹¹⁵ Oresta López, “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles.” *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, no. 28 (2006):4-16. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917002>

¹¹⁶ Carlos Enrique Capistrán López, *La educación en el oriente de Morelos en la transición del siglo XIX al XX* (tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2015), 123.

¹¹⁷ *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Morelos, El Orden*, 31 de octubre de 1885, 2.

La administración federal de Obregón dejó la tarea educativa en manos de José Vasconcelos, previamente mencionado, quien la impulsó entre 1921 y 1922, primero durante su paso por la Universidad Nacional de México (1920-1921) y posteriormente como primer secretario de la SEP (1921-1924), pretendía “salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa y enaltecedora ya no de una casta sino de todos los hombres.”¹¹⁸ Él creía que la única manera de hacerlo era llevándoles la cultura occidental y alfabetizándolos, como si tal acercamiento letrado, por sí solo, gracias a la “ilustración” del conocimiento occidental, cambiaría la vida de quienes integraban tales grupos sociales. Asimismo, en relación con la formación docente impartida en las escuelas normales desde el porfiriato, manifestó: “Nuestras antiguas instituciones educativas, aunque limitadas en número, se hallaban perfectamente organizadas conforme a los más modernos métodos pedagógicos; pero en nuestro esfuerzo de reconstrucción la realidad nos ha obligado a hacer a un lado un sinnúmero de bellas teorías.”¹¹⁹ Esta opinión revela una crítica a la forma en que se venía llevando a cabo la formación docente, lo que sugiere que no estaba del todo de acuerdo con dicho modelo. En consecuencia, optó por impulsar nuevas estrategias orientadas a responder de manera más eficaz a las condiciones y necesidades del contexto educativo.

En este contexto, identifiqué que se promovieron cuatro frentes educativos, con especial atención a las poblaciones que, según el gobierno federal, se encontraban al margen de la educación y de los valores “civilizados”, para cuya atención se crearon cuerpos de maestros específicos: el primero, las campañas contra el analfabetismo, dirigidas a personas adultas o fuera del rango escolar de 5 a 14 años; el segundo, la creación de maestros honorarios para comenzar a establecer procesos escolares fijos en las poblaciones; el tercero las misiones culturales inauguradas en 1923 y el cuarto, la expansión de la escuela primaria

¹¹⁸ Secretaría de Educación Pública, *La educación pública en México...*, 11.

¹¹⁹ José Vasconcelos, *La creación de la Secretaría de Educación Pública* (México: Secretaría de Educación Pública; Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2011), 231, <https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/493/1/images/vasconcelos.pdf>

federal. Estos cuatro proyectos educativos fueron continuados en mayor o menor medida por los diferentes gobiernos federales que sucedieron al presidente Obregón, los cuales describo a continuación.

2.2.1. Los maestros honorarios

Las primeras acciones alfabetizadoras del México posrevolucionario, que se describen a continuación, constituyeron los primeros esfuerzos organizados de alfabetización a gran escala impulsados por el gobierno federal. Estas iniciativas sentaron las bases de las políticas educativas desarrolladas posteriormente durante la gestión de Jaime Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación Pública, como ha sido documentado y analizado por Carlos Escalante.¹²⁰

En este contexto, para llevar a cabo las campañas de alfabetización, Vasconcelos necesitaría recursos humanos capaces de enseñar a leer y escribir a las personas analfabetas; para ello, procedió “a la creación de un Cuerpo de Profesores Honorarios de Educación Elemental, compuesto de personas de ambos sexos que hayan cursado hasta el tercer año de primaria o que acreditasen debidamente saber leer y escribir el idioma castellano”.¹²¹ Asimismo, se formó bajo la tutela de Vasconcelos un “ejército” que “se integraría por grupos de niños con un profesor que vigilaría el desempeño de los infantes como maestros, que enseñarían a leer, escribir y las nociones principales de la `aritmética de la vida diaria””.¹²² Su misión era enseñar a leer y escribir de modo voluntario y gratuito. Estas acciones de alfabetización, Engracia Loyo, menciona que “las primeras acciones de Vasconcelos siguieron la huella de Gorki y Lunatcharsky: enseñar a leer y escribir a toda la población y simultáneamente darle que leer”.¹²³ Vasconcelos

¹²⁰ Carlos Escalante, “La Campaña Nacional contra el Analfabetismo en México (1944-1946),” en *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX*, coord. Carlos Escalante (México: El Colegio Mexiquense, 2020), 29.

¹²¹ Secretaría de Educación Pública, *La educación pública en México...*, 5.

¹²² Federico Lazarín Miranda, “Enseñar a leer y escribir a los adultos. La Campaña contra el Analfabetismo: proyecto, planes y prácticas, 1921-1924,” *Anuario Mexicano De Historia De La Educación* 2, no. 1 (2020): 213, <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/313/383>.

¹²³ Engracia Loyo, “Lectura para el pueblo, 1921-1940”, en *La educación en la historia de México*, Josefina Zoraida Vázquez, Dorothy Tanck de Estrada, Anne Staples y Francisco Arce Gurza (México: El Colegio de México, 2006), 246.

utilizó el aparato universitario de la Universidad Nacional de México para la difusión de las campañas de alfabetización, haciendo un “un llamamiento urgente, a efecto de que todos los mexicanos colaboren en la empresa de redimirnos por la educación.”¹²⁴ Según estableció la convocatoria, los profesores que certificaran a 100 personas en lectoescritura durante esta campaña de alfabetización recibirían un diploma de la Universidad Nacional que acreditaba su labor: por haber “prestado servicio patriótico de enseñar a leer y escribir.”¹²⁵ La Universidad y las dependencias del gobierno federal, en recompensa, supuestamente les darían preferencias para ocupar posibles puestos de trabajo a aquellas personas que hubiesen obtenido dicho diploma.

Por estas acciones alfabetizadoras, según la información obtenida de la SEP, se estima que en los primeros 11 meses se alfabetizó a 50 mil personas en todo el país.¹²⁶ En un año se habían enlistado 3 022 maestros honorarios, quienes atendían generalmente a grupos de entre 20 y 30 personas, estas principalmente eran obreros y campesinos;¹²⁷ sin embargo, estas cifras deben analizarse con cautela debido a las distintas problemáticas y métodos de alfabetización empleados, ya que no existió una preparación uniforme por parte de las autoridades hacia estos maestros. En consecuencia, se utilizaron diversos métodos de enseñanza; algunos maestros honorarios implementaban manuales de lectoescritura como: “*Libro nacional de lectura* y el *Silabario* de Ignacio Ramírez, así como el de San Miguel, además de los textos de Luis Mantilla, Rébsamen, Ayala Pons y el *Método onomatopéyico* de Gregorio Torres Quintero”.¹²⁸ Esto evidencia la falta de un enfoque unificado y sistemático en la enseñanza de la lectoescritura, lo que llevó a que cada maestro desarrollara o buscara su propio método de alfabetización basado en su experiencia y perspectiva individual. Resultó en un proceso de alfabetización improvisada y, en ocasiones, poco efectivo, caracterizado por una marcada

¹²⁴ Secretaría de Educación Pública, *La educación pública en México...*, 5

¹²⁵ *Ibid.*, 6.

¹²⁶ Secretaría de Educación Pública, Notas e informaciones de la prensa relativas a la Secretaría de Educación Pública. Boletín de la Secretaría de Educación Pública, tomo 1, n.º 1 (1922), 69.

¹²⁷ Secretaría de Educación Pública. (1922c). Informe del Departamento de Educación y Cultura Indígena. Boletín de la Secretaría de Educación Pública, tomo 1, n.º 2 (1922), 279.

¹²⁸ Federico Lazarín Miranda, “Enseñar a leer y escribir...”, 215.

heterogeneidad en la metodología. Habrá que agregar lo que menciona Carlos Escalante, que este proceso fue "lento" debido a los altos costos presupuestales que implicaba.¹²⁹ Otras dificultades importantes, según Claude Fell, un gran número de profesores honorarios le escribían a Vasconcelos por la falta de útiles para desempeñar tal labor.¹³⁰ Además, Fell presenta que el periódico *El Demócrata* expresó “serias reservas sobre el alcance y la eficacia de una empresa con carencias evidentes de medios y de personal, cuya acción es geográficamente restringida”.¹³¹ Considero que, ante dichas problemáticas, los posibles resultados positivos alcanzados en estas primeras campañas emprendidas por Vasconcelos se debieron principalmente a las motivaciones de los maestros honorarios que buscaban conseguir un empleo después de su labor de alfabetización. En este punto, quiero aclarar que no puedo determinar, debido a la falta de evidencia, si realmente se llevó a cabo la contratación de profesores honorarios en puestos de trabajo de la Universidad o del gobierno, ni cuáles fueron los alcances reales de dicho incentivo.

Lo anterior representó dos aspectos fundamentales: por un lado, constituyó las primeras acciones contra el analfabetismo en el México posrevolucionario, y por otro, marcó el inicio de la contratación de personas sin preparación en la enseñanza o alfabetización. Simultáneamente, la SEP diseñó otras acciones con objetivos y metodologías diferentes, enfocadas en llevar la educación a las comunidades mediante la creación de centros escolares, para lo cual se recurrió a otro grupo de maestros formados de manera espontánea.

2.2.2. Los maestros ambulantes

En el mismo año del inicio de las campañas de alfabetización, la SEP convocaría a otro grupo de maestros, ahora llamados ambulantes. El profesor

¹²⁹ Carlos Escalante, La campaña Nacional contra el Analfabetismo en México (1944-1946), véase en Carlos Escalante Coord. *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX*. México El colegio Mexiquense. 2020.

¹³⁰ Claude Fell, “La influencia soviética en el sistema educativo mexicano (1920-1921)”. Revista de la Universidad, XXX n 3, (1975), 41, [https://www.revistadelauniversidad.mx/download/bab87a33-16fc-4cbc-97b3-70bf1f899821?filename=la-influencia-sovietica-en-el-sistema-educativo-mexicano-\(1920-1921\)](https://www.revistadelauniversidad.mx/download/bab87a33-16fc-4cbc-97b3-70bf1f899821?filename=la-influencia-sovietica-en-el-sistema-educativo-mexicano-(1920-1921)).

¹³¹ Ibid., 59.

ambulante, de acuerdo con la Secretaría tenía el objetivo de preparar en el menor tiempo posible a personas que fueran aptas para encargarse de las escuelas que se fundaran en sus pueblos de origen; con ello, se pretendía el arraigo de la educación primaria a largo plazo en zonas donde no existiera una escuela.¹³² La manera de trabajo de los maestros ambulantes, inicialmente realizarían una invitación a los pobladores para participar y formar parte del grupo de maestros ambulantes. Después los interesados se clasificarían en tres grupos: el primero lo formarían aquellos que terminaron sus estudios de primaria o participaron en labores educativas; el segundo, personas que solo supieran leer y escribir, y el último, los pobladores que no supieran leer ni escribir.¹³³ Tenían la tarea de “conseguir en el menor tiempo posible la preparación de alumnos-maestros que vuelvan a sus pueblos a enseñar al mayor número de niños y de niñas a leer y escribir.”¹³⁴ Una vez terminada dicha tarea, los maestros deberían dirigirse a otra región o localidad señalada por las autoridades educativas, de ahí la designación de “ambulantes”.

El perfil, según las fuentes oficiales, debería cumplir con las cualidades de un “buen maestro y hábil conferencista”; esto último se refería a que los maestros hicieran “amena su enseñanza, por medio de pláticas y conversaciones sencillas al alcance de los oyentes, adaptándose a su estado de cultura social e intelectual.”¹³⁵ Siendo así, el gobierno federal podría tener presencia en los estados e intentar hacer cumplir con sus objetivos político-educativos. Cabe mencionar que a diferencia de los maestros honorarios existía un programa de estudio determinado por la propia Secretaría que los maestros ambulantes debieron aplicar. Dicho programa constaba de dos asignaturas, la primera era “Lectura, escritura y ejercicios de lenguaje”, esta consistía en realizar ejercicios de lectoescritura, así como en “formar su correspondencia familiar, los documentos de la vida diaria, tales como recibos, pagarés, etc.”¹³⁶ En esta misma asignatura se incluía la enseñanza

¹³² Secretaría de Educación Pública (SEP). *La educación pública en México...*, 56.

¹³³ *Ídem*.

¹³⁴ *Ídem*.

¹³⁵ Secretaría de Educación Pública. Boletín de la Secretaría de Educación Pública, tomo 1, n.º 1 575.

¹³⁶ *Ibid.*, 57.

de la suma, resta, multiplicación y división, y de las medidas del sistema métrico decimal; el programa especificaba que la intención era brindar las herramientas para resolver problemas en el ámbito comercial. Lo anterior pone de manifiesto una orientación Estatal hacia el impulso del desarrollo económico del país, particularmente mediante intentos de creación de un mercado interno. La segunda asignatura se llamaba “Historia e instrucción cívica”, pretendía infundir el nacionalismo mediante pláticas semanales sobre los “héroes”, la exaltación de la “raza” y el relato de la historia nacional concebido como el “pasado glorioso” del país. Además de la impartición de estos contenidos, los maestros ambulantes debían enseñar a los estudiantes-maestros aspectos de moralidad, conducta, higiene personal, salubridad y cómo comer “correctamente”¹³⁷; con esto la SEP intentó erradicar en cierto modo las diferentes formas de vida de las poblaciones indígenas por un estilo de vida occidental.

Al existir un programa de estudio con temas técnicos y específicos, tiene sentido que Meneses mencione que el tipo de perfil de los maestros ambulantes debió ser el de maestros normalistas.¹³⁸ No obstante, con base en mi investigación, planteo que los perfiles normalistas fueron escasos, ya que los maestros ambulantes eran asignados a laborar en los contextos rurales del país, mientras que muchos de los maestros normalistas preferían las comodidades de trabajar en escuelas urbanas. Esta situación no solo se presentaba entre los maestros honorarios, sino que constituía una práctica común en los distintos cuerpos docentes creados.

A partir del método de clasificación de los estudiantes-maestros según la SEP, se generaría un gran número de maestros ambulantes en toda la República rápidamente. Sin embargo, al parecer no ocurrió así, y los intentos por establecer una escuela rudimentaria de bajo costo no produjeron resultados favorables en ese momento. Poco tiempo después, estos maestros fueron incorporados al proyecto

¹³⁷ Ídem.

¹³⁸ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*, vol. 2, (Universidad Iberoamericana, 2002), 322.

de las misiones culturales, el cual perseguía otros alcances y objetivos, aunque en algunos casos mantenía ciertas similitudes.

2.2.3. Los maestros misioneros

Las Misiones Culturales, impulsadas ampliamente por José Vasconcelos, fueron concebidas como agentes de cambio cultural en las comunidades principalmente indígenas y rurales. Su objetivo era llevar la cultura occidental a estas comunidades, consideradas "atrasadas" o "incultas" por la élite política y cultural de la época, mediante libros, acciones de alfabetización y orientaciones técnico-pedagógicas dirigidas a los maestros en servicio. A los maestros de dicho proyecto se les nombró maestros misioneros. Vasconcelos consideraba que: "Los hombres capaces de esta empresa deben colocarse dentro del campo de los que fueron Vasco de Quiroga, Bartolomé de las Casas, Fray Víctor María flores, Motolinía etc., varones cuya actividad y enseñanza todavía constituyen los medios de subsistencia de los indígenas, entre los que vivieron como verdaderos apóstoles."¹³⁹ El pensamiento de Vasconcelos revela que consideraba la práctica pedagógica de aculturación realizada por los españoles como benevolente y de ahí su inspiración para nombrarlos de esta manera. Esto sugiere una analogía entre los conquistadores y los maestros misioneros, quienes Vasconcelos los ideaba como agentes de "civilización" y difusión de la cultura occidental en comunidades marginadas.

Las acciones educativas implementadas por los maestros misioneros adquirieron rápidamente relevancia en diferentes regiones del país. En mi análisis, he identificado que las Misiones Culturales pasaron por dos etapas clave en su desarrollo. La primera etapa, que corresponde al origen de 1922-1926, se caracterizó por la creación emergente de programas educativos experimentales y la movilización de recursos humanos y materiales para llevar la educación a las comunidades, pero de manera espontánea y poco consolidada en las funciones.

¹³⁹ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*. México: Departamento Editorial. SEP (t. I, n° 2), 1922, p. 262.
<https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?intPagina=334&tipo=publicacion&anio=1922&mes=09&dia=01>

Los maestros misioneros deberían cumplir con las siguientes tareas:

- I. Localización de núcleos indígenas.
- II. Condiciones económicas de los mismos.
- III. Clase de cultura de los maestros que se les deba impartir.
- IV. Selección de los maestros que deban ponerse al frente de los diferentes grupos indígenas.
- V. Estudio de las industrias nativas, modo de fomentarles y perfeccionarlas.
- VI. Proyecto sobre una exposición permanente de productos indígenas.
- VII. Cooperación de los ingenieros agrónomos-regionales, dependientes de la Secretaría de Agricultura y Fomento, con el objeto de estudiar las condiciones para el cultivo.¹⁴⁰

Las tareas asignadas a los maestros misioneros se orientaban en dos sentidos: por un lado, alfabetizar a las comunidades indígenas mediante la selección y envío de maestros; por otro, impulsar el desarrollo de la producción agrícola en las distintas regiones. Esta última función fue, en un inicio, el elemento que distinguió a las misiones culturales de los maestros ambulantes.

La composición de los maestros misioneros era heterogénea, ya que incluía personas con diferentes niveles de educación y experiencia laboral como personas alfabetos, maestros normalistas y servidores públicos. Un ejemplo concreto de la diversidad de perfiles y en especial de servidores o con cargos públicos se encuentra en la investigación de Carlos Enrique Capistrán, en particular, se destaca el caso del licenciado Juventino Pineda quien desde 1919 ocupaba el cargo de secretario de la presidencia del ayuntamiento de Cuautla, en el estado de Morelos, y en 1922 fue designado maestro misionero en la misma entidad.

Para 1923 se crearía el Plan de las Misiones Culturales el cual dotaba de organización y desarrollo de estas misiones dando así ahora la faceta de dotar capacitación a los maestros que se iban esparciendo en el territorio nacional.

¹⁴⁰ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*. México: Departamento Editorial, SEP (t. I, n° 1). 1922, p. 573,
<https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?intPagina=563&tipo=publicacion&anio=1922&mes=05&dia=01>

Vasconcelos decidió agrupar a las diferentes denominaciones que existían de maestros conferencistas, ambulantes y misioneros por la “usurpación” y confusión de funciones dado las similitudes que estos mismos presentaban. Estos diferentes tipos de denominaciones quedaron bajo el concepto de misioneros.¹⁴¹

Considero que la fusión del concepto de misioneros con el de maestros ambulantes fue tan rápida que, en la práctica, el término “misioneros” absorbió por completo al de “ambulantes”. Esto se refleja en la investigación de la tesis doctoral de Ruth Selene García,¹⁴² quien estudió los procesos de castellanización y el desplazamiento lingüístico entre 1921 y 1959 en el estado de Morelos. En dicho trabajo, señala que no encontró evidencia de la presencia de maestros ambulantes, pero sí de maestros misioneros. Esto sugiere que, en la documentación y la memoria histórica, el concepto de misioneros probablemente se impuso sobre el de ambulantes, lo que estimo ha llevado a una pérdida de visibilidad y reconocimiento de la labor de los maestros ambulantes.

La segunda fase de las Misiones Culturales corresponde a la que he nombrado la consolidación de las misiones culturales en 1926, año cuando se crea dentro de la SEP la Dirección de Misiones Culturales por ende tendría un mayor presupuesto y personal. Esta etapa se caracterizó por la creación de estructuras administrativas y pedagógicas más sólidas, la preparación y orientación de los maestros en servicio. En esta fase, las misiones consistieron en “avanzadas de especialistas en educación para enseñar español y alfabetizar a los campesinos de manera itinerante y en ocasiones permanente, para localizar los sitios adecuados para establecer las nuevas escuelas y para reclutar y entrenar a sus maestros.”¹⁴³ Con esta elevación del rango, la SEP pretendía ayudar técnica y pedagógicamente en el mejoramiento de los maestros en servicio mediante: “un modo sistemático y definido van de lugar en lugar organizando y conduciendo Institutos de

¹⁴¹ Ibid., 272-274.

¹⁴² Ruth Selene García Hernández “En el rincón del monte: la escuela rural castellanizadora en Morelos. Escolarización y desplazamiento lingüístico, 1921-1959”. Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2013.

¹⁴³ Xóchilt Taylor, Adelina Arredondo y Antonio Padilla, “John Dewey en México: una experiencia compartida en el mundo rural”, *Espacio, Tiempo y Educación* 3, n.o 2 (2016): 37, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477455338003>.

Mejoramiento para los maestros en servicio, que funcionan intensamente durante cuatro semanas.”¹⁴⁴ Los Institutos estaban conformados por un “profesor de educación y técnica de Enseñanza, una trabajadora social, un agrónomo, un maestro de pequeñas industrias y otro de deportes”.¹⁴⁵ Además de los intentos de la castellanización por parte de los profesores, otro sector del personal de las misiones culturales estaba conformado por médicos y enfermeras, quienes brindaban sus servicios a la comunidad visitada en temas de higiene y salud, así como orientación a las parteras de las propias comunidades.¹⁴⁶ Este cuerpo de maestros constituiría una herramienta pedagógica de avanzada frente al problema educativo que enfrentaba el régimen político, ya que contribuiría a lo que actualmente podríamos denominar como la “capacitación” de los docentes.

En este sentido, Marco A. Calderón señala que: las misiones culturales tuvieron dos enfoques con el presidente Obregón y siendo secretario de educación Vasconcelos, las cuales estaban más enfocadas en la mejora de los maestros en servicio y el desarrollo de la agricultura y pequeñas industrias; mientras que para Calles las misiones enfatizaron más en la cuestión de higiene y salubridad pública,¹⁴⁷ así como la continuidad de la mejora de los maestros. Como abordaré más adelante en el capítulo VI del mejoramiento de los maestros improvisados.

2.2.4. Los maestros de escuelas primarias federales

Con el proyecto de la expansión de la Escuela Primaria Federal, como expuse en el capítulo 1, el gobierno federal buscaba ampliar la cobertura educativa y consolidar su presencia y control en las regiones del país, llevando educación primaria más allá de los territorios federales (D.F. y los territorios). Para lograrlo, la SEP reclutó, en un primer momento, a personas que, como mínimo, supieran leer y

¹⁴⁴ Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México, 1924-1928...*, 123.

¹⁴⁵ Ibid., 119.

¹⁴⁶ Lucía, Martínez Moctezuma, “Las misiones culturales: un proyecto de educación y salud en el medio rural mexicano del siglo XX”, *Revista Iberoamericana Do Patrimonio-Educativo*, 2 n.º 3 (2016): 110, DOI: 10.20888/ridphe_r.v2i3.7692

¹⁴⁷ Marco A. Calderón Mólgora, “Misiones culturales y maestros rurales: México en la década de 1920”. En *Identidades Docentes. La renovación del oficio de enseñar*, Ed. Teresa González Pérez, (Tirant Humanidades, 2017) 83, https://www.researchgate.net/publication/342986932_Misiones_Culturales_y_Maestros_Rurales_en_Mexico. 83

escribir; de manera similar a lo ocurrido con los maestros honorarios. Asimismo, incorporó a maestros normalistas y profesionales con estudios superiores. De esta manera, se conformó el cuerpo de maestros federales.

La expansión de la Escuela Primaria Federal, los maestros federales llegaron a ser conocidos y diferenciados entre "maestros urbanos" y "maestros rurales", denominaciones que hacían referencia a las zonas geográficas donde ejercían su labor docente. Esta distinción reflejaba las diferencias en el contexto y las condiciones de trabajo entre los maestros que laboraban en áreas urbanas y aquellos que lo hacían en zonas más rurales o alejadas.

En 1921, como mencioné anteriormente, la educación estaba en manos de los estados. Había aproximadamente 22,939 maestros en todo el país, de los cuales 3,452 eran maestros federales pertenecientes únicamente al Distrito Federal y los territorios federales; 18,992 eran maestros estatales y 3,947 trabajaban en escuelas particulares.¹⁴⁸ Con la contratación o reclutamiento desde un inicio, el maestro federal asumió un papel multifacético que iba más allá de la docencia tradicional. Además de enseñar a leer, escribir y contar, su rol incluía una función social y política predominante: "incorporar a campesinos e indígenas en la vida nacional y contribuir a organizar a las comunidades para mejorar aspectos como la higiene, la producción, la comercialización de productos y los sistemas de comunicación y transporte, entre otros."¹⁴⁹ En 1923, apenas dos años después de la fundación de la SEP, ya podía apreciarse un crecimiento en el número de maestros federales. Si se compara con las cifras de 1921, cuando existían 3,452 docentes federales, para 1923 el registro ascendía a 5,196 maestros de escuelas primarias federales, lo que evidencia una expansión significativa de la administración educativa federal.

Habría que tomar en cuenta que, dentro de este crecimiento, los maestros egresados de las escuelas normales ubicadas en las ciudades mostraban una marcada resistencia a trasladarse hacia los contextos rurales. Al respecto la SEP señalaba que "los profesores que se prestan a salir de la capital no son, por regla general, de primera categoría, y porque estos maestros consideran siempre una

¹⁴⁸ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*. "Estadística Nacional Escolar Primaria", 1922..., 305-306.

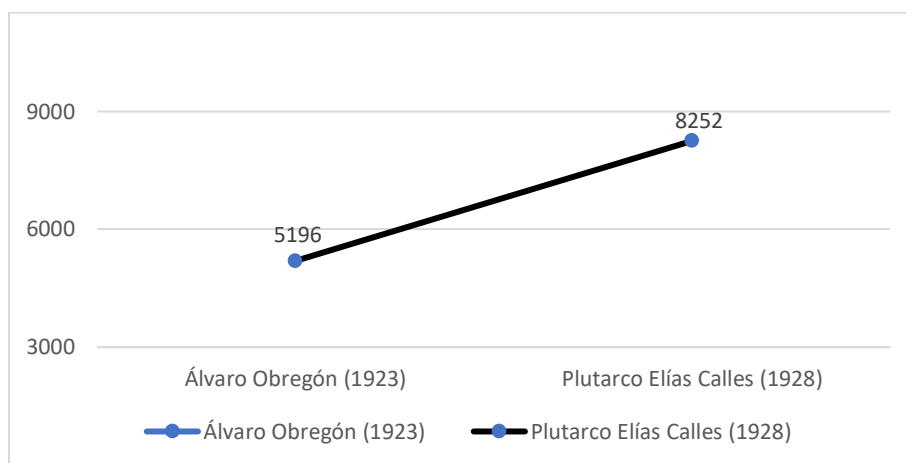
¹⁴⁹ Alberto Arnaut, *Historia de una profesión...*, 60.

especie de castigo del destino, si no es que, de la Secretaría, el tener que ir a prestar servicios fuera de la capital.”¹⁵⁰ Esta situación evidenciaba el rechazo de los maestros normalistas a trabajar en zonas rurales, lo que complicaba aún más la labor de expansión educativa en áreas apartadas.

Con el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) y bajo la dirección de José Manuel Puig Casauranc en la Secretaría de Educación Pública, la política educativa de la escuela primaria federal experimentó un giro significativo hacia la promoción de una “moral cívica”, cuyo objetivo era reeducar a la población en consonancia con los ideales de la Revolución Mexicana.¹⁵¹ Para lograr este propósito, el discurso oficial enfatizó la importancia de la educación primaria como un medio para la transformación social. Asimismo, durante este período comenzaron a establecerse las leyes de ingreso, permanencia y retiro de los maestros federales, cuestión que analizo en el capítulo 4.

El número de maestros que laboraban al término de la administración de Calles ascendió a 8,252 maestros federales de los cuales 4,712 eran maestros rurales representando el 57%.¹⁵² A manera de comparación, en la siguiente gráfica se puede observar el crecimiento en las contrataciones de los maestros federales durante las administraciones de Obregón y Calles.

Figura 9. Maestros federales de educación primaria 1923-1928



Elaboración propia con información de las memorias de trabajo de la SEP 1924 y 1928.

¹⁵⁰ Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México, 1924-1928...*, XX.

¹⁵¹ Ibid., 2008.

¹⁵² Ibid., 7 y 175.

Como se muestra en la gráfica, durante el gobierno de Calles se registró un crecimiento en la contratación de profesores federales, alcanzando un incremento del 59%; sin embargo, es importante analizar estos números con detenimiento, ya que pueden reflejar solo parcialmente la realidad debido a las limitaciones estadísticas. Tras examinar la situación más a fondo, gracias a la revisión de los expedientes laborales de doscientos maestros, analicé que la estabilidad laboral de los maestros era precaria, con inspectores que solicitaban con frecuencia la remoción y posterior recontratación de maestros, lo que sugiere una alta rotación de personal en el naciente sistema educativo federal. Esta inestabilidad podría estar enmascarada en las estadísticas de crecimiento, lo que amerita una evaluación más profunda de la dinámica laboral en el sector educativo durante ese período; dada la complejidad del análisis y las limitaciones de las fuentes obtenidas, no abordaré esta cuestión. Con lo que establezco que estos números serán tomados como referencia, más que como una representación exacta de la realidad, permitiendo así una aproximación más matizada y contextualizada de la situación educativa en ese momento.

La problemática de la demanda de maestros y la inestabilidad laboral de los maestros federales se reflejó al inicio de la década de 1930. Durante la presidencia de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932), en el Boletín oficial de la Secretaría se daba a conocer que en 1931 existían 900 vacantes de plazas de escuelas rurales ubicadas en los diferentes estados de la república mexicana.¹⁵³ Y ante la falta de profesores para cubrir ciertas plazas; el jefe del departamento de Enseñanza Primaria y Normal el Profesor Aureliano Esquivel en la junta de inspectores realizada el 8 de abril de 1931 “expuso que al no contándose con plazas para cubrir las vacantes de maestros que hay en las escuelas, no habiendo probabilidades en lo futuro, por lo que toca a nuevas plazas, deben disolverse los grupos que estén sin maestro, a menos que puedan ser fusionados en los demás grupos de la escuela.”¹⁵⁴ El número de

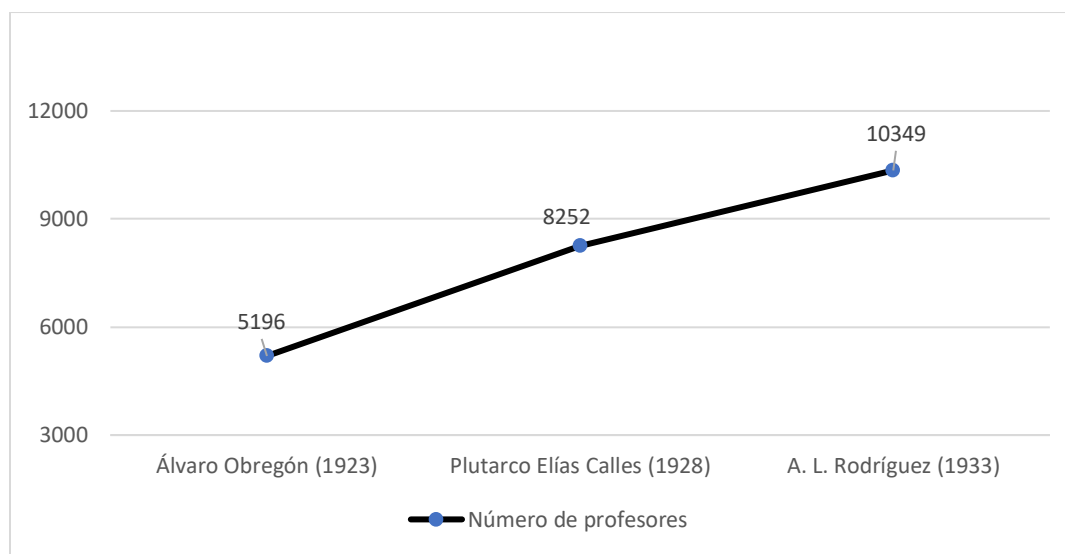
¹⁵³ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, “Informe de las labores desarrolladas por el Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foranea durante el mes de mayo de 1931”, México: Departamento Editorial, SEP (t. X, n° 8), 1931, 5.
<https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?intPagina=5&tipo=publicacion&anio=1931&mes=06&dia=01>

¹⁵⁴ *Ibid.*, 37.

vacantes se elevó según la propia memoria de la SEP “por el gran incremento que ha tomado la inscripción de niños en nuestras escuelas.”¹⁵⁵ Frente a esto, con tal de resarcir esta problemática, la SEP “presentó la iniciativa de que invite a los maestros de buena voluntad para que trabajen en doble turno y así no haya necesidad de disolver los grupos.”¹⁵⁶ Ante esto hubo críticas por parte de los inspectores respecto a que los profesores no tendrían tiempo para preparar sus clases y sería muy difícil llevar esto a cabo por lo que implicaba estar todo el tiempo trabajando. La propia SEP reconoció que esta situación no mejoró, ya que, según “Una parte considerable del personal está constituida por maestros improvisados que carecen, no sólo de los conocimientos especiales de las ciencias pedagógicas, sino hasta los que de otros ramos del saber poseen las personas medianamente ilustradas, pues no habiendo suficientes profesores titulados”.¹⁵⁷

A pesar de esta situación los datos revisados arrojan que para 1933, bajo la administración de Abelardo L. Rodríguez los maestros federales contratados eran 10349.

Figura 10. Maestros federales de educación primaria 1923-1933



Elaboración propia

¹⁵⁵ Ibid., 36.

¹⁵⁶ Ibid., 37.

¹⁵⁷ Secretaría de Educación Pública, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública, Tomo I* (México: Talleres Gráficos de la Nación 1933), p. 25.
<https://play.google.com/books/reader?id=2ZdRAQAAMAAJ&pg=GBS.PA25>

En ese mismo año, se buscó revertir la contratación de maestros sin la preparación adecuada mediante una estrategia orientada a atraer docentes mejor calificados a las escuelas rurales. Para ello, se incrementaron los sueldos con el propósito de captar maestros con perfiles deseables. La medida establecía que ya no se aceptarían a quienes simplemente manifestaran “buena voluntad” para trabajar e inclinación por la obra de la escuela rural; buscando así elevar la calidad educativa en estas áreas. Aunque esta medida pudo haber despertado el interés de maestros titulados por laborar en contextos rurales, así como favorecer la preparación de maestros improvisados, también implicó el despido de 724 profesores en la República Mexicana que no contaban con un título profesional.¹⁵⁸ A pesar de los esfuerzos realizados, los resultados no fueron suficientes para transformar de manera significativa la contratación de perfiles considerados deseables en las zonas rurales. Esto sugiere que la implementación de esta política enfrentó desafíos mayores que limitaron su impacto y, en la práctica, impidieron su aplicación plena debido a la escasez de maestros titulados. Asimismo, el análisis que realicé sobre los expedientes laborales indica que esta estrategia únicamente generó entusiasmo, pero resultados insuficientes en cuanto al número de maestros improvisados que optaron por titularse.

La complejidad inherente al cuerpo de maestros federales, derivada de sus múltiples subdivisiones por categorías y perfiles, hace que su análisis sea un desafío significativo. En este apartado, he buscado destacar la importancia y el crecimiento numérico de la contratación de maestros federales entre 1921 y 1934, con el fin de comprender y contextualizar su relevancia como política de Estado en ese período.

2.3. La concepción del maestro federal en la visión de las autoridades educativas

En este apartado, se analiza la evolución y modificación de la terminología relacionada con los maestros, basándose en referencias de autoridades educativas y presidentes de la república. Al desglosar esta información, se muestra cómo las políticas y los discursos oficiales influyeron en la percepción y el trato hacia los

¹⁵⁸ Esta ley se puede ver en el capítulo IV Las condiciones laborales de los maestros improvisados.

maestros, revelando elementos en la forma en que se concebía y valoraba su papel en la educación. Para el primer secretario de educación pública José Vasconcelos, los maestros eran concebidos como los primeros misioneros encargados de propagar y predicar el evangelio. En sus reflexiones sobre la creación de la Secretaría de Educación Pública, comentaba:

Como departamentos auxiliares y provisionales establecí también el de Enseñanza Indígena, a cargo de maestros que imitarían la acción de los misioneros católicos de la Colonia, entre los indios que todavía no conocen el idioma castellano, y un Departamento de Desalfabetización, que debía actuar en los lugares de población densa, de habla castellana.¹⁵⁹

Con esto Vasconcelos planteaba que los maestros misioneros eran, sujetos dispuestos a servir al país y al gobierno en su deber de educador y civilizador. A su vez Vasconcelos en su gestión como secretario manifestó abiertamente la importancia del magisterio en el desarrollo de los proyectos educativos propuestos por el Gobierno federal. Además de la creación de una variada tipología de maestros con funciones específicas. A los maestros recién contratados el secretario empleó diversos adjetivos como “personas de buena voluntad”, “personas patriotas”, “apóstoles de la educación” o “misioneros modernos”.

El presidente Álvaro Obregón, consideraba en su tercer informe de gobierno realizado el 1º de septiembre de 1923 que las acciones en favor de la educación eran benéficas para la población, ante esto expuso que:

Millares de labriegos disfrutan de sus tierras y sólo anhelan cultivarlas en paz; los trabajadores han empezado a experimentar las ventajas que les imparten nuestras leyes y se acogen a sus postulados; las masas analfabetas han sentido ya el contacto de la instrucción y centenares de maestros misioneros y rurales llevan la luz a sus cerebros y la esperanza de una verdadera redención; y, en general, todas las clases desheredadas se sienten más identificadas con su propia patria, porque han empezado a sentir las ventajas que les

¹⁵⁹ José Vasconcelos, *La creación de la Secretaría de Educación Pública*, (México, Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2011), 77, <https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/493/1/images/vasconcelos.pdf>

reporta la mayor equidad con que se viene distribuyendo los recursos del país.¹⁶⁰

Agradezco la extensión del plazo. Entendemos la importancia de la calidad del trabajo y nos comprometemos a entregar el artículo a más tardar el 15 de diciembre. Agradecemos su comprensión y apoyo. Si tenemos alguna duda, nos pondremos en contacto. Gracias nuevamente por la oportunidad.

Para Rafael Ramírez, uno de los principales impulsores de la educación rural en México y quien además trabajó junto a Vasconcelos para la realización de las primeras misiones culturales, clasificó al maestro en dos tipos:

muchos maestros rurales, entienden la educación como una cosa que sólo tiene que ver con los niños, permaneciendo indiferente ante los adultos y ante los problemas del caserío que circunda la escuela; otros maestros, menores en número, más conscientes de su papel, además de educar a los niños instruyen a los adultos y prestan alguna atención a las comunidades que viven y alientan en torno de sus escuelas, ayudando a los vecinos al descubrir sus problemas comunes, y organizándolos para resolverlos, de acuerdo con un plan cuidadosamente estudiado.¹⁶¹

Planteo que esta distinción que hace Rafael Ramírez entre los maestros se debió en gran parte a su experiencia como funcionario y maestro. Al estar en contacto directo con los maestros y recorrer los lugares donde laboraban. Rafael concebía al maestro rural como agente valioso para la “incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente, porque pensábamos que comenzabas tu labor, enseñando a los indios a hablar en castellano, a fin de qué pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros aprender el suyo.”¹⁶² La consideración de los maestros como agentes del Estado, evidenciada en la conceptualización de Ramírez, implica una delegación de confianza, responsabilidad y compromiso por parte del gobierno, a través de la Secretaría de

¹⁶⁰ Álvaro Obregón, *Informes presidenciales*, (México: Cámara de Diputados LX Legislatura, Centro de Documentación, Información y Análisis, 2006), 236, <https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-03.pdf>

¹⁶¹ Documentos de Rafael Ramírez compilados por Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, (México, Secretaría de Educación Pública, Ediciones el Caballito, 1986), 20.

¹⁶² Ibid., 55.

Educación Pública. Esto sugiere que los maestros eran concebidos como instrumentos clave para implantar la ideología y realizar las políticas estatales, creando al nuevo ciudadano y dándole una identidad nacional.

Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) se mantuvo la continuidad con el anterior gobierno en cuanto a la consideración del maestro como un actor para el desarrollo de las acciones político-educativas. A medida que la visión del maestro como instrumento del Estado se consolidaba, el Gobierno federal comenzó a otorgar mayores incentivos laborales a los maestros. Asimismo, el Gobierno federal comenzó a reorganizar la Secretaría de Educación Pública, que cada vez tenía mayor presencia en los diferentes estados de la República. La administración de Calles consideraba al maestro como parte de las agencias civilizadoras, las cuales iban dirigidas a las masas campesinas e indígenas. En sus informes de gobierno hizo especial énfasis en los que considera logros sociales para los maestros, los cuales, según él, dignificarían al magisterio.¹⁶³ A pesar de los intentos por revalorizar al magisterio, la realidad es que las condiciones laborales de los maestros seguían siendo deficientes y carentes de estabilidad laboral. Los intentos de mejorar la situación del magisterio quedaron en gran medida en el ámbito del discurso político, sin traducirse en cambios significativos en la práctica.

Ezequiel Peña, como diputado, expresó su visión sobre los maestros en su respuesta al primer informe de gobierno de Calles del 1 de septiembre de 1925. Peña se refirió a los maestros como una clase sencilla abnegada y obediente ante los objetivos del poder político:

Culmina en vuestra labor presidencial, la predilección decidida a la instrucción de las masas humildes por medio de esa legión abnegada y modesta de maestros rurales, que marca la tendencia de abandonar, aunque sea parcialmente, la carga de la instrucción profesional universitaria, al impulso de la iniciativa privada, y descender en nombre de la Unión federal, a las tinieblas de las masas trabajadoras,

¹⁶³ Plutarco Elías Calles, *Informes presidenciales*, (México, Cámara de diputados LX legislatura, Centro de Documentación, Información y Análisis, 2006)
<https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-04.pdf>

que necesitan luz en sus consciencias para afirmar su definitiva reducción.¹⁶⁴

La importancia de los maestros es nuevamente destacada en el discurso político, donde se les otorga el título de "salvadores", lo que refleja el reconocimiento a su labor fundamental en la transformación y el progreso de la sociedad.

José Manuel Puig Casauranc (1924-1928), secretario de educación del gobierno de Calles, determinaba que el maestro “es un líder en el más noble sentido, un trabajador social que interviene en todos los asuntos de interés colectivo y en la dignificación del hogar. Esta misión del maestro rural es, quizá, la más difícil y trascendental.”¹⁶⁵ Por lo anterior, se muestra como el presidente de la república y el secretario de educación pretendían impregnar, por lo menos en el discurso, una revalorización y dignificación del magisterio. De igual manera el 25 de febrero de 1927 Puig Casauranc, al dirigirse a los miembros de las misiones culturales, exponía que el maestro: “tiene un corazón generoso, y un espíritu muy sensible, y es capaz de entender las necesidades y de dar aliento a las aspiraciones: cuando se encuentren con un ejemplar de esos, no lo condenen por poco instruido; por el contrario, estímúlelo, y preséntalo por su acción social, como ejemplo a los demás maestros rurales”.¹⁶⁶ El contenido de este fragmento, al contrastarlo con el contexto, refleja la situación que prevalecía en el reclutamiento o contratación, esto es, las múltiples deserciones de los maestros que trabajaban en el medio rural, tanto por las condiciones laborales como por las propias condiciones de vida; es decir, los maestros en sus puestos de trabajo duraban algunos meses. Esto generaba problemas de cobertura y continuidad con los procesos escolares en las comunidades. Por ello, se dirigía de esa manera a los misioneros para no desperdiciar ningún buen elemento que tuviera el ímpetu de tan laboriosa tarea.

El secretario Puig Casauranc, a pesar de considerar a los maestros como personas “benévolas, entusiastas y de gran espíritu”, a su vez, mencionaba su falta

¹⁶⁴ Ibid., 114.

¹⁶⁵ Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México 1924-1928, tomo I* (México: Secretaría de Educación Pública, 1928), 20.

¹⁶⁶ Secretaría de Educación Pública, *El sistema de escuelas rurales en México* (México: Talleres Gráficos de la Nación, 1927), XXV.

de preparación, pero veía como una virtud, algunos rasgos que, compensarían de cierto modo el déficit de su formación docente: “Díganlo si no los bellos rasgos de constancia, de abnegación y de heroísmo que a diario observamos en ese núcleo de maestros rurales que, encariñados con su obra han sentado una de las premisas de la prosperidad de nuestro México.”¹⁶⁷ De acuerdo con lo anterior, los maestros debían caracterizarse por su sacrificio, disposición y obediencia, reflejando las expectativas ideales para los trabajadores del Estado.

En otro sentido, Moisés Sáenz, impulsor de la educación indígena y de la educación secundaria, plantea que los maestros:

poseen corta ilustración y su preparación profesional es más limitada todavía; pero característicamente, la mayoría de los maestros rurales, se destacan por su talento natural, por su personalidad, por el entusiasmo y el fervor apostólico que los anima, y por la visión clara que poseen de las necesidades y de los anhelos del pueblo. Su actuación constituye uno de los más notables frutos de la Revolución.¹⁶⁸

De este modo, Moisés Sáenz se suma a las autoridades educativas que manifestaban que la falta de preparación y educación formal de los maestros era compensada con su sentido del deber y el ahínco con el que ejercían las tareas asignadas. Pero habrá que determinar hasta qué punto los maestros estaban animados y que tan deficiente era su preparación, cuestión que analizaré en capítulos posteriores. Asimismo, siendo subsecretario de educación en 1927, Sáenz expone en la circular titulada “Para mejorar a los maestros en servicio”, dirigida a los secretarios de educación en los estados de la república mexicana, que “en la etapa de instalación hubo necesidad de improvisar al personal docente de estas escuelas, aprovechando los servicios de todas aquellas personas de buena voluntad aun cuando los conocimientos fueran escasos.”¹⁶⁹ En este texto trascienden las ideas de Vasconcelos sobre concebirlos como “personas buenas” a pesar de su improvisación en el magisterio, lo que se puede observar como una

¹⁶⁷ Ibid., 68.

¹⁶⁸ Moisés Sáenz, *México íntegro*, (México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2007), 105.

¹⁶⁹ Secretaría de Educación Pública, *El sistema de escuelas rurales...*, 200.

constante por lo menos en el periodo de estudio. Además, se destaca la acción de improvisar a los maestros para cumplir con los objetivos educativos del régimen.

La concepción de Ignacio Ramírez jefe del departamento de Escuelas Rurales Primarias Foráneas e Incorporación Cultura Indígena, es una concepción muy parecida a las anteriores pues engloba su pensamiento político y social del discurso político-educativo:

El entusiasmo y abnegación han sido elementos compensadores de su falta de preparación técnica. ¡Para qué querríamos hombres de profundos conocimientos que ante los serios problemas que ofrece la vida de las comunidades rurales no supiesen cómo enfrentarse a los estorbos de orden social y moral para hacer fecunda su obra! [...] por eso es que nos sentimos satisfechos de haber triunfado, porque vemos que nuestra obra ha sido encomendada a hombres faltos de ilustración profesional, pero con grandes espíritus de acción.¹⁷⁰

Por la anterior cita, puedo mencionar que Ramírez veía en el maestro rural o improvisado a una persona práctica, aunque no tuviera preparación específica frente al maestro preparado ciudadano con conocimientos, pero sin espíritu. Por ello, para el Gobierno federal fue de mayor utilidad emplear este tipo de perfiles que a los maestros titulados y acostumbrados a las comodidades de la ciudad.

Como se ha mostrado, la conceptualización política de los maestros los consideraba como sujetos con escasa preparación formal y provenientes de contextos rurales similares a aquellos en los que desempeñaban su labor, lo que facilitaba su incorporación y adaptación al entorno de trabajo. En este sentido, desde la perspectiva del régimen, los maestros eran considerados agentes clave en la estrategia para la consolidación del poder político y la formación del nuevo ciudadano en el México posrevolucionario. Con este contexto, los maestros eran vistos por el poder como sujetos que necesitaban orientación y guía constante, reflejando una visión paternalista que los consideraba como menores de edad que requerían instrucción y dirección permanente. Esta relación jerárquica y autoritaria definía la educación, con el Estado y sus representantes intentando también moldear la práctica educativa.

¹⁷⁰ Ibid., 72.

Capítulo 3.

Origen social, y la formación de los maestros improvisados

El presente capítulo tiene como propósito responder a las preguntas: ¿quiénes eran los hombres y mujeres denominados maestros improvisados? ¿cuál era su origen social y con qué saberes o habilidades contaban para la enseñanza? Para ello, se analizó la información disponible de un conjunto de 133 expedientes de maestros correspondientes al periodo de estudio. Es importante señalar que la documentación presenta limitaciones significativas, ya que en numerosos casos la información es incompleta y solo de manera parcial se registran datos como año de nacimiento, edad, lugar de origen o nivel de preparación.

En este contexto, el análisis no busca establecer conclusiones totalizadoras ni generalizaciones definitivas sobre el magisterio posrevolucionario en su conjunto. Por el contrario, se orienta a la identificación de patrones, tendencias y continuidades, privilegiando una aproximación de carácter cualitativo y reconociendo las restricciones propias de la fuente.

En esta línea, se presenta a continuación una caracterización general de los denominados maestros improvisados, con el fin de delinear su perfil y algunos de sus principales rasgos sociodemográficos, tales como lugar de procedencia, edad, género y nivel de formación. Aunque la información sobre sus trayectorias personales es limitada, los expedientes permiten identificar elementos significativos sobre su preparación —empírica, académica y profesional—, a partir de los cuales es posible reconocer tendencias comunes y rasgos compartidos en términos de género y formación. De este modo, pese al carácter fragmentario de las fuentes, el análisis contribuye a una mejor comprensión de este grupo en el contexto histórico estudiado.

3.1. Contextos de procedencia

Debido a que las hojas de servicio no registraban el lugar de origen de los profesores improvisados, tuve que recurrir al análisis de las escuelas donde cursaron la educación primaria como una vía indirecta para aproximarme a su procedencia. A partir de esta información, pude inferir que la mayoría provenía de contextos rurales y, en menor medida, de poblaciones semiurbanas y urbanas.

Esta interpretación se sustenta en la revisión de los expedientes de contratación, los cuales proporcionan datos sobre las instituciones educativas en las que estudiaron durante su niñez. Si bien no puedo afirmar de manera concluyente que esos lugares correspondieran exactamente a sus sitios de origen, considero razonable pensar que existía una relación cercana entre ambos, ya fuera porque se trataba de las mismas localidades o de comunidades próximas desde las cuales podían desplazarse para asistir a la escuela. En este sentido, el análisis me permitió identificar tendencias generales sobre los entornos sociales y geográficos en los que crecieron estos profesores.

Por otra parte, a partir del análisis de los expedientes laborales, observé que en la mayoría de los casos existía una relación entre el contexto de origen de los maestros y el lugar donde fueron asignados a trabajar. Es decir, muchos de ellos provenían de contextos rurales y desempeñaron su labor docente también en comunidades rurales, por lo que no hubo un cambio importante de contexto. Sin embargo, también encontré algunos casos en los que maestros provenientes de contextos urbanos o semiurbanos fueron asignados a trabajar en zonas rurales. Dicho lo anterior muestro algunos ejemplos representativos de los diferentes contextos de origen y sus lugares de trabajo ya como maestros.

Para el contexto rural, resulta ilustrativo el caso del maestro José María Amaton,¹⁷¹ quién laboró en el estado de Zacatecas entre 1926 y 1927. Era originario de la comunidad de El Salvador, localidad rural perteneciente al municipio de Tequila, ubicado al noroeste de la ciudad de Guadalajara, en el estado de Jalisco. Para el caso semiurbano está el caso de la maestra Juana Alonso, originaria de Cortázar, Guanajuato que en ese entonces era considerada una villa y contaba con alrededor de 6,062 habitantes, la maestra laboró de 1926 a 1931 en la comunidad rural de Callejones en el mismo estado. En cuanto al ámbito urbano, destaca el caso de la maestra María del Carmen Ávila¹⁷², originaria de la ciudad de Tepic, Nayarit,

¹⁷¹ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, Profesoras, caja 44518, exp. 12-8-7-74.

¹⁷² Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, Profesoras, caja 44518, exp. 13-5-4-50.

una población que en 1921 contaba con 28,784¹⁷³ habitantes. Estudió en la escuela primaria Belisario Domínguez de esta ciudad, la maestra Ávila trabajó en la sierra del estado entre 1929 y 1930, específicamente en el remoto lugar conocido como La Yesca, lo que ejemplifica la movilidad y asignación de maestros entre diferentes contextos geográficos y socioculturales.

El hecho de que muchos profesores rurales trabajaran también en comunidades rurales sugiere que ya conocían las condiciones sociales y culturales de esos entornos, lo que probablemente facilitó su adaptación y su relación con la comunidad. Al mismo tiempo, los casos de maestros provenientes de contextos urbanos o semiurbanos que fueron asignados a zonas rurales muestran que también existieron procesos de adaptación a contextos distintos, lo que permite observar diferencias en las experiencias y retos que enfrentaron al ejercer la docencia.

3.2. Origen Social

Los maestros improvisados provenían, en su mayoría, de estratos sociales económicamente desfavorecidos, tales como familias jornaleras o campesinas, trabajadores de haciendas y, en algunos casos, núcleos obreros. A pesar de estos orígenes modestos, muchos lograron adquirir los conocimientos básicos indispensables para desempeñarse en la docencia. En menor proporción, también se identifican maestros improvisados procedentes de contextos urbanos y de familias trabajadoras con una situación económica relativamente más favorable. Estas condiciones les permitieron prolongar su escolaridad más allá de la educación primaria, cursar estudios preparatorios, asistir a ateneos e incluso iniciar —aunque no siempre concluir— estudios en escuelas normales.

En los expedientes de los maestros que revisé, no encontré evidencia que sustente la procedencia indígena de los profesores improvisados. Esto sugiere que las políticas de incorporación de las comunidades indígenas se implementaron principalmente a través de maestros castellanohablantes que no necesariamente

¹⁷³ Departamento de la Estadística Nacional, *Censo general de habitantes*, (México: Talleres Gráficos de la Nación, 1921), 129, <https://books.google.com.mx/books?id=-andDAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

pertenecían a estos grupos. No obstante, la ausencia de evidencia sobre el reclutamiento o contratación de docentes de origen indígena no implica su inexistencia; también considero posible que esta condición no se registrara o se invisibilizara. En el contexto de la política educativa impulsada por José Vasconcelos, orientada a la integración cultural y a la difusión de valores considerados occidentales, estimo que la participación de maestros indígenas pudo haber sido limitada o desalentada, al asociarse con la reproducción de prácticas que el Estado buscaba transformar.

Además, a partir del análisis de las distintas actividades y oficios registrados en sus expedientes laborales, considero que, antes de dedicarse a la docencia, estos maestros pertenecían a sectores productivos de pequeña escala y caracterizados por condiciones de precariedad económica. Estas habilidades, que se analizan con mayor detalle más adelante en este capítulo, permiten profundizar en la comprensión de su trayectoria. Considero que su transición hacia la docencia pudo haber estado motivada por la búsqueda de una mayor estabilidad laboral, por una vocación de servicio o por la aspiración a alcanzar cierto estatus social. La articulación de estos factores ofrece una visión más integral de su perfil socioeconómico y de su proceso de incorporación al ejercicio docente.

3.3. Edad

En cuanto al rango de edad de los maestros improvisados, solo se cuenta con información precisa sobre veintidós de ellos. Los datos muestran que los docentes contratados a partir de 1921 como maestros federales pertenecían, en su mayoría, a generaciones nacidas a finales del siglo XIX y principios del XX, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 4. Número de maestros según década de nacimiento

Década de nacimiento	Número de maestros
1870s	1
1880s	2
1890s	5
1900s	9
1910s	5

Elaboración propia con información de los expedientes laborales

Estos datos permiten situar a estos maestros en generaciones cuya niñez y adolescencia transcurrieron durante el ocaso del porfiriato y el desarrollo de la Revolución Mexicana. En consecuencia, pudieron experimentar situaciones marcadas por la violencia, la migración, la hambruna y diversas dificultades económicas, especialmente en entidades como Zacatecas, Morelos, Puebla, Sonora y San Luis Potosí, donde el conflicto armado tuvo una presencia significativa. A pesar de estos desafíos, esta primera generación de maestros formaba parte del 52%¹⁷⁴ de la población alfabetizada en México. Esta circunstancia probablemente influyó en su compromiso con la enseñanza y la transformación social, ya que habían vivido en carne propia las consecuencias de la desigualdad y la falta de acceso a la educación.

Cabe preguntarse si el movimiento armado los motivó a incorporarse al "llamado de la patria" y aceptar destinos en zonas remotas, o si simplemente buscaban empleo en un país que, tras la guerra civil, carecía de fuentes de trabajo en amplias zonas. De acuerdo con los testimonios recopilados en la obra: *La educación pública de 1920 a 1952*, los maestros se inclinaban por la docencia debido a factores como la vocación, la oportunidad de mejorar sus salarios al cambiar de maestros estatales a federales, la oferta de plazas después de concluir sus estudios primarios y la necesidad de trabajar para su sustento.¹⁷⁵ Los

¹⁷⁴ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), "Censo General de Habitantes 1921", Instituto Nacional de Estadística y Geografía, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1921/#Tabulados> (Consultado el 16 de mayo del 2025).

¹⁷⁵ *La educación pública de 1920 a 1952. Testimonios de los maestros mexicanos*

testimonios revelan que las razones eran multifacéticas y estaban influenciadas tanto por aspectos personales como por consideraciones económicas.

Otra generación de maestros estaba conformada por aquellos de mayor edad que habían ejercido la docencia, trabajando en escuelas y comunidades bajo el régimen de Porfirio Díaz, y posteriormente fueron contratados nuevamente en el período posrevolucionario. Un caso particularmente notable es el de la maestra Jacinta Arroyo¹⁷⁶, contratada en 1927 a los 57 años para trabajar en Cieneguita, Guanajuato. También se encuentran casos como el del maestro Simón Aguilar¹⁷⁷, contratado en 1930 para trabajar en la escuela primaria de Tepexi, Puebla, a los 42 años, y el maestro Teodoro Abraham,¹⁷⁸ quien fue asignado a la comunidad de Tlaixpan, Puebla, a los 50 años en 1931. Aunque en el caso de los maestros varones no se encontró evidencia directa de que hubieran sido maestros durante el porfiriato o el movimiento armado, su edad al momento de la contratación sugiere que debieron haber tenido habilidades o experiencias relevantes, aunque estas no estén documentadas en sus expedientes. Estos ejemplos revelan que la experiencia previa, en los casos donde fue posible verificarla, fue un factor importante en su contratación durante este período, y que tanto hombres como mujeres maduras fueron considerados para ocupar lugares de trabajo en diferentes comunidades.

3.4 Género

En cuanto a la cuestión de género, lo que primero llamó mi atención fue la marcada división de género en la ocupación de cargos dentro de la burocracia educativa, lo que sugiere que existen patrones de segregación ocupacional basados en el género. En la correspondencia y documentación institucional revisada, no

¹⁷⁶ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, Profesoras, caja 44518, exp. 13-4-10-57.

¹⁷⁷ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, Profesores, caja 44395, exp. 12-2-7-38.

¹⁷⁸ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, Profesores, caja 44395, exp. s.f.

encontré evidencia de la presencia de mujeres en puestos directivos de alto nivel, tanto en la Secretaría de Educación Pública como en sus dependencias estatales.

Los cargos de directores de educación federal en los estados, así como los puestos de inspectores, estaban ocupados mayoritariamente por hombres. Sin embargo, algunas fuentes muestran excepciones significativas. En el estado de Michoacán, por ejemplo, María del Refugio García fue designada inspectora en 1923 y, posteriormente, la maestra Evangelina Rodríguez Carbajal asumió el cargo en 1925.¹⁷⁹ Estos casos evidencian que, aunque de manera excepcional, algunas mujeres lograron romper con la norma y acceder a espacios tradicionalmente reservados para los hombres.

Asimismo, José Vasconcelos contó entre sus colaboradoras con mujeres destacadas como Eulalia Guzmán, Elena Landázuri, Luz Uribe, Palma Guillén, Luz Vera, Adela Zendejas y Elena Torres Cuéllar,¹⁸⁰ quien desempeñó un papel fundamental en la creación de las Misiones Culturales. A pesar de que estas mujeres ocuparon cargos relevantes y realizaron importantes aportaciones al ámbito educativo, su participación continuó siendo limitada dentro de una estructura predominantemente masculina.

En el ámbito de las escuelas primarias, era común que las mujeres ocuparan puestos de dirección. Esta distribución de roles sugiere una clara jerarquización de género en el sistema educativo de la época, donde los hombres dominaban los cargos de mayor autoridad y las mujeres tenían oportunidades en puestos de menor jerarquía. Esta dinámica pone de relieve las restricciones y oportunidades que las mujeres experimentaban en el mercado laboral, donde enfrentaban considerables obstáculos debido a su género, reflejados en prácticas sociales limitantes.

Asimismo, las maestras enfrentaban dificultades adicionales para mantenerse en el ejercicio docente, ya que muchas abandonaban el cargo poco

¹⁷⁹ Julio Alberto Rojas Rodríguez, "A la sombra de la violencia. Las experiencias de las maestras rurales durante el Movimiento Cristero en Michoacán, 1921-1929," *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 4, no. 1 (2024): 67, <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/626/650>.

¹⁸⁰ Oresta López Pérez, "Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo," *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 27, no. 3 (1997): 84. <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1013/1275>

después de contraer matrimonio o incluso antes. Un ejemplo de ello es el caso de la maestra María R. Rodríguez, quien trabajó en 1922 en la comunidad de La Manga, en el estado de Nayarit, y presentó su renuncia debido a que iba a casarse. En dicha carta, además de agradecer la oportunidad brindada, propuso a su hermana para ocupar su lugar.¹⁸¹ Una situación similar ocurrió con la maestra Felicitas Aguilar, quien trabajó entre 1927 y 1930 en la comunidad de Champilico, en el estado de Veracruz. Ella también renunció por motivo de matrimonio y, de igual manera, recomendó a su hermana para sustituirla en el cargo.¹⁸²

En ambos casos, las fuentes no permiten conocer el resultado de estas propuestas; sin embargo, los expedientes evidencian la expectativa social de que las mujeres casadas se dedicaran principalmente a las labores del hogar.

Otra de las dificultades que enfrentaban las mujeres en el ejercicio docente estaba relacionada con la maternidad. Aunque algunas maestras continuaban trabajando después de contraer matrimonio, la situación tendía a cambiar cuando se embarazaban y daban a luz. Muchas docentes que solicitaban licencia por embarazo no regresaban a sus puestos una vez concluido el periodo correspondiente. Esta situación refleja cómo las responsabilidades asociadas a la maternidad limitaban la permanencia de las mujeres en la docencia, ya que las expectativas sociales de la época colocaban sobre ellas el cuidado del hogar y de los hijos como una prioridad. De esta manera, el matrimonio y, sobre todo, la maternidad, representaban factores que influían directamente en la continuidad laboral de las maestras.

Por otro lado, eran principalmente las maestras quienes solicitaban permisos para ausentarse del trabajo con el fin de cuidar a familiares enfermos, lo que refleja las responsabilidades adicionales asociadas a los roles de género de la época. Esta situación evidencia las expectativas sociales y las limitaciones que enfrentaban las mujeres en el ámbito laboral durante ese período.

¹⁸¹ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento Escolar, Serie Departamento Escolar (personal), caja 32126, exp. 1-26-10-29.

¹⁸² Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales (Profesoras) caja 44518, exp. 13-5-8-374.

En conjunto, estos casos muestran que la participación de las mujeres en servicio educativo estuvo profundamente condicionada por las normas y expectativas de género de la época. Aunque las maestras lograron incorporarse al ámbito laboral e incluso ocupar algunos espacios de dirección escolar, continuaron enfrentando importantes limitaciones para acceder a cargos de mayor autoridad y para mantenerse de manera permanente en el ejercicio docente. El matrimonio, la maternidad y las responsabilidades de cuidado influyeron directamente en sus trayectorias laborales, evidenciando que el trabajo femenino seguía siendo concebido como secundario frente a las obligaciones familiares y domésticas.

Si bien este análisis se centra en maestras improvisadas, considero que muchas de estas dificultades también pudieron estar presentes entre las maestras tituladas. No obstante, al tratarse de mujeres con una preparación formal y títulos oficiales, es posible que en sus familias o contextos sociales existieran expectativas y concepciones distintas respecto al papel de la mujer y su permanencia en el ámbito educativo. De esta manera, el análisis de los expedientes permite observar cómo las desigualdades de género se reprodujeron también dentro de la estructura educativa posrevolucionaria.

3.5. Preparación

La preparación de los maestros improvisados, a pesar de carecer de formación docente, se caracterizaba por una notable diversidad de habilidades, conocimientos y saberes. Su preparación combinaba aprendizajes académicos adquiridos mediante procesos escolarizados formales con conocimientos prácticos derivados de experiencias empíricas, como las labores agrícolas, los oficios manuales y la elaboración de productos artesanales, los cuales variaban según las particularidades regionales y las actividades predominantes de cada entorno. Esta diversidad de trayectorias y experiencias enriquecía significativamente su práctica docente.

Resulta paradójico que, aunque uno de los postulados centrales de las políticas educativas de la época —como la Escuela de la Acción o la Nueva Escuela, impulsadas oficialmente durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928)—

fuera precisamente el principio de “aprender haciendo”, estos maestros fueran considerados insuficientemente preparados para aplicar dichas propuestas pedagógicas debido a la falta de instrucción técnica formal. Esta situación refleja una disonancia entre el reconocimiento teórico del valor de la práctica y la escasa valoración otorgada a los saberes contruidos a partir de la experiencia empírica.

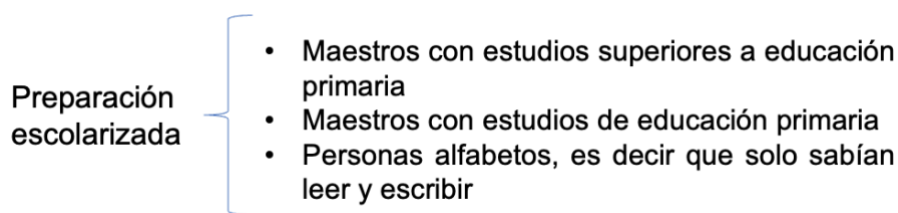
El análisis de la preparación de estos maestros también permite comprender ciertas dinámicas de aceptación dentro de las comunidades donde trabajaban. El hecho de que fueran reconocidos como personas con conocimientos y habilidades específicas contribuyó a legitimar su labor y su función social ante las poblaciones a las que se dirigían. Asimismo, su capacidad para adaptarse a las necesidades y particularidades locales favoreció que fueran valorados dentro de sus comunidades, más allá de las limitaciones derivadas de la ausencia de formación normalista.

A continuación, presento los distintos perfiles de estos maestros, estableciendo una distinción entre los conocimientos formales adquiridos mediante procesos escolarizados y los saberes prácticos, artes y oficios que complementaban su preparación.

3.5.1. Formación escolarizada

A fin de proporcionar una visión global y precisa de la formación de estos maestros improvisados, se incluye un diagrama que resume su preparación escolarizada, según los datos obtenidos en los expedientes revisados. Este diagrama ofrece una visión de los diferentes niveles educativos y conocimientos adquiridos.

Figura 11. Preparación escolarizada de los maestros improvisados



Elaboración propia

Esta subdivisión en la preparación escolarizada de los maestros nos permite comprender que, aunque algunos no tenían estudios formales en pedagogía, sí poseían experiencias y conocimientos académicos valiosos que podrían influir en su práctica docente. Esto sugiere que el conocimiento adquirido en otros campos también jugaba un papel importante para su contratación y en la capacidad de los maestros para enseñar.

A continuación, presento una serie de casos que ilustran la diversidad de perfiles educativos entre los maestros improvisados con estudios escolarizados. Si bien la mayoría de estos maestros solo completaron la educación primaria, algunos lograron avanzar más allá de este nivel. Esta disparidad se debió en gran medida a factores como el lugar de origen y la clase social, que determinaron el acceso a oportunidades educativas y, en consecuencia, el nivel de formación alcanzado por cada maestro.

Entre los *maestros con estudios superiores a la educación primaria* están los casos de los profesores Genaro Saucedo Ramos y Víctor Manuel Santoscoy,¹⁸³ originarios de Saltillo, Coahuila. El primero realizó un año de estudios en el Ateneo de La Fuente en esa misma ciudad entre 1904 y 1905, mientras que el segundo estudió tres años, de 1933 a 1936. Aunque este último su trayectoria se encuentra principalmente fuera del periodo de investigación (1921-1934) es un caso ilustrativo.

Asimismo, es importante destacar que algunos maestros poseían estudios parciales en educación normal para la formación de maestros, provenientes de diversas instituciones educativas, tanto de escuelas normales estatales como rurales, estas últimas bajo la jurisdicción federal. Como fue el caso de las maestras María Astudillo y Ana María Alfaro. La maestra María Astudillo¹⁸⁴ cursó un año de escuela normal en el estado de Puebla, mientras que Ana María Alfaro¹⁸⁵ estudió

¹⁸³ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Sección Departamento de Maestros Rurales, Serie Departamento de Maestros Rurales, caja 44, exp. 24-3-19-35 y 24-3-19-19.

¹⁸⁴ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, Profesoras, caja 44518, exp. 12-9-10-227.

¹⁸⁵ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, Profesoras, caja 44518, exp. 12-8-1-52.

dos años en la Normal de la ciudad de Guanajuato, entre 1926 y 1928. Aunque se desconocen las razones por las que ambas abandonaron sus estudios, resulta notable que el mismo año en que dejaron la formación docente, fueron contratadas como maestras federales. Esto sugiere que su preparación parcial les permitió acceder a oportunidades laborales, probablemente debido a la demanda de maestros y la valoración de la formación que habían adquirido hasta ese momento.

Los perfiles de los profesores que poseían alguna profesión o habilidad técnica generalmente se desarrollaban en poblaciones semiurbanas o urbanas. Tal es el caso del maestro Guillermo Sánchez Rodríguez,¹⁸⁶ quien tomó un curso de tenedor de libros en la ciudad de Montemorelos, Nuevo León, ubicada a menos de 90 km de Monterrey. Otro ejemplo es el profesor Euberto González,¹⁸⁷ quien ejerció como linotipista, aparentemente en la ciudad de Izúcar de Matamoros en el estado de Puebla, donde también realizó estudios de menos de un año en la escuela normal local. Estos ejemplos muestran la diversidad de trayectorias formativas y laborales de los maestros de la época.

A partir de los expedientes consultados de los maestros improvisados, se identificó la escolaridad de 78. A continuación, se presenta una tabla que resume el perfil de estos maestros según su preparación escolar. Esta información ofrece una visión general de sus características educativas y permite identificar los distintos niveles y áreas de su formación académica.

¹⁸⁶ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, caja 44140, exp. 24-3-19-38.

¹⁸⁷ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, caja 44141, exp. 24-3-34-10.

Tabla 5. Escolarización de los maestros improvisados

Nivel educativo	Grados de estudio	Número de maestros
Primaria	1º	1
	2º	1
	3º	1
	4º	6
	5º	4
	6º	64
Preparatoria	1º	1

Otros: Ateneos, teneduría de libros, telegrafía.

Elaboración propia con base en los expedientes de los maestros

Se observa la predominancia de estudios de educación primaria. Con ello, puedo establecer que los maestros improvisados podían tener una educación básica, pero no necesariamente tenían formación pedagógica o experiencia en la enseñanza. Su "improvisación" se refería más a la falta de preparación específica para la docencia que a la ausencia total de educación preparatoria escolarizada.

De acuerdo con los resultados obtenidos, establezco que los maestros con estudios en educación primaria, en ese momento, el acceso o cobertura a las escuelas primarias era limitado, y en muchas comunidades solo se ofrecían los primeros grados, generalmente hasta el 4º grado. Probablemente, las familias que valoraban la educación de sus hijos debían tomar la decisión de enviarlos a localidades cercanas con escuelas primarias completas, lo que dependía de la disponibilidad y la distancia. Esta situación probable planteaba un desafío adicional para las familias que residían en áreas rurales o en comunidades pequeñas, donde las oportunidades educativas eran más limitadas y el acceso a servicios básicos era más complicado, lo que acentuaba las desigualdades en materia de educación. De igual manera, otros factores que posiblemente contribuyeron a que muchos niños no concluyeran la escuela primaria fueron las necesidades económicas familiares. Estos niños se veían obligados a dejar la escuela a temprana edad para dedicarse a las labores del campo, ya que sus padres consideraban necesario que contribuyeran al sustento económico familiar. Esta situación limitaba las

oportunidades educativas y forzaba a muchos niños a priorizar el trabajo sobre su formación académica.

A partir del análisis de los expedientes, observé que los maestros presentaban una diversidad en los contenidos recibidos durante su formación primaria, ya que en ese periodo no existían planes y programas homogéneos y cada estado elaboraba los propios. Identifiqué que, en los primeros años de contratación, a partir de 1921, los maestros que únicamente contaban con educación primaria habían realizado solo sus estudios en escuelas estatales o particulares, debido a que la escuela primaria federal aún no se había expandido de manera significativa.

Sin embargo, durante el proceso de búsqueda y revisión de fuentes primarias encontré expedientes de maestros correspondientes al periodo cardenista, en los cuales pude notar que los maestros jóvenes contratados provenían cada vez con mayor frecuencia de escuelas primarias federales. Esto evidencia el proceso de consolidación y expansión del sistema educativo federal en distintas regiones del país.

Para ilustrar esta diversidad formativa, presento los casos de las maestras María Betzabé Martínez, quien concluyó la educación primaria en 1926, y Josefina Gallardo, que la finalizó en 1930. Elegí estos casos porque en sus expedientes se conserva el registro de las asignaturas que cursaron durante su educación primaria, lo que permite comparar los planes de estudio de sus respectivas escuelas. Las diferencias observadas en algunas materias muestran la diversidad existente entre los distintos tipos de escuelas primarias de la época. Para ello, presento las asignaturas que ambas maestras cursaron durante el sexto año de educación primaria.

Tabla 6. Asignaturas educación primaria

Nombre	Año	Estado	Tipo de escuela	Grado	Materias comunes	Materias distintivas
María Betzabé Martínez	1923	Coahuila	Escuela particular para niñas	6º	Lengua nacional, Aritmética, Geometría, Historia, Dibujo, Caligrafía, Música vocal, Ejercicios físicos, Trabajos manuales	Labores femeniles, Inglés, Francés, Conducta

Nombre	Año	Estado	Tipo de escuela	Grado	Materias comunes	Materias distintivas
Josefina Gallardo	1930	Coahuila	Estatat	6º	Lengua nacional, Aritmética, Geometría, Historia, Dibujo, Caligrafía, Música vocal, Cultura física, Trabajos manuales	Economía doméstica, Educación cívica, Aplicación, Aseo

Elaboración propia

El caso de la maestra María Betzabé Martínez,¹⁸⁸ quien laboró en la comunidad de Muzquiz, Coahuila es ilustrativo al respecto. La maestra Martínez estudió en una escuela particular para niñas ubicada en la misma comunidad. El currículum de la escuela, reflejado en la lista de materias que cursó María Betzabé, incluía no solo conocimientos básicos para la época, sino también elementos de distinción social como idiomas (inglés y francés), labores finas, música vocal y trabajos manuales.

El caso de la maestra Josefina Gallardo,¹⁸⁹ quien fue contratada para impartir clases en la escuela primaria Artículo 19 en San Pedro, Coahuila, es particularmente interesante. El plan de estudios de la escuela primaria donde estudió estaba enfocado en la vida práctica. En su certificado de estudios, se observa la ausencia de "Labores femeniles" en comparación con el de la maestra María Betzabé. Además, se incluyen asignaturas como Economía doméstica, Cultura física y Aseo. Esto se encontraba en consonancia con las directrices de la SEP de los años veinte, que buscaban usar la escuela para mejorar la higiene, salud, y las prácticas cotidianas del hogar de las clases trabajadoras y rurales.

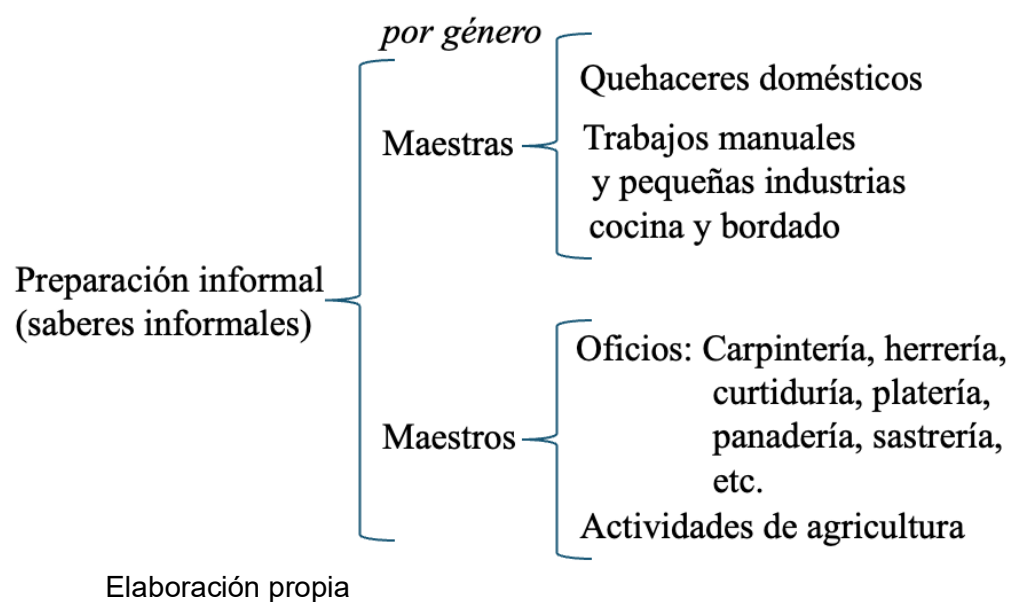
¹⁸⁸ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, caja 44141, exp. 24-2-34-34.

¹⁸⁹ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, caja 44141, exp. 24-2-34-17.

3.5.2. Conocimientos empíricos: saberes, artes y oficios

Para comprender de manera más amplia la formación de los maestros improvisados, es necesario considerar no solo su instrucción escolar, sino también los conocimientos adquiridos fuera de los espacios formales de enseñanza. En sus hojas de contratación, los profesores debían registrar las habilidades, saberes y destrezas obtenidos a través de la experiencia laboral o del ejercicio práctico de algún oficio. Esto sugiere que la experiencia y las habilidades prácticas eran valoradas en el proceso de selección de profesores, y que no solo se consideraban los conocimientos académicos. Por lo tanto, considero que la formación y la experiencia de los profesores eran importantes porque las intenciones del Estado eran contratar personas que pudieran transmitir no solo conocimientos académicos, sino también habilidades prácticas y útiles para la vida diaria de los estudiantes. De esta manera, se podía ofrecer una educación que combinara teoría y práctica. Esto se alinea con los pilares de la influencia pedagógica de la escuela posrevolucionaria, principalmente en el período de estudio de la Escuela Activa, que enfatizaba la importancia de la educación práctica y la formación integral de los estudiantes.

Figura 12. Preparación informal de los maestros improvisados



La adquisición de habilidades, artes y oficios estuvo influenciada por factores como la región de origen, el género y las oportunidades económicas o sociales. El contexto local jugó un papel importante en la formación de habilidades y saberes, lo que se refleja en la variedad de oficios y trabajos manuales según la zona de origen. A continuación, se presenta un esquema que ilustra la división por género en las habilidades presentadas por los maestros.

La clasificación de saberes y habilidades empíricas adquiridas por género muestra que las normas y expectativas sociales y culturales jugaron un papel importante en la determinación de las oportunidades y habilidades adquiridas por los individuos. Para las maestras, sus habilidades se centraban en la esfera privada y doméstica, abarcando áreas como la costura, la cocina y el cuidado del hogar. Mientras que, para los hombres, se enfocaban en el espacio público y actividades de mayor especialización y productividad, como la agricultura, la carpintería o la albañilería, etc. Esta distinción refleja la influencia de los roles de género tradicionales en la formación y desarrollo de habilidades y oficios.

Lo anterior nos brinda una idea de cómo el género y las habilidades adquiridas por los maestros y maestras podrían haber influido en su práctica docente. Aunque esta tesis no analiza específicamente la relación entre habilidades adquiridas y práctica docente, es posible inferir que las habilidades y saberes adquiridos en función del género tuvieron un impacto en la forma en que los maestros abordaban su trabajo en el aula. En otras palabras, las habilidades y saberes adquiridos por los maestros y maestras en función de su género podrían haber moldeado su enfoque pedagógico y su interacción con los estudiantes. Esta posible influencia sugiere que el género y las habilidades adquiridas son factores importantes para considerar en la comprensión de la práctica docente.

Para mostrar la riqueza de habilidades, artes y oficios, se presenta la siguiente tabla, en la que se destacan los saberes y capacidades que los maestros adquirieron mediante la práctica y la experiencia, más allá de su formación escolarizada. La tabla organiza estas competencias en cuatro categorías, con el fin de reflejar la diversidad de conocimientos y experiencias presentes en su preparación.

Tabla 6. Habilidades o saberes de los maestros improvisados

Oficios y artes tradicionales	Producción de alimentos	Labores de oficina, industria y servicios	Labores domésticas y habilidades varias
Alfarería	Cocina	Jabonería	Corte y confección de ropa
Bordado	Conservación de frutas	Perfumería	Costura
Calcado de madera	Dulcería	Comercio	Economía doméstica
Carpintería	Panadería	Imprenta	Administración del hogar.
Cestería	Repostería	Linotipista	Labores femeniles
Curtiduría		Mecánica	Trabajos manuales
Dibujo		Pequeñas industrias	
Escultura		Rotograbado	
Hojalatería		Taquimecanografía	
Juguetería			
Marmolería y cincelado en bronce			
Pintura			
Platería			
Sastrería			
Tapetería			
Tejido de ixtle			
Tejido de mimbre			
Tejido de palma			
Trabajos de lacre:			
*Uso de lacre para sellos y decoraciones.			
Trabajos de popote:			
*Elaboración de artesanías con popote (paja de trigo).			
Zapatería			

Elaboración propia

Afirmo que las maestras y maestros improvisados no solo estaban encargados de la alfabetización básica, sino que gracias a sus habilidades podrían ser agentes de desarrollo comunitario y económico. Según los datos presentados en la tabla anterior, las habilidades y saberes identificados reflejan una formación práctica y utilitaria orientada a la autosuficiencia y al mejoramiento de las condiciones de vida. Asimismo, estos conocimientos favorecían el modelo educativo del “aprender haciendo” promovido por la Escuela Activa, enfoque pedagógico al que se ha hecho referencia anteriormente. Aquí surgen algunas preguntas importantes: ¿hasta qué punto pudieron ponerse en práctica estas habilidades?, ¿las autoridades educativas realmente aprovecharon los conocimientos y saberes con los que contaban estos maestros? Aunque en este trabajo no busco responder de manera definitiva a estas interrogantes, sí intento ofrecer algunos elementos que permitan reflexionar sobre la importancia de estos saberes dentro de la formación y práctica docente de los maestros improvisados.

La posibilidad de aplicar estas habilidades dependía, en gran medida, del lugar donde los maestros eran asignados a trabajar, ya que, como puede observarse en la tabla anterior, algunos conocimientos y oficios solo podían desarrollarse en contextos específicos. Por ejemplo, quienes elaboraban artesanías requerían materiales como hojas de palma, mientras que los conocimientos relacionados con la alfarería dependían del acceso a materias primas como la arcilla, recursos que no estaban disponibles en todas las regiones. Esta situación se volvía aún más compleja cuando los maestros eran enviados a lugares alejados de sus estados de origen, pues las diferencias geográficas y la falta de acceso a determinados recursos dificultaban o incluso impedían la puesta en práctica de sus habilidades y saberes.

Un ejemplo que permite observar esta tensión entre las habilidades prácticas de los maestros, las limitaciones materiales de las comunidades y la precariedad laboral es el caso de los maestros José Aguilar Cortes,¹⁹⁰ quien laboró en la

¹⁹⁰ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, caja 44395, exp. 12-2-7-25.

comunidad de Hueyapan, Puebla, y Ulises Andrade,¹⁹¹ asignado a trabajar en Tabasco y Quintana Roo. Ambos maestros registraron su conocimiento en taquimecanografía, una habilidad valiosa para la escritura y la comunicación en aquella época, que dependía del acceso a herramientas específicas como la máquina de escribir y los insumos. La disponibilidad de máquinas de escribir y la capacitación necesaria para dominar esta técnica eran fundamentales para aplicar esta habilidad en el aula o en la oficina y la vida diaria de las comunidades, especialmente para los trámites administrativos y burocráticos, así como para las solicitudes de necesidades de los pobladores a las autoridades correspondientes. Si bien estas solicitudes se podían realizar de manera manuscrita, el uso de la máquina de escribir como producto de la modernidad, que confería un mayor grado de formalidad y profesionalismo a los documentos, lo cual podía ser un desafío significativo en regiones con recursos limitados y acceso restringido a tecnología. Esta habilidad en mecanografía no les garantizó la estabilidad laboral, ya que el primero de ellos, según su expediente, fue cesado debido a "ineficiencia en el trabajo". Por su parte, el segundo maestro abandonó su empleo, lo que plantea interrogantes sobre las razones detrás de esta decisión y si la falta de oportunidades o desafíos en el trabajo pudieron influir en su decisión de dejar el trabajo.

En cuestión de género, como se mencionó anteriormente, las mujeres en ese período estaban relegadas a espacios domésticos, lo que se refleja en la tabla 6 en la categoría de "Labores domésticas y habilidades varias". Esta categoría abarca una variedad de tareas y habilidades que eran consideradas apropiadas para las mujeres en el ámbito del hogar, como la gestión del hogar, la costura, la cocina y otras labores domésticas. Estas habilidades eran vistas como esenciales para el papel de la mujer en la sociedad y, en muchos casos, constituían la base de su formación educativa.

La preparación de los maestros improvisados, como se ha mostrado en este capítulo, encierra diversas perspectivas de análisis que permiten interpretar su formación desde múltiples ángulos. Considerando factores como el origen, género

¹⁹¹ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, caja 44395, exp. 24-1-17-31.

y desarrollo de habilidades, se puede apreciar que la preparación de estos maestros no debe ser subestimada por la falta de títulos universitarios. En realidad, su formación resultó ser fundamental para los objetivos de la Escuela Primaria Federal, que requería de individuos capaces de adaptarse a contextos educativos desafiantes con requerimientos rudimentarios.

La recopilación y ordenación que realicé sobre las habilidades que presentaban los maestros improvisados revela que su papel trascendía el de simples instructores académicos. Estos maestros poseían una notable diversidad de saberes y experiencias prácticas que los convertían en figuras capaces de desempeñar múltiples funciones dentro de las comunidades. La amplitud de conocimientos identificados —relacionados con oficios, producción, servicios e higiene doméstica— muestra la riqueza de capacidades que muchos de ellos habían adquirido fuera de los espacios escolares formales, a través de la experiencia cotidiana y el trabajo.

Al mismo tiempo, esta diversidad de habilidades refleja el interés de las políticas educativas de la época por vincular la enseñanza con la utilidad práctica, el trabajo y la autosuficiencia económica de las comunidades rurales. Sin embargo, considero necesario analizar críticamente hasta qué punto estas expectativas podían concretarse en la práctica. Las condiciones materiales de muchas escuelas, la escasez de recursos, la falta de infraestructura y las dificultades propias de las regiones donde trabajaban los maestros probablemente limitaban la posibilidad real de aplicar muchos de estos conocimientos. En este sentido, existe una distancia importante entre el discurso educativo que promovía la enseñanza práctica y las condiciones concretas en las que los docentes desarrollaban su labor.

Asimismo, aunque el conocimiento de artes, manufacturas, producción de alimentos o labores de oficina podía resultar útil tanto para las comunidades como para los objetivos educativos del Estado, esto no necesariamente significaba que dichas habilidades fueran plenamente aprovechadas o valoradas por las autoridades educativas. Incluso, como he señalado anteriormente, la posesión de conocimientos técnicos o prácticos no garantizaba estabilidad laboral para los maestros improvisados.

Considero que los maestros desempeñaron un papel central en la implementación de un currículo que concebía a la escuela como un medio para impulsar el progreso social y económico, en concordancia con la visión educativa de la época. No obstante, también estimo que, más allá del currículo oficial, algunos docentes pudieron haber transmitido saberes prácticos —como artes y oficios adquiridos en su experiencia personal—, configurando formas de currículo oculto. Sin embargo, no cuento con evidencia suficiente para afirmarlo de manera concluyente, por lo que esta dimensión queda planteada como una hipótesis que requiere mayor investigación.

3.6. ¿Una preparación para qué? La Escuela Activa

La conformación de los perfiles ideales para los maestros federales durante la década de 1920, particularmente a partir del gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), se vinculó con la implementación de la Escuela Activa o Escuela de la Acción, un enfoque educativo considerado innovador para la época, que buscaba fomentar la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y relacionar la enseñanza con la vida práctica, el trabajo y las necesidades de la comunidad. La escuela activa se basaba en la idea de que el aprendizaje debe ser un proceso activo mediante la experiencia y no pasivo, donde los estudiantes aprenden haciendo y experimentando.¹⁹² Esto implicaba que los maestros debían diseñar actividades prácticas, estimular la curiosidad y promover la creatividad de los estudiantes, en lugar de limitarse a transmitir conocimientos bajo los métodos tradicionales de enseñanza.

Los planteamientos pedagógicos del periodo de estudio estuvieron a cargo de un grupo de personas que veían en la educación la solución de los problemas del país y el medio para cristalizar los ideales de la Revolución. Esta pléyade de ideólogos de la educación fue iniciada por José Vasconcelos, con el objetivo de crear un nuevo ciudadano, e impulsar de la integración de los indígenas y

¹⁹² Baraldi, Victoria. "John Dewey: La educación como proceso de reconstrucción de experiencias." *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 1, no. 16 (2021): 74, <https://www.redalyc.org/pdf/6897/689778664010.pdf>.

campesinos a través de la educación y la castellanización como se ha venido mencionando, siendo el primer secretario de educación marcó el rumbo inicial dónde debería de ir la educación de la Revolución. A este, le siguieron Rafael Ramírez quien se destacó como el impulsor de la educación rural y Moisés Sáenz, quien gestionó la creación de la escuela secundaria federal en 1925. Habrá que agregar que a estas acciones se añadía la influencia externa de la llamada Escuela Nueva o Escuela Activa

Esta corriente educativa surgió en Europa a finales del siglo XIX y se desarrolló en las primeras tres décadas del siglo XX, y tuvo un importante impulso en Estados Unidos. La Escuela Nueva buscaba: “En primer lugar, el reconocimiento de la niñez como un momento particular de la vida. El Niño no es visto como un ser incompleto con un ser carente se transformará en adulto, sino como un ser con características específicas. La consideración de la infantilidad ocupa un lugar central en estas experiencias educativas. Es lo que algunos autores han denominado la construcción social de la infancia.”¹⁹³ Esto se realizaría mediante: *aprender haciendo* es por lo que también se le denominaba Escuela Activa o Escuela Moderna. En las fuentes primarias como el *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, editado y publicado por la misma secretaría¹⁹⁴ encontré diversos conceptos y principios vinculados con la Nueva Escuela. Para ilustrar lo anterior, pueden mencionarse conceptos como: escuela activa, primaria moderna.¹⁹⁵ De igual manera frases como la siguiente: “El Niño es todo movimiento, toda actividad y su tendencia natural es experimentar, manejar, construir, y solo se detiene a pensar cuando el pensar se relaciona principalmente con el hacer.”¹⁹⁶ Y por último Vasconcelos en el boletín hace referencia a la individualidad de las capacidades del

¹⁹³ Victoria Baraldi, “John Dewey: la educación como proceso de reconstrucción...”, 72.

¹⁹⁴ Dicho boletín tenía el objetivo de “reseñar y catalogar las leyes y disposiciones que afectan a su creación y desarrollo, y los acuerdos, opiniones, reglamentos y aún las apreciaciones de la prensa, y en general, todo lo que se relacione con la vida de un nuevo ministerio.”¹⁹⁴ Uno de los principales autores del Boletín fue el propio secretario de educación José Vasconcelos. Desde el primer número en 1922. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, “Exposición” México: Talleres Gráficos de la Nación, SEP (t. I, n° 2), 1922, l. <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?pagina=558a33907d1ed64f16976841&coleccion=>

¹⁹⁵ Ibid., 127.

¹⁹⁶ Idem

niño a través del establecimiento de los tipos de inteligencias, y con base a este argumento él realiza la siguiente clasificación:

- a) *Inteligencia superior*. El programa debe ser rico en material de enseñanza.
- b) *Inteligencia media*. Los conocimientos deben darse con los adecuados requisitos a fin de que sean provechosos
- c) *Inteligencia e inferior*. Debe seleccionarse únicamente lo indispensable y presentarse concretamente, tratando de repetir e ilustrar la enseñanza, si es posible, objetivamente.¹⁹⁷

Con esta clasificación sugería no ver al grupo de alumnos como una entidad homogénea, sino que los maestros consideraran las diferentes capacidades del niño en su carácter de ser un ser individual. Ante esto, también hacía hincapié en que la “Educación no significa una adaptación pasiva al medio, [...] hay que acostumbrar al niño a actuar, a convertir sus ideas en acciones, pues el conocimiento sólo es poder cuando se convierte en realidad a través del acto.”¹⁹⁸ Uno de los principales exponentes de la Escuela Activa fue John Dewey quien influyó directamente en la educación en México en los años veinte. Y en 1923 y 1926 Dewey visitaría al país para observar las acciones educativas en dos misiones culturales donde se aplicaría su propuesta educativa, y el mencionaba que: “Yo deseo ir más lejos y decir que no hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad que el que se ve ahora en México.”¹⁹⁹ Dewey recuperó esas experiencias y las aplicó en Burlington, pero con un enfoque en la comunidad local, inclusivo y tolerante a la diversidad.²⁰⁰

Si bien Vasconcelos fue uno de los iniciadores de la introducción de la escuela de la acción en años posteriores éste se retractaría de dicho pensamiento pedagógico “Con respecto a la idea deweyana «aprender haciendo» Vasconcelos la consideraba vacía, sin sentido, propia de la sociedad maquinista, aunque también

¹⁹⁷ Ibid., 130-131.

¹⁹⁸ Ibid., 130.

¹⁹⁹ Secretaría de Educación Pública, *El sistema de escuelas rurales en México...*, 47

²⁰⁰ Xóchilt Taylor, Adelina Arredondo y Antonio Padilla, “John Dewey en México...”, 59.

criticaba el sentido «libresco» de la educación tradicional”.²⁰¹ La Escuela Nueva tendría un abierto y mayor impulso bajo el gobierno de Calles gracias a la gestión del entonces secretario de educación pública José Manuel Puig Casauranc. Es así como la escuela revolucionaria tomaría los principios pedagógicos propuestos por Dewey, e incentivaría “los ideales del régimen de unir estudio y trabajo, de despojar la enseñanza de su carácter verbalista y fomentar actividades manuales y corporales que mostraran la importancia de la cooperación en el mejoramiento de la comunidad.”²⁰² Siendo así que “El niño debería ‘aprender haciendo’. Las escuelas rurales deberían incluir tareas agrícolas, y las urbanas, actividades industriales y labores domésticas, lo que requería amplios espacios, jardines, talleres y campos de juego”.²⁰³ Esta concepción educativa resulta especialmente acorde con los perfiles de los maestros improvisados, particularmente por la importancia que otorgaba a los conocimientos prácticos y empíricos, como se mostró en el apartado anterior de este capítulo. Para esto, se diseñaron planes y programas de estudio diferentes para cada tipo de contexto para la escuela primaria urbana y para la escuela primaria rural y que tenían en común enseñar los conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética.

En este sentido, la implementación de la Escuela Nueva y de la Escuela de la Acción no solo transformó los objetivos pedagógicos de la educación posrevolucionaria, sino también las expectativas sobre el perfil de los docentes encargados de llevarla a cabo. La importancia otorgada al trabajo práctico, los oficios y la vinculación de la escuela con las necesidades de la comunidad hacía que muchos de los conocimientos empíricos y habilidades de los maestros improvisados resultaran funcionales para este proyecto educativo. Sin embargo, como he señalado anteriormente, persiste la interrogante sobre hasta qué punto estas capacidades pudieron aplicarse realmente en las condiciones materiales y laborales en las que los maestros desarrollaban su labor cotidiana.

²⁰¹ Ibid., 38.

²⁰² Engracia Loyo, “La educación del pueblo”... 166.

²⁰³ Ibid., 166.

Capítulo 4.
Las condiciones laborales de los maestros
improvisados

La expansión de la escuela primaria federal durante las décadas posteriores a la Revolución implicó no solo un incremento en la contratación de maestros, sino también la creación paulatina de disposiciones y normativas destinadas a regular las condiciones laborales del magisterio federal. Resulta interesante observar cómo muchas de estas leyes y mecanismos administrativos surgieron en respuesta a las necesidades y problemáticas derivadas de la expansión de la escuela primaria federal. En este contexto, comenzaron a configurarse varias de las bases de lo que posteriormente se configuraría como el sistema educativo mexicano.

En este capítulo analizo las condiciones laborales de los maestros federales, con especial énfasis en los maestros improvisados. Asimismo, puede observarse que muchas de las leyes, reglamentos y disposiciones laborales incluían constantes referencias y acotaciones dirigidas específicamente a los maestros sin título, lo que evidencia la importancia numérica y funcional que tenían dentro de la estructura educativa federal.

No obstante, considero necesario precisar que utilizaré el término “maestros federales” cuando me refiera de manera general tanto a maestros titulados como improvisados; mientras que emplearé “maestros improvisados” cuando el análisis se centre de manera particular en este grupo.

4.1. Los procesos de contratación

El análisis de los procesos administrativos de contratación resulta fundamental para desentrañar las dinámicas de control político-educativo durante el régimen posrevolucionario. Más allá de un trámite burocrático, estos procedimientos revelan la consolidación de estructuras centralizadas que permitieron al Estado incidir directamente en la selección de maestros federales, ya fueran normalistas o improvisados. Bajo esta premisa, y a partir de la revisión de los expedientes laborales, a continuación, examino las lógicas de reclutamiento imperantes en la década de 1920 y las transformaciones institucionales que, hacia principios de los años treinta, evidenciaron la articulación entre la concentración del poder administrativo y la expansión de la educación primaria federal.

Los procesos de contratación, según los expedientes revisados, consistían en que la administración federal proponía a las personas para ocupar el cargo de maestro o director de escuela primaria. Las autoridades educativas encargadas — el Oficial Mayor, el Secretario y el Director de Educación Federal— emitían las comunicaciones que respaldaban la designación de determinados individuos para ocupar puestos docentes. Asimismo, figuras destacadas como Rafael Ramírez, quien desempeñó un papel relevante en la educación rural y otras áreas educativas, también ejercieron influencia en la selección de personal docente. Esta modalidad de contratación refleja la importancia de las relaciones personales y el respaldo de figuras clave en la selección de docentes durante este período.

Para la contratación se emitía un documento, que no presentaba características especiales como membrete o foliación. Dicho documento contenía la información necesaria para expedir el nombramiento, incluyendo el nombre de la persona, el puesto, el lugar de trabajo, el sueldo y el número de partida para cubrir el pago del sueldo. Este documento, aunque simple en formato, era la base formal para dar inicio con el proceso la contratación. Posteriormente, se elaboraba el nombramiento oficial, que incluía membrete, sellos y firma de la autoridad, como se muestra en el ejemplo del documento de la maestra Josefina López Vidrio:

el C. PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, el uso de la facultad que le concede la fracción II del artículo 89 de la Constitución Federal, promulgada el 5 de febrero de 1917, ha tenido bien nombrar a usted directora de la escuela rural Mecatán, municipio de San Blas, estado de Nayarit, a partir del primero de la actual y con el sueldo diario de \$2.00 que se le pagará con cargo a la partida número 12363 del presupuesto de egresos vigente.²⁰⁴

Dicho documento era firmado por el jefe del Departamento Administrativo, Sección del Personal, por orden del secretario de Educación de la SEP en turno. El documento cita expresamente el artículo 89, fracción II, de la Constitución Política, que establece las facultades del presidente, y señala lo siguiente:

²⁰⁴ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento Escolar, Serie Departamento Escolar (personal), caja 32126, exp. 1-26-10-2.

Nombrar y remover libremente en los secretarios del Despacho, al procurador general de la República, al gobernador del Distrito Federal y a los gobernadores de los territorios, al procurador General de justicia del Distrito Federal y Territorios, remover a los agentes diplomáticos y empleados superiores de hacienda y nombrar y remover libremente a los demás empleados de la Unión, nombramiento o remoción no esté determinada, de otro modo en la Constitución o en las leyes.²⁰⁵

El documento del nombramiento ilustra la preponderancia del Estado en la contratación de personal docente, destacando su papel como principal autoridad en la designación y gestión de los educadores en el sistema educativo mexicano, lo que subraya la centralización y el control estatal en la educación pública que se comenzó a gestar en ese tiempo.

Posterior a la elaboración del documento de nombramiento, los maestros federales tendrían que viajar y presentarse a la delegación de la SEP en el estado designado para que se le tomara la protesta la cual establecía lo siguiente:

En la ciudad de Tepic, capital del Estado de Nayarit, a 11 de abril de mil novecientos veinticuatro, presente en esta Delegación la señorita Josefina López Vidrio, nombrada por acuerdo del C. Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, en uso de la facultad que le concede la fracción II del artículo 89 de la Constitución Federal, fué interrogada por el C. Delegado de la Secretaría de Educación Pública que suscribe en los términos siguientes: “¿Protestáis guardar y hacer guardar la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos promulgada el 5 de febrero de 1917 y las leyes que de ella emanen y desempeñar leal y patrióticamente el cargo de Directora de escuela rural [...], que el C. Presidente Constitucional os ha conferido, mirando en todo, por el bien y prosperidad de la unión?” – Y habiendo contestado la interpelada; “Si protesto.” El C. Delegado repuso: “Si no lo hicieréis así, la Nación os lo demande”.²⁰⁶

²⁰⁵ Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la de 5 de febrero del 1857, Poder Ejecutivo, México DOF 5/02/1917; [citado el 15 de octubre del 2025]; disponible en versión PDF https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf

²⁰⁶ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento Escolar, Serie Departamento Escolar (personal), caja 32126, exp. 1-26-10-2.

Al término de dicho documento, firmaban el delegado y el maestro o maestra que había tomado protesta. Este documento encierra una carga simbólica, ideológica y significativa con el régimen, ya que, estimo que, la protesta intentaba representar un compromiso solemne de la maestra con la nación y sus “nuevas” instituciones, comprometiéndose a cumplir con las responsabilidades y deberes inherentes al cargo. Después de la toma de protesta, se remitía un oficio a las dependencias correspondientes, notificando que la maestra había tomado protesta, para así continuar con los trámites necesarios para su pago correspondiente.

El proceso administrativo de contratación, antes descrito, experimentó cambios significativos con el tiempo, adaptándose a los nuevos lineamientos y a la creciente burocratización de la contratación. Para finales de la década de 1920, específicamente a partir de 1928, las propuestas laborales pasaron a ser responsabilidad de los directores de educación federal en los estados, quienes las remitían a las oficinas centrales de la SEP en el Distrito Federal. Esto se debió a los avances en la firma de los "Convenios Educativos", a los cuales ya se habían adherido varias entidades federativas, en el marco de la supuesta cooperación para la educación primaria. Dichas propuestas contenían información detallada sobre el maestro, como:

- Datos personales y laborales: nombre, cargo, sueldo, título profesional y lugar de trabajo.
- Preparación académica: estudios primarios, normales, especiales y años de servicio.
- Información adicional: industrias y ocupaciones, cursos de perfeccionamiento y experiencia docente en escuelas federales, estatales u otras.

La propuesta era firmada por el Director de Educación estatal, lo que avalaba la autenticidad de la información proporcionada. Pude notar que a medida que el sistema educativo bajo el esquema federal crecía, se hizo evidente que la carga burocrática aumentaba proporcionalmente. Esto se traducía en tiempos de trámite más prolongados en comparación con los inicios.

Los obstáculos burocráticos, derivados de errores humanos, provocaban retrasos en los pagos que podían alcanzar hasta tres meses, así como descuentos injustificados en algunos casos. Estas situaciones complicaban aún más la situación de los maestros federales y son objeto de análisis detallado más adelante en este capítulo. Es notable que, en comparación con los primeros años de contratación, la toma de protesta fue eliminada en los expedientes revisados de 1928 en adelante. Sin embargo, esta práctica como requisito de contratación resurgió con la llegada del presidente Lázaro Cárdenas 1934-1940, quien implementó un nuevo enfoque ideológico en la educación, basado en el socialismo. En este contexto, los maestros debían profesar y promover la ideología socialista en su labor educativa.

4.2. Las condiciones de los lugares de trabajo

A partir del análisis de los expedientes, se observa que el principal medio donde trabajaban los maestros improvisados eran las zonas rurales. Sin pretender generalizar, pero con base en la evidencia recabada, se puede afirmar que estos lugares solían enfrentar numerosas carencias, siendo una de las principales dificultades el acceso a las comunidades o pueblos. El traslado era un obstáculo significativo que los maestros federales debían superar al fundar o instalarse en una escuela, lo que complicaba aún más su labor educativa en estas áreas remotas, ya que, en la mayoría de los casos, debían llegar a pie o a caballo. Las comunicaciones terrestres en la década de 1920 eran limitadas. La principal red de transporte era el ferrocarril, que había sufrido daños considerables como consecuencia del conflicto armado y, además, conectaba únicamente ciudades y polos económicos de mayor relevancia. Esta situación provocó un retroceso en la movilidad de personas y mercancías en el país. Por su parte, los caminos de tierra —existentes desde la época colonial— continuaron funcionando como vías fundamentales de comunicación, aptas para el tránsito de caballos y diligencias; sin embargo, también registraron afectaciones, especialmente en los puentes, debido a las estrategias y acciones militares desarrolladas durante los enfrentamientos entre 1910 y 1920.²⁰⁷

²⁰⁷ Chantal Cramaussel, "El camino real de tierra adentro. De México a Santa Fe," en *Rutas de la Nueva España*, ed. Chantal Cramaussel (Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán, 2006).

Al finalizar la década de 1920, los gobiernos posrevolucionarios impulsaron la construcción de extensas carreteras y caminos adaptados a una de las principales innovaciones tecnológicas de la época: el automóvil, símbolo de modernidad. Sin embargo, este medio de transporte difícilmente representaba una opción accesible para los maestros, debido a su elevado costo. Este impulso fue notable durante el gobierno de Calles (1924-1928). El 17 de octubre de 1925 se creó la Comisión Nacional de Caminos.²⁰⁸ Los esfuerzos realizados durante el cuatrienio: “la red de carreteras de ninguna manera podía satisfacer las necesidades del país. Había en la república 209 km de terracerías, 245 revestidos y sólo 241 pavimentados lo cual hacía un total de 695 kilómetros de rutas a cargo de la Dirección Nacional de Caminos.”²⁰⁹ La reparación de la red ferroviaria y la construcción de nuevos caminos para el tránsito automotor durante la década de 1920 resultaron insuficientes para ampliar de manera significativa las vías terrestres de comunicación. En consecuencia, el desplazamiento de la población y, especialmente, el de los maestros, se tornaba complicado.

En cuanto a las instalaciones, los maestros federales enfrentaban dos situaciones distintas. Por un lado, estaban aquellos que debían fundar una escuela desde sus cimientos, impartiendo clases en entornos improvisados, como debajo de la sombra de los árboles. Por otro lado, había maestros que llegaban a comunidades que ya contaban con una escuela, aunque estas solían ser espacios precarios, como un cuarto anexo a la presidencia municipal, comisaría ejidal o alguna construcción contigua en desuso. En el proceso de fundar escuelas rurales, la comunidad debía asumir un papel activo, brindando al profesor alojamiento y alimentación. Además, se esperaba que las autoridades locales y los docentes colaboraran estrechamente para organizar la construcción o habilitación de un espacio adecuado para la escuela. En situaciones extremas, las escuelas rurales funcionaban en espacios altamente precarios, como al aire libre. Este fue el caso del profesor Enrique Rodríguez Sánchez, quien se vio obligado a impartir clases en

²⁰⁸ “El caminero en la historia”, Secretaría de Comunicaciones y transporte, 10 de febrero del 2024, <https://www.gob.mx/sct/articulos/el-caminero-en-la-historia-13124>

²⁰⁹ Angel Balssols Batalla, “Bosquejo Histórico-Geográfico del Desarrollo de la Red de caminos de México” *Investigación Económica* n.º 76 (1959): 661, <https://www.jstor.org/stable/42777883>

estas condiciones debido a la ausencia total de infraestructura educativa adecuada.²¹⁰ Así mismo, la maestra improvisada Catalina Aceves, directora de una escuela en el municipio de Tepalcatepec, Michoacán, reportó en su informe de actividades del 30 de noviembre de 1926:

No hay casa para la Escuela, en el presente año se dio clases debajo de una ramada. Es indispensable que para el año entrante se construya el edificio escolar. El rancho en donde está establecida la Escuela es propiedad de la Caja de préstamos y tiene un buen terreno para el cultivo agrícola, creo que el Gobierno Federal podría conseguir la construcción de la finca con el terreno anexo para el cultivo de huerta y hortaliza.²¹¹

La maestra pese a la falta de instalaciones y a la intencionada sugerencia al gobierno federal, según su informe, logró que veinte niños, ocho niñas y doce niños “dejaran de ser analfabetas.” A pesar de esta ardua labor desempeñada por la maestra, el 24 de marzo de 1927 fue cesada a petición del inspector quien argumentó que “ha demostrado además de su ineptitud para el desempeño de sus labores en marcado desinterés por el cumplimiento en sus deberes”. Con base a la información contenida en el expediente de la maestra no puedo determinar si esta situación fue tal como menciona el inspector.

También los inspectores reportaban las malas condiciones de las escuelas, como el inspector Víctor M. Flores en el estado de Yucatán quien en 1931 en su informe de visita en la escuela de la comunidad de Kaxatah informaba que la “escuela es una choza en malas condiciones, con capacidad para 20 alumnos.”²¹² El presupuesto de la SEP, según la propia institución, apenas alcanzaba para cubrir los salarios de los maestros federales, por lo que los pobladores asumían los costos de construcción y elaboración del mobiliario escolar para contar con un espacio donde educar a sus hijos. Las memorias de trabajo de los gobiernos de Obregón y

²¹⁰ Carlos García Tort (Comp.), *La educación pública de 1920-1952. Testimonios de los maestros mexicanos*, (México: Multimedios, 2004), 23.

²¹¹ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, Profesoras, caja 44518, exp. S.f.

²¹² Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395 exp. 15-3-8-203.

Calles confirman que el limitado financiamiento federal hacía indispensable la participación comunitaria en la edificación de escuelas primarias, pues sin su apoyo resultaba casi imposible establecer una institución educativa. En la práctica, las comunidades aportaban mano de obra y materiales de la región, mediante acuerdos de coparticipación en los que la intervención de diversos actores locales era determinante.

4.3. La construcción del marco normativo y laboral de los maestros federales

En este apartado analizo el proceso de construcción del marco normativo y laboral de los maestros federales, particularmente de aquellos que no contaban con título profesional. Propongo que, durante los primeros años del régimen posrevolucionario, la expansión educativa avanzó con mayor rapidez que la creación de mecanismos legales y administrativos capaces de regularla. En ese contexto, identifiqué que el gobierno federal primero recurrió al reclutamiento y contratación de maestros para atender las necesidades inmediatas de la expansión escolar y, posteriormente, fue configurando las disposiciones normativas y laborales destinadas a ordenar, regular y formar al magisterio federal.

Durante el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1928), los lineamientos que regulaban la educación y las cuestiones laborales de los maestros federales solo se sustentaban en los artículos 3º y 89º, fracción segunda, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, como he referido con anterioridad, así como en el decreto de ley para la creación de la SEP de 1921. Sin embargo, estas normativas resultaban limitadas en cuanto a especificaciones sobre responsabilidades federales en los estados y la regulación de la contratación, ascensos y jubilaciones de maestros federales. Durante esta administración, la SEP emitió boletines y reglamentos internos para regular aspectos educativos y laborales, aunque su cumplimiento era irregular y rara vez se aplicaban al pie de la letra. La ausencia de una ley federal o general de educación exacerbaba esta problemática, situación que permanecería sin resolver hasta la promulgación de dicha ley en 1942. Este escenario propició desigualdades significativas, como las salariales. Aunque en documentos oficiales se establecía un salario mínimo de dos pesos diarios para los maestros, los expedientes laborales de los maestros

improvisados revelan que algunos percibían solo un peso o un peso con cincuenta centavos diarios. Además, los procesos de ascensos, licencias, pensiones y jubilaciones dependían más de la benevolencia de cada autoridad educativa que de criterios claros y uniformes, generando incertidumbre y variabilidad en cada caso.

Lo anterior comenzó a cambiar con las políticas educativas y laborales implementadas durante la presidencia de Plutarco Elías Calles (1924-1928). En este período comenzaron a crearse las normas y disposiciones legales que regularon las condiciones laborales de los maestros federales, extendiéndose en algunos casos también a los maestros improvisados, quienes constituían la mayoría del magisterio federal. Cabe señalar que dicha normativa no siempre establecía distinciones entre maestros titulados y no titulados, por lo que resulta relevante explorar la manera en que estas disposiciones se aplicaban en la práctica a los maestros improvisados. Estimo que dichas políticas sentaron las bases y constituyeron antecedentes importantes para la conformación de las leyes laborales del magisterio desarrolladas a lo largo del siglo XX y, en ciertos aspectos, vigentes hasta la actualidad. Su relevancia radica en que, junto con la conformación del cuerpo docente federal, se fue desarrollando su marco legal y normativo.

Por lo tanto, a continuación, se describen las leyes y normativas que fueron surgiendo para regular la situación laboral de estos maestros.

El 10 de agosto de 1925 Plutarco Elías Calles promulgó la Ley General de Pensiones Civiles de Retiro la cual establecía en su artículo 1º: “Los funcionarios y empleados de la Federación y del Distrito y Territorios Federales, tienen derecho, en los términos de esta ley, a pensiones de retiro cuando lleguen a la edad de sesenta años cumplidos o inhabilitados para el servicio...”²¹³ En su artículo 3º refería que: “tienen derecho los beneficios de esta ley, todos los encargados de un servicio público que no sea militar, incluyendo los de carácter docente, y cuyos cargos y remuneraciones estén enumerados en las leyes orgánicas del respectivo servicio, o el presupuesto de Egresos, o que en virtud de disposición legal, sean pagados

²¹³ Ley General de Pensiones Civiles de Retiro *Diario Oficial de la Federación*, 19 de agosto de 1925, pág. 1025, https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4443322&fecha=19/08/1925&cod_diario=187574.

con cargo al horario Federal”.²¹⁴ Esta ley introdujo cambios significativos en la regulación laboral de los maestros federales, estableciendo normativas específicas para proteger sus derechos y condiciones laborales. Esta ley marcó un punto de partida en el desarrollo de la seguridad social y los derechos laborales de los maestros federales. Con el fin de abordar supuestamente la desigualdad salarial y regular la situación laboral del profesorado, en 1926 la SEP estableció el Departamento de la Mesa de Reajuste y Hojas de Servicios. Los criterios utilizados para clasificar a los maestros incluían:

- a) El grado en el escalafón (ayudante rural, de primaria, director, etc.)
- b) Preparación profesional (título, diploma, estudios formales, cursos de perfeccionamiento, libros escritos, etc.)
- c) Servicios prestados (tiempo y calidad del servicio)
- d) Condiciones del medio en que se encuentra la escuela (clima, vías de comunicación, costo de vida, etc.)²¹⁵

El requisito obligatorio de titulación para acceder a aumentos salariales parece haber funcionado como una estrategia de contención del gasto público, ya que los maestros titulados constituían una minoría frente al amplio número de maestros improvisados. Al restringir este beneficio a un sector reducido del magisterio con formación formal, el Estado podía mantener un mayor control presupuestario. Sin embargo, esta medida afectaba directamente a los maestros improvisados, quienes quedaban excluidos de las mejoras salariales por no cumplir con el requisito de titulación, colocándolos en una situación de desventaja laboral y económica.

El 1 de febrero de 1927, la Secretaría de Educación Pública emitió el Reglamento de la Estabilidad del Magisterio, un instrumento normativo que regulaba las acciones de los maestros federales como trabajadores y establecía sanciones para aquellos que incumplieran con sus obligaciones laborales o administrativas. De esta manera, según la SEP, pretendía garantizar la estabilidad laboral y la

²¹⁴ Ídem.

²¹⁵ Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México, 1924-1928...*, 45.

calidad en la educación, al tiempo que se establecían parámetros claros para el desempeño docente. Considero que, con este reglamento, las autoridades educativas buscaban no solo definir las responsabilidades y obligaciones de los maestros, sino también ejercer una mayor supervisión sobre el cumplimiento del currículo oficial. Es relevante mencionar que el Reglamento de la Estabilidad del Magisterio, en su artículo 4º, define específicamente quiénes eran considerados docentes para efectos de dicha normativa.

Los profesores de las escuelas primarias, tipo, semiurbanas, rurales, suplementarias, complementarias, normales, secundarias, técnicas universitarias; la educación física, popular de música pías, que posteriormente se establezcan por la Secretaría; las educadoras de jardines de niños; los profesores titulados que desempeñan empleos administrativos considerados en el presupuesto como maestros en ejercicio y los profesores de clases especiales, tales como educación física, música, dibujo o trabajos, manuales, etc.²¹⁶

Aunque en la cita anterior no se menciona explícitamente a los maestros no titulados, los llamados maestros improvisados eran considerados parte del cuerpo docente y, por lo tanto, estaban sujetos a las mismas normativas. Esto sugiere que no eran visibilizados de manera específica dentro del reglamento, sino incluidos de forma implícita. En este contexto, se buscaba normar y controlar las acciones y conductas de todo el magisterio federal. A diferencia de la Mesa de Reajuste, que restringía sus beneficios a los maestros titulados, el Reglamento de la Estabilidad del Magisterio adoptó un enfoque más amplio, al abarcar también a los docentes no titulados que laboraban en escuelas urbanas y rurales. De este modo, extendió su alcance a todo el personal federal encargado de la enseñanza frente a grupo. Otra de las cuestiones que el Reglamento de la Estabilidad del Magisterio buscaba erradicar las ausencias injustificadas de los maestros, considerándose causa de cese del trabajo según el artículo 7º. Específicamente, el inciso a) establecía que se consideraría causal de cese el "abandono de las labores por más de diez días sin causa justificada", mientras que el inciso b) se refería a la "ineptitud manifiesta",²¹⁷

²¹⁶ Ibid., 296.

²¹⁷ Ibid., 297.

una observación comúnmente realizada por los inspectores a ciertos maestros. Para atender las diversas situaciones, faltas o incumplimientos previstos en el Reglamento de la Estabilidad del Magisterio, se estableció un Consejo de Justicia encargado de analizar y resolver los casos a nivel federal. La estructura y conformación de este Consejo se detallarían en el Capítulo I y III del mencionado reglamento.²¹⁸

En otra situación, pese a la vigencia de la Ley General del Retiro y Pensiones Civiles, subsistían significativas carencias en las prestaciones y seguridades laborales para los trabajadores de la educación. Ante esta situación, grupos de maestros en el Distrito Federal se organizaron para impulsar un fondo de apoyo económico destinado a brindar asistencia a las familias de los docentes fallecidos. Gracias a las demandas y presiones el 12 de diciembre de 1928, el poder ejecutivo decretó la creación de la *Sociedad Mutualista "El seguro del maestro"*, impulsada por las presiones de los maestros del Distrito Federal. Esta asociación, para maestros del Distrito Federal, tenía como objetivo principal, según se establecía en el artículo 1º, brindar auxilio pecuniario a los deudos y familiares de los maestros fallecidos.²¹⁹ El artículo 2º definía los miembros que podrían formar parte de esta institución,

pertenecerán a esa institución, los maestros en ejercicio, cualquiera que sea su categoría, así como los que prestan sus servicios en las oficinas del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Las educadoras de jardín de niños, Las acompañantes al piano de los mismos, los efectos, los vigilantes y los funcionarios y empleados dependientes del propio del departamento, siempre que sean profesores, y los maestros de otros departamentos que, llenando ciertos requisitos para el pago puntual de las cuotas, lo soliciten del Consejo de Administración.²²⁰

²¹⁸ Idem.

²¹⁹ Decreto por el cual se constituye una Sociedad Mutualista "El seguro del maestro", *Diario Oficial de la Federación*, 12 de diciembre de 1928, pág. 7, https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4619028&fecha=12/12/1928&cod_diario=198531.

²²⁰ Idem.

La prestación laboral mencionada anteriormente estaba disponible para los maestros improvisados del D.F. En términos de jurisdicción, existía una clara división: el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal se encargaba de los maestros del Distrito Federal, mientras que el Departamento de Escuelas Rurales, Primarias, Foráneas e Incorporación Cultural Indígena era responsable de los maestros federales en los estados. Esta segmentación refleja la complejidad del sistema educativo en ese momento.

La creación de la Sociedad Mutualista *El Seguro del Maestro* constituyó un avance significativo en materia de derechos laborales y protección social para los maestros del Distrito Federal.²²¹ Esta institución buscaba brindar apoyo económico y asistencia a los docentes y sus familias en casos de enfermedad, fallecimiento u otras situaciones de vulnerabilidad, en un contexto en el que el magisterio aún carecía de amplias garantías laborales y sistemas de seguridad social consolidados. Su creación refleja el reconocimiento gradual de la necesidad de ofrecer mayores mecanismos de protección a los maestros federales, quienes desempeñaban una labor fundamental dentro del proyecto educativo posrevolucionario.

Además, esta medida resulta relevante porque evidencia cómo, hacia finales de la década de 1920, comenzaban a configurarse algunas de las bases de las futuras políticas de seguridad social y organización laboral del magisterio mexicano. Cabe señalar que esta sería la última acción ejecutiva del presidente Plutarco Elías Calles dirigida al magisterio, presentada el 13 de noviembre de 1928.

A inicios de la década de 1930, el crecimiento del cuerpo de maestros federales y la expansión de la SEP en los estados complejizaron la relación laboral y aumentaron las acciones burocráticas. Para abordar esta situación, el presidente provisional Emilio Portes Gil (1928-1930) y el secretario de educación pública Ezequiel Padilla (1928-1930) considerarían necesario regularizar los ascensos y promociones del magisterio federal. El 21 de enero de 1930 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley de Escalafón del Magisterio de las Escuelas Primarias y de los Jardines de Niños, dependientes de la SEP. Según el artículo

²²¹ Dicha institución permanece aún vigente para más información, para más información, véase: Sociedad Mutualista El Seguro del Maestro, "El Seguro del Maestro," consultado el 26 de noviembre de 2025, <https://www.elsegurodelmaestro.org.mx/smWeb/>.

primero, la ley tenía como objetivo "consagrar los derechos de los maestros que laboran con la Federación, y que sean clasificados de acuerdo con las disposiciones de esta propia ley".²²² Además, buscaba establecer un marco claro para los derechos y ascensos de los maestros federales. Pero, además, considero que esta legislación vino a normar las promociones o ascensos que se realizaban de manera irregular, ya que no existía una normativa clara y los directores de educación pública aplicaban criterios dispares, lo que generaba arbitrariedades.²²³

De acuerdo con esta ley, para ser nombrado maestro de educación primaria se requería contar con un título profesional; sin embargo, también se establecía que, "en el caso de que la Secretaría de Educación Pública no cuente con el personal docente necesario [...], podrá aprovechar los servicios de personas no tituladas".²²⁴ Esto demuestra que los redactores de la ley eran conscientes de la realidad en la formación del magisterio y, por ello, dejaron abierta la posibilidad de contratar maestros sin título cuando las circunstancias así lo exigieran. En este sentido, ¿qué implicaba esta ley para los llamados maestros improvisados? La normativa parecía reconocer la realidad de un magisterio conformado, en gran medida, por maestros sin formación profesional completa, e incorporaba criterios que, de algún modo, los contemplaban. Al establecer como requisitos aspectos tales como:

- a) Estado de salud del maestro.
- b) Años de preparación profesional.
- c) Tiempo de servicios oficiales.
- d) Espíritu de cooperación y de servicio social.
- e) Espíritu de iniciativa y capacidad organizadora.
- f) Servicios notorios prestados a la educación.
- g) Eficiencia profesional y cualquier otro que la Comisión creyese conveniente.²²⁵

²²² Ley de escalafón del magisterio de las escuelas primarias y de los jardines de niños dependientes de la Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial de la Federación*, 31 de enero de 1930, pág. 8, https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4447988&fecha=31/01/1930&cod_diario=187878.

²²³ Ídem.

²²⁴ Ídem

²²⁵ Ibid., 9.

La ley ampliaba la evaluación más allá de la simple posesión de un título de maestro. De este modo, no solo se consideraba la acreditación formal, sino también la experiencia, el compromiso y el desempeño del docente, lo que permitía que maestros sin preparación pedagógica fueran reconocidos y permanecieran en el aparato educativo bajo determinados criterios. Como puede observarse, el requisito del título no constituía un factor estrictamente determinante para acceder a ciertos cargos o beneficios; en su lugar, cobraban relevancia los años de preparación y la experiencia en el ejercicio docente. Asimismo, se tomaban en cuenta actividades de mejoramiento profesional, como cursos y capacitaciones,²²⁶ lo que sugiere una valoración de lo que hoy denominaríamos formación continua del profesorado, tema que se analizará con mayor profundidad en el capítulo 6. Además, esta ley incluía elementos de tipo subjetivos relacionados con el “espíritu de cooperación e iniciativa”, los cuales podrían ser evaluados de manera variable por los inspectores, lo que pudo generar cierta discrecionalidad en la evaluación.²²⁷ Otro punto importante de esta ley es el artículo 11º, que establecía la igualdad de funciones y derechos sin distinción de sexo.²²⁸ Aunque no puedo determinar con certeza el grado en que esta disposición se aplicó en la práctica debido a los límites de los documentos analizados, su inclusión evidencia una intención de promover principios de igualdad de género dentro del magisterio federal. Esto representa un avance importante en términos normativos respecto a la equidad y la no discriminación, al menos en el plano legal, aun cuando en la práctica dichas disposiciones pudieron enfrentar múltiples limitaciones y no siempre cumplirse de manera efectiva.

Por otra parte, otro mecanismo de control y regulación laboral relacionado con la permanencia y estabilidad de los maestros en sus puestos de trabajo fue la Ley de Inamovilidad del Profesorado dependiente de la Secretaría de Educación Pública, publicada el 3 de febrero de 1930 en el Diario Oficial de la Federación. Esta ley buscaba brindar certeza y garantías laborales a los maestros, asegurando que aquellos que demostraran capacidad y cualidades pudieran gozar del derecho a la

²²⁶ Ídem.

²²⁷ Ídem.

²²⁸ Ídem.

inamovilidad.²²⁹ Y, además, dicha ley establecía explícitamente las sanciones, que, dependiendo del tipo de falta, podrían ser el cese, descenso o suspensión.

Para garantizar la justicia y certidumbre en los procesos de sanción, se crearían jurados de justicia que determinarían las sanciones correspondientes. La ley en su artículo 2º establecía períodos de prueba para nuevos docentes, considerando sus nombramientos como provisionales durante los primeros doce meses. Los nombramientos se convertirían en definitivos, según el artículo 3º, si se cumplían con las disposiciones de la Ley de Escalafón, especialmente para profesores titulados.²³⁰ Esto sugiere un equilibrio entre la estabilidad laboral y la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, en este sentido, los maestros improvisados contratados una vez entrada en vigor la ley, carecerían de la inamovilidad establecida anteriormente, lo que sugiere que la ley podría tener un impacto diferencial en este grupo de docentes. Para los maestros improvisados que ya estaban en el servicio quedarían amparados y “estarían sujetos a las disposiciones de la presente, siempre que este comprobada suficientemente su tendencia de mejoramiento en el desempeño del cargo que tenga conferido.”²³¹

A partir de un análisis comparativo entre la Ley de Escalafón y la Ley de Inamovilidad, establezco que ambas estaban estrechamente vinculadas y se complementaban mutuamente, pues en conjunto sentaron las bases del sistema de contratación y permanencia de los maestros federales, por lo menos en el periodo de estudio. Considero que estas disposiciones configuraron un marco normativo inicial orientado a regular la carrera del maestro federal y a brindar estabilidad laboral a los maestros que se ajustaran a sus lineamientos y requisitos. No obstante, al contrastar este propósito con la realidad, observo que dicha estabilidad resultaba, en muchos casos, precaria.

La Ley de Escalafón de 1930 sufriría una pronta reforma en 1933, durante el gobierno del presidente sustituto Abelardo L. Rodríguez (1932-1934), y a partir de

²²⁹ Ley de inamovilidad del Profesorado dependiente de la Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial de la Federación*, 3 de febrero de 1930, Primera Sección, pág. 7, <https://dof.gob.mx/copias.php?acc=ajaxPaginas&paginas=7&seccion=PRIMERA&edicion=187980&ed=MATUTINO&fecha=03/02/1930>.

²³⁰ Ibid., 8.

²³¹ Ibid., 11.

entonces se conocería como Ley de Escalafón del Magisterio de Educación Primaria Federal. Esta reforma introdujo diversas modificaciones en comparación con la ley de 1930. Entre los cambios más relevantes se pueden señalar los siguientes:

1. Reclasificación de maestros por clases, con salarios de entrada específicos según el presupuesto de egresos.
2. Sueldo suplementario para las clases más altas, con un mínimo de diez centavos adicionales.
3. Protección a las maestras embarazadas, con remuneración garantizada durante la licencia por maternidad.
4. Regulación de los cambios y permutas.
5. Ajustes en las funciones de las comisiones de Escalafón en los estados.²³²

Ahora entre los requisitos para ingresar al servicio y organización de esta ley se requería de:

- Ser mexicano;
- No ser ministro de algún culto o miembro de alguna corporación religiosa;
- No tener más de 45 años de edad;
- No adolecer de enfermedad o defecto que incapacite para ejercer el magisterio;
- Poseer el título profesional o el diploma correspondiente a la carrera de maestro.

Solo cuando la Secretaría de Educación no pueda disponer de maestros titulados, se admitirán personas sin título, siempre que comprueben la capacidad necesaria.²³³

La exigencia de un título profesional o diploma correspondiente enfatiza la necesidad y la importancia de la formación docente para el gobierno federal; sin embargo, la posibilidad de admitir personas sin título en casos de “necesidad”,

²³² Ley de Escalafón del Magisterio de Educación Primaria Federal, *Diario Oficial de la Federación*, 5 de agosto de 1933, Sección Única.

https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=189320&pagina=1&seccion=0. 1933,

²³³ Ibid., 393.

siempre que demuestren capacidad, sugiere una flexibilidad pragmática. Considero que estos requisitos pueden interpretarse como un intento de equilibrar la meritocracia con la realidad de la demanda educativa, priorizando la preparación de los maestros, tal vez por los esfuerzos no alcanzados. La exclusión de ministros religiosos puede verse como medidas para asegurar la laicidad. Por otra parte, haciendo énfasis en los maestros improvisados, mencionados en la ley como maestros sin título, serían clasificados en dos categorías: Categoría 1: Maestros con más de cinco años continuos de servicio en el Distrito Federal. Categoría 2: Maestros con más de diez años de servicio en los estados como maestros federales. El primer grupo tendría un plazo de cinco años para obtener su título, mientras que el segundo grupo tendría un plazo de tres años. Si no cumplían con el requisito de titulación dentro del plazo establecido, deberían dejar sus puestos de trabajo.²³⁴ Esta medida buscaba por primera vez regularizar la situación laboral de los maestros improvisados y garantizar un nivel mínimo de calificación profesional.

Las leyes anteriormente analizadas revelan una distinción significativa entre maestros titulados y maestros improvisados, a pesar de que ambos grupos desempeñaban funciones docentes, la principal diferencia radicaba en que solo los titulados gozaban de beneficios laborales y derechos plenos, lo que sugiere que la titulación académica era el factor determinante para acceder a una mayor estabilidad laboral y oportunidades profesionales. Estas mejoras salariales ponen de manifiesto una jerarquización dentro de la profesión docente, en la que la formación académica se erige como un requisito fundamental para alcanzar el pleno reconocimiento y la protección laboral. Se trata de un momento en el que, por primera vez, el Estado exigía e incentivaba formalmente la preparación profesional del magisterio, aunque no necesariamente generara las condiciones materiales e institucionales suficientes para hacerlo posible. Además, aunque la ley reconocía a ambos tipos de maestros como trabajadores del Estado, se generó una discrepancia notable en el trato hacia estos trabajadores. Los maestros improvisados solían enfrentar condiciones laborales y sociales más difíciles, principalmente debido a su asignación en zonas rurales, lo que contrasta con los beneficios y derechos

²³⁴ Ibid., 395.

limitados que recibían. Esta situación refleja una desigualdad en el trato y la valoración de los docentes, dependiendo de su formación académica.

4.4. Entre la necesidad y la incertidumbre

Después de analizar el marco normativo de los maestros, me centro en algunas cuestiones cotidianas laborales que enfrentaban estos profesionales. Esto incluye los motivos de ausentismo, ya sea por enfermedad, asuntos personales o por voluntad propia, así como las causas que llevaban a los docentes a renunciar o a ser cesados por las autoridades educativas. Al explorar estos aspectos, se puede comprender mejor la realidad laboral de los docentes y su compromiso con el servicio educativo federal.

4.4.1. Licencias

Los maestros presentaban diversas situaciones que les impedían asistir al trabajo, por lo que estaban obligados a solicitar licencias o permisos para justificar sus ausencias a sus superiores. En muchos casos, estos docentes tramitaban sus permisos de manera formal, exponiendo las razones específicas que les impedían cumplir con sus responsabilidades laborales. Entre las razones más comunes, de acuerdo con los expedientes para solicitar licencias se encontraban por enfermedades propias, siendo este un motivo frecuente tanto para maestros como para maestras. Pero, en el caso de las maestras, un motivo adicional y significativo era el cuidado de familiares enfermos, lo que refleja la carga adicional de muchas mujeres en cuanto a responsabilidades familiares y de cuidado. Además de las enfermedades y el cuidado de familiares, los asuntos personales constituían otro motivo principal por el cual los maestros solicitaban licencias. Estos asuntos podían abarcar una amplia gama de situaciones, desde problemas familiares hasta necesidades personales inaplazables.

Uno de los principales obstáculos que enfrentaban los maestros, y que pude identificar, al solicitar las licencias, era la demora en el proceso de comunicación. En particular, la dependencia del servicio postal para la tramitación de documentos y notificaciones generaba demoras significativas, lo que complicaba aún más la situación de los docentes que necesitaban resolver sus asuntos de manera

oportuna. Esta tardanza en el proceso de comunicación podía generar contratiempos adicionales, afectando no solo la situación laboral del maestro, sino también su bienestar personal y profesional.

Para los trabajadores con mayor antigüedad, las licencias podían ser con goce de sueldo o con medio sueldo, dependiendo de la situación. Sin embargo, para aquellos con menos tiempo en el servicio, cualquier licencia generalmente implicaba la pérdida de sueldo. Un aspecto interesante es que, según los resultados del análisis documental de los expedientes, no encontré evidencia de que los maestros interinos fueran asignados para cubrir las licencias de larga duración, como las de 180 días por enfermedades graves. Es posible que, en algunos casos, si había dos maestros en la escuela, el maestro en servicio tuviera que asumir la responsabilidad de atender a ambos grupos, aunque esto es solo una hipótesis, ya que no localicé información que sustente esta afirmación de manera concluyente. Una mediación importante entre la autorización sobre dichas licencias o permisos era el inspector, ya que era la autoridad inmediata después del director de las escuelas primarias, al cual se le debía de informar cualquier situación que involucrase el desempeño de los maestros.

A partir del análisis realizado sobre la gestión administrativa de los años veinte, observo que el proceso de licencias por enfermedad para los maestros se caracterizaba por una notable flexibilidad en los primeros años, pues no identifiqué la exigencia de documentos probatorios estrictos para validar el estado de salud de los docentes. Sin embargo, mi investigación sugiere que este escenario se transformó radicalmente en la segunda mitad de la década, impulsado por los primeros esfuerzos de la salubridad pública en el México posrevolucionario.

Pude constatar que, con la expansión de los servicios sanitarios federales iniciada en 1925 y la posterior creación de las Delegaciones Federales de Salubridad (1926) y las Unidades Sanitarias Cooperativas (1928), se establecieron nuevos protocolos obligatorios y coberturas por lo menos en algunas regiones del país.²³⁵ En estas últimas, los maestros federales debían someterse a revisión y

²³⁵ Octavio Gómez-Dantés y Julio Frenk, "Crónica de un siglo de salud pública en México: de la salubridad pública a la protección social en salud," *Salud Pública de México* 61, no. 2 (2019): 204, <https://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v61n2/0036-3634-spm-61-02-202.pdf#page=8.47>

atención médica oficial para que sus solicitudes de licencia por enfermedad fueran consideradas válidas. Esto se debía a que las autoridades comenzaron a rechazar certificados expedidos por médicos o sanatorios particulares, estableciendo que únicamente los dictámenes emitidos por servicios médicos autorizados por el Estado tendrían validez administrativa. De esta manera, el gobierno buscó centralizar y controlar el proceso de justificación de las ausencias laborales de los maestros.

La implementación de este sistema de atención médica autorizada planteaba importantes dificultades para los maestros federales que laboraban en zonas rurales. Debido a que los consultorios y médicos reconocidos oficialmente se ubicaban principalmente en cabeceras municipales o zonas semiurbanas, muchos maestros enfrentaban serios obstáculos para acceder a la atención requerida y obtener una licencia médica válida. Ante esta situación, con frecuencia se veían obligados a atenderse por sus propios medios, recurriendo a médicos particulares, no autorizados por la Federación, o incluso a prácticas de medicina tradicional. Esto evidencia una desconexión entre las políticas de salubridad impulsadas por el Estado y las condiciones reales en las que trabajaban muchos maestros rurales.

Como consecuencia, cuando los docentes se ausentaban por enfermedad sin contar con una licencia reconocida oficialmente, debían justificar su situación ante las autoridades educativas. En numerosos casos argumentaban que la falta de acceso a médicos autorizados en sus lugares de trabajo hacía prácticamente imposible cumplir con los requisitos establecidos por la normativa. Muchos explicaban que habían tenido que trasladarse a comunidades cercanas para recibir atención médica, aunque el médico que los atendía no estuviera facultado para expedir certificados válidos ante la Federación.

Esta situación generaba conflictos frecuentes con los inspectores escolares, quienes aplicaban descuentos salariales por considerar injustificadas dichas ausencias. Frente a ello, los maestros calificaban estas medidas como arbitrarias y expresaban su inconformidad ante las autoridades estatales, solicitando

comprensión y apoyo ante las dificultades derivadas de las condiciones geográficas y la limitada infraestructura médica en las regiones rurales.

En cuanto a las maestras, las principales causas por las que se solicitaba licencia, como mencioné anteriormente, eran por ir a cuidar a sus familiares enfermos, por cuestiones de salud propias, así como licencia por estar embarazadas. En este último caso, la ley les autorizaba tener un período de descanso específico. Al respecto, el artículo 123 de la constitución, en su fracción V, establece los términos y condiciones para el otorgamiento de licencias por maternidad

Las mujeres, durante los tres meses anteriores al parto, no desempeñarán trabajos físicos que exijan esfuerzo material considerable. En el mes siguiente al parto disfrutarán forzosamente de descanso, debiendo percibir su salario íntegro y conservar su empleo y los derechos que hubieran adquirido por su contrato. En el periodo de la lactancia tendrán dos descansos extraordinarios por día de media hora cada uno, para amamantar a sus hijos.²³⁶

Esta normativa refleja las consideraciones legales destinadas a proteger la salud y el bienestar de las mujeres trabajadoras durante el embarazo y el posparto. La implementación de estas disposiciones sugiere un reconocimiento de la importancia de la salud materna y la necesidad de brindar apoyo a las mujeres trabajadoras en momentos críticos.

En mi análisis sobre la situación de las maestras en aquella época identifiqué patrones sociales y culturales que incidían de manera directa en su vida laboral y personal. Como mencioné en el capítulo 3, un aspecto particularmente revelador es que muchas docentes que solicitaban licencia por embarazo no regresaban a sus puestos después del nacimiento de sus hijos. Interpreto este hecho como una manifestación de la primacía del rol femenino dentro del ámbito familiar: una vez convertidas en madres, se esperaba que concentraran su responsabilidad en el

²³⁶ Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la de 5 de febrero del 1857, Poder Ejecutivo, México DOF 5/02/1917; 158, [citado el 25 de noviembre del 2025]; disponible en versión PDF https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf

cuidado del hogar. Esta situación evidencia los estereotipos de género dominantes, que asignaban a las mujeres las tareas domésticas y de cuidado, mientras reservaban a los hombres el papel de proveedores. El trabajo femenino fuera del hogar se concebía como algo excepcional y, en muchos casos, transitorio, limitado al periodo previo al matrimonio o la maternidad. Asimismo, observo que las solicitudes de permiso para atender a familiares enfermos refuerzan la idea de que las mujeres asumían de manera casi natural el rol de cuidadoras. Considero que ello refleja un proceso de socialización que las llevaba a priorizar las necesidades familiares por encima de su desarrollo profesional y de sus propios proyectos personales.

4.4.2. Despidos o renunciaciones

Debido a la desorganización del archivo de los maestros, me encontré con expedientes que corresponden a periodos fuera de mi enfoque de estudio inicial. Esto me permitió localizar expedientes de maestros que ejercieron durante el cardenismo y en décadas posteriores, lo que me brindó una perspectiva más amplia sobre la trayectoria laboral del magisterio en distintos momentos históricos. Al analizar particularmente los casos de quienes iniciaron su labor en el periodo cardenista y años siguientes, observo una mayor estabilidad y permanencia en el servicio. Algunos de ellos desarrollaron carreras de quince o incluso veinte años, lo que contrasta de manera significativa con las trayectorias registradas en los expedientes de las décadas de 1920 y 1930, caracterizadas por una duración más limitada. En este periodo anterior, la mayoría de los maestros no duraban más de un par de años en el cargo, y solo unos pocos llegaban a cumplir una década de servicio. Esta disparidad en la duración del empleo sugiere una notable volatilidad en la ocupación de las plazas docentes durante las primeras décadas del siglo XX. Desafortunadamente, la falta de información detallada en los expedientes limita mi capacidad para identificar con precisión los factores que contribuían a esta inestabilidad laboral. No obstante, con base en los datos disponibles, puedo señalar que las principales causas por las cuales los maestros dejaban de continuar en el servicio eran el abandono de trabajo, la renuncia voluntaria o por ser cesados. Los casos de cesantía, que implicaban faltas graves al servicio docente, eran

relativamente raros en comparación con las renunciaciones y abandonos. Esto sugiere que la mayoría de las veces, los maestros optaban por dejar sus puestos de manera voluntaria o simplemente abandonaban sus responsabilidades laborales

Retomando en tema de las renunciaciones voluntarias, encontré pocos documentos que detallaran los motivos detrás de esta decisión. Sin embargo, entre los documentos que pude revisar, destaca la presencia de cartas de renuncia en las que los maestros expresaban su agradecimiento por la oportunidad de haber ejercido como docentes y contribuir a la educación del país. Esta manifestación de gratitud me plantea una reflexión interesante: ¿se trataba únicamente de una fórmula de cortesía administrativa o los maestros realmente experimentaban satisfacción por haber desempeñado este rol? También considero la posibilidad de que estas expresiones buscaran mantener una buena relación con las autoridades educativas y evitar cerrar la oportunidad de reincorporarse al servicio en el futuro.

En relación con la duración del tiempo de servicio de los maestros, se presenta la siguiente tabla. En ella se recopila la información correspondiente a 33 docentes, incluyendo sus fechas de inicio y finalización de su labor.

Tabla 7. Años de servicio de los maestros

Rango de años	Maestros
0–1 años	11
1–3 años	8
3–5 años	5
5–10 años	6
Más de 10 años	3

Elaboración propia

Los registros abarcan el periodo de 1921 a 1934, es decir, un lapso de trece años. A partir de esta información, se observa que la permanencia en el servicio docente tendía a ser relativamente corta. Si bien la muestra de 33 casos no es suficiente para generalizar conclusiones definitivas —especialmente en ausencia de un registro completo del total de maestros—, sí permite identificar una tendencia consistente con la evidencia cualitativa analizada en este capítulo. Esto sugiere que

las condiciones para ejercer la docencia no eran favorables, debido tanto a las limitaciones laborales como a factores sociales y de género que dificultaban la permanencia en el empleo.

Considero importante destacar que la necesidad de mantener a los maestros en sus lugares de trabajo, ante la constante volatilidad laboral que caracterizó este periodo, probablemente influyó en la manera en que las autoridades educativas aplicaban las sanciones y reglamentos laborales. La corta permanencia de muchos docentes dentro del servicio dificultaba cubrir rápidamente las vacantes, sobre todo en las escuelas rurales y alejadas, donde sustituir al personal resultaba más complejo.

En este contexto, las autoridades parecieron privilegiar la continuidad del funcionamiento escolar sobre la aplicación estricta de ciertas disposiciones administrativas y disciplinarias. Diversos expedientes muestran que conductas como el alcoholismo, las ausencias reiteradas sin previo aviso, el incumplimiento de requerimientos administrativos e incluso las confrontaciones con inspectores escolares no siempre derivaban en sanciones severas o en la separación inmediata del cargo, a pesar de contravenir las normas establecidas para el magisterio federal. Esta situación refleja la tensión existente entre el intento de mantener el control administrativo del sistema educativo y la necesidad práctica de conservar suficiente personal docente para garantizar el funcionamiento de las escuelas. En un escenario marcado por la expansión educativa y la escasez de maestros titulados, la aplicación flexible de ciertas normas puede interpretarse como una estrategia pragmática para evitar una mayor rotación del personal y asegurar la continuidad del servicio educativo, especialmente en las regiones rurales.

Capítulo 5

El entorno social de los maestros improvisados

La cotidianidad, vista desde una perspectiva histórica, constituye un punto de análisis fundamental para comprender cómo las interacciones humanas pueden interpretarse no solo a partir de la política oficial o de las grandes narrativas históricas, sino también desde las experiencias concretas de los propios sujetos históricos. En este caso, de quienes estuvieron encargados de construir, sostener y poner en marcha la escuela revolucionaria en distintos contextos del país.

A continuación, presento diversas situaciones que permiten analizar problemáticas sociales vinculadas con intereses humanos, tensiones locales y conflictos cotidianos. Entre ellas se encuentran los enfrentamientos entre maestros y pobladores en torno a la enseñanza de la fe cristiana, las dificultades relacionadas con el alcoholismo de algunos docentes y distintas disputas políticas marcadas por luchas de poder entre actores comunitarios y autoridades locales. Estas experiencias muestran que la vida cotidiana de los maestros no se limitaba únicamente al ámbito pedagógico, sino que también estaba atravesada por conflictos sociales, culturales y políticos presentes en las comunidades donde desempeñaban su labor.

Asimismo, las situaciones expuestas en este capítulo no deben entenderse como problemáticas exclusivas de los maestros improvisados, ya que muchas de ellas también pudieron presentarse entre maestros titulados. Sin embargo, considero que la condición de maestros improvisados, al carecer de un título magisterial, los colocaba en una posición de mayor vulnerabilidad frente a este tipo de conflictos. La falta de estabilidad laboral y de prestaciones que protegieran su trabajo limitaba sus posibilidades de responder de manera efectiva a las tensiones cotidianas, dejándolos más expuestos a presiones políticas, comunitarias y personales.

5.1. Los maestros improvisados entre la educación laica y la Guerra Cristera

La Revolución Mexicana trajo consigo cambios importantes en la organización y conformación del Estado mexicano, esto se puede observar en la Constitución de 1917. Como se ha dicho, el régimen en el poder desde la década de 1920 intentó imponer los idearios revolucionarios, notablemente diversos, y el

gobierno federal buscó unificarlos bajo una sola narrativa. El régimen, desde sus inicios, moderó la aplicación de algunos artículos polémicos para consolidar su poder político y avanzar en la construcción de un nuevo gobierno. Aunque, bajo la presidencia de Calles, se intentó aplicar ciertos preceptos constitucionales de manera estricta y en algunos casos se radicalizaron, como fue el caso de la llamada "Ley Calles", promulgada en 1926, que reformó el artículo 130 y estableció "acotar el culto y sacerdocio católico en México conforme a lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917: no reconocimiento de personalidad jurídica a las iglesias ni de su derecho a poseer bienes raíces, no participación del clero en la política y prohibición de impartir culto fuera de los templos. También planteaba la reducción del número de sacerdotes."²³⁷ Ante dicha ley, la iglesia católica mexicana, suspendió el culto público el 31 de julio en protesta. Lo que provocó que grupos católicos se levantaran en armas en varios estados de la república contra el gobierno mexicano. Estos grupos, que reaccionaron a esta "afrenta", se organizaron bajo la denominación de "cristeros", y su presencia se sintió principalmente en los estados de Guanajuato, Michoacán, Jalisco, Colima, Aguascalientes y Zacatecas. Habrá que agregar que ciertas facciones católicas ya estaban resentidas desde el inicio del gobierno de Calles, particularmente en el ámbito educativo, donde, según Marcela López Arellano, "uno de los propósitos principales de Calles fue la desfanatización de la educación, que debía ser moderna y revolucionaria, sin tintes religiosos".²³⁸

Este descontento ya se hacía notar en algunas regiones del país, donde parte del clero ya había mostrado su oposición tiempo atrás del conflicto cristero, como en el caso del estado de México, especialmente en Chalco y Texcoco. Juan B. Alfonseca menciona que: "desde los inicios mismos de la escolarización federal, en 1923, la Iglesia local dio muestras de ver con malos ojos el ingreso de las escuelas

²³⁷ Comisión Nacional de los Derechos Humanos, "Finaliza la Guerra Cristera". Consultado en [5 de abril del 2025], <https://www.cndh.org.mx/noticia/finaliza-la-guerra-cristera#:~:text=Conocida%20como%20Ley%20Calles%2C%20se,a%20poseer%20bienes%20ra%C3%ADces%2C%20no>

²³⁸ Marcela López Arellano, "Voces escritas. Experiencias de profesores y profesoras durante la Cristiada en Aguascalientes, 1927-1928," *Caleidoscopio - Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades* 22, no. 40 (2019): 151, <https://doi.org/10.33064/40crscsh1381>.

de la Secretaría de Educación Pública, existiendo reportes de maestros misioneros e inspectores que consignan el despliegue de un verdadero proceso de boicot cultural contra sus planteles, organizado por el clero”.²³⁹ Dicha oposición era de esperarse, ya que el proyecto de alfabetización y escolarización federal tenía precisamente el objetivo de mantener al margen la cuestión religiosa en la enseñanza. Sin embargo, había ciertas excepciones entre los maestros, como la maestra Jacinta Arroyo en el estado de Guanajuato, quien hacía fiel cumplimiento a sus creencias religiosas y, además de enseñar a leer y escribir, impartía la fe cristiana. Este caso será explicado más adelante.

Así pues, una de las principales pugnas de los cristeros hacia los maestros federales fue la aplicación efectiva del artículo 3º de la Constitución Política sobre el aspecto de la laicidad. En este sentido “Los cristeros identificaban a las escuelas como el lugar de la propagación de la educación laica, la negación de la religión y a los maestros, como los agentes de esa propagación.”²⁴⁰ Los maestros federales que cumplían con los lineamientos del gobierno federal y brindaban una educación laica sufrían los embates de los cristeros, que iban desde persecuciones, desorejamiento y torturas que les provocaban la muerte. Por otro lado, maestros que sentían que esto iba en contra de su fe espiritual renunciaban al cargo o seguían enseñando catecismo al mismo tiempo. Antes esta situación Lourdes Pacheco menciona que “El ámbito público se convertía en privado. La contradicción entre el compromiso público con la educación laica y las creencias personales de los maestros complejizó el ambiente educativo”.²⁴¹

En relación con lo anterior y de acuerdo con los expedientes revisados, destaca el caso de la maestra Jacinta Arroyo,²⁴² quien representa una particularidad importante frente a la prohibición estatal de la enseñanza religiosa, al intentar

²³⁹ Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos, "El conflicto religioso en las escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1923-1933", *Secuencia*, núm. 94 (2016): 154, doi: 10.18234/secuencia.v0i94.1348.

²⁴⁰ Lourdes C. Pacheco, "Fuimos a sembrar cultura: Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana", *Investigación y Postgrado*, 28, núm. 1 (2013): 100, http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872013000100004&lng=es&tlng=es.

²⁴¹ Lourdes C. Pacheco, "Fuimos a sembrar cultura: Los maestros y la construcción... 102.

²⁴² Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Rurales (Profesoras), caja 44518, expediente Jacinta Arroyo, 13-4-10-57.

conciliar sus deberes hacia el gobierno con sus creencias religiosas. La maestra ejerció su labor docente desde la época porfiriana y, para 1929, ya tenía 60 años.²⁴³ Su trayectoria en la escuela rural federal del México posrevolucionario comenzó el 17 de septiembre de 1926, cuando fue contratada como directora de la escuela primaria del poblado de Cieneguita, ubicado a unos 6.5 kilómetros de San Miguel de Allende, en el estado de Guanajuato. Tenía asignado un sueldo de dos pesos diarios. Sin embargo, durante los primeros cinco meses, sufrió un retraso en sus pagos, lo que la llevó a solicitar ante las autoridades educativas locales, junto con el inspector escolar Jesús Rivera, que se regularizara esta situación. Al no recibir respuesta, la maestra se dirigió directamente a las autoridades federales para exponer su precaria situación, manifestando que: “careciendo de todo desde hace 5 meses, me he visto obligada á deshacerme de algunos muebles y á suplicar suplementos algunas personas para poder cubrir mis necesidades durante ese tiempo.”²⁴⁴ Lo anterior pone de relieve, por un lado, las dificultades que los maestros enfrentaban para subsistir y, por otro, la solidaridad y apoyo que la comunidad mostraba hacia ellos.

Jacinta trabajó dos años más en ese poblado, aunque se desconoce si renunció o fue despedida. Lo que sí revela el expediente es que, tras su partida como directora, llegaron dos maestros más al poblado de Cieneguita, pero ninguno de ellos permaneció en el cargo por mucho tiempo. El 23 de julio de 1929, unos días después de que terminara la Guerra Cristera en el país, los pobladores de Cieneguita se organizaron para enviar una carta al secretario de educación pública, Ezequiel Padilla (1928-1930), solicitando el regreso de la maestra Jacinta Arroyo. Según manifestaban, ella había dirigido la escuela:

con toda dedicación y empeño, logrando durante su periodo que los alumnos, nuestros hijos aprendieran y aprovecharan el tiempo debidamente cosa que no había ocurrido en ningún periodo de tiempo

²⁴³ El expediente de la maestra no incluye ningún certificado de estudios, lo que sugiere que posiblemente fue una maestra improvisada. Es probable que su experiencia previa como maestra haya sido el factor clave para su contratación, a pesar de no tener la formación académica formal requerida.

²⁴⁴ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Rurales (Profesoras), caja 44518, expediente Jacinta Arroyo “Carta Jacinta Arroyo al director de educación estatal”

desde que se estableció dicho plantel, lo cual podemos comprobar ampliamente; y como dicha profesora tiene verdadero, cariño y abnegación por nuestros hijos, por ser de los contornos y haber trabajado mucho tiempo por el rumbo [...] está bien relacionada con todos nosotros, e identifica nuestras costumbres, habiéndose a nuestras progresos y privaciones.²⁴⁵

Esta carta revela la simpatía y conexión entre la maestra y los pobladores. Además, muestra que los pobladores se dirigieron directamente al secretario de Educación, lo que sugiere que posiblemente ya habían hecho su solicitud a las autoridades educativas locales y no habían obtenido respuesta o habían sido ignorados. La respuesta a dicha solicitud estuvo a cargo de Rafael Ramírez, quien en ese momento ocupaba el cargo de Jefe de Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural e Indígena. Ramírez instruyó al director de Educación del estado de Guanajuato para que se atendieran las peticiones de los habitantes de Cieneguita. El director estatal le informó mediante una carta a Rafael Ramírez que, según las investigaciones del inspector escolar Jesús Ochoa, no era procedente la reincorporación de la maestra Jacinta Arroyo al servicio, debido a ser

una persona de edad avanzada (cerca de sesenta años) lo que en su concepto, la incapacita para desarrollar una labor eficiente. Por otra parte, el propio señor Inspector Ochoa dice que cuando la citada Srta. trabajaba en las escuelas de su dependencia, pudo darse cuenta de qué enseñaba doctrina cristiana a sus alumnos, lo que igualmente no conviene a los intereses de la Federación.²⁴⁶

Resulta significativo que, durante la Guerra Cristera, el inspector no denunciara ante las autoridades que la maestra impartiera educación religiosa. Esta omisión sugiere que el inspector pudo haber adoptado una postura de cautela, posiblemente motivada por el contexto profundamente católico de la región y la presencia activa de grupos cristeros, así como por las represalias que estos grupos

²⁴⁵ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Rurales (Profesoras), caja 44518, expediente Jacinta Arroyo, "Carta de los pobladores de Cieneguita al director de educación estatal".

²⁴⁶ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Rurales (Profesoras), caja 44518, expediente Jacinta Arroyo, "Comunicación, Inspector Arnulfo informa no conveniente designar a Srta. Jacinta Arroyo".

ejercían contra los maestros o a quienes no apoyasen la causa. De manera similar, los pobladores no se refirieron a la enseñanza de la fe católica en la escuela, lo cual resulta comprensible dadas las circunstancias. En su lugar, destacaron las virtudes y cualidades que la maestra exhibía en favor de la causa de la escuela primaria revolucionaria.

Por otro lado, había maestros que optaron por renunciar debido a la imposibilidad de mantener al margen la fe católica en su enseñanza, ya que las condiciones laborales se habían vuelto insostenibles debido a la tensión entre los partidarios de la educación laica y los grupos cristeros o “revolucionarios” como así también se les conocía. Tal fue el caso del maestro José María Amaton,²⁴⁷ originario de Salvador Jalisco, quien cursó hasta el 5º año de educación primaria y fue contratado el 24 de marzo de 1926 en la localidad de Jaralillo en el estado de Zacatecas, estaba a cargo de dos grupos con un total de 68 alumnos. El 14 de octubre de 1927 redactó su renuncia aduciendo “causas independientes a mi voluntad, es decir por la revolución que ha motivado graves perjuicios en mi persona...”²⁴⁸ Después de su renuncia, el maestro solicitó a la Dirección General de Pensiones Civiles de Retiro la devolución de los fondos económicos que había ahorrado para su retiro. Sin embargo, el proceso se prolongó durante varios años, y no fue hasta el 28 de julio de 1931 que se concluyó su trámite de manera satisfactoria.

Un caso adicional que ilustra la renuncia de maestros bajo el contexto de la Guerra Cristera es el de la maestra Timotea Avelar²⁴⁹, quien inició su labor docente el 1 de enero de 1925 en el poblado de El Sitio, municipio de Nochistlán, en el estado de Zacatecas, por estudios solo sabía leer y escribir. La maestra presentó su renuncia el 15 de agosto de 1928, argumentando que no deseaba continuar en el

²⁴⁷ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Rurales (Profesoras), caja 44518, expediente José María Amaton 12-8-7-74.

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Rurales (Profesoras), caja 44518, expediente José María Amaton, Comunicación: “Dimisión del cargo de maestro rural federal.

²⁴⁹ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Rurales (Profesoras), caja 44518, expediente Timotea Avelar, 12-8-7-75.

servicio “por no arriesgar más a los revolucionarios que se encuentran muy cerca”.²⁵⁰ El temor de la maestra se debía a lo que había escuchado que les hacían a los maestros federales. Resulta interesante que en el expediente oficial de la maestra Timotea Avelar, el motivo de su renuncia se registró como “Falta de garantías”, lo que sugiere que la inseguridad y la falta de protección fueron las razones subyacentes para su decisión de dejar el cargo.

Con estos casos se evidencia que la falta de garantías y protección por parte del gobierno federal hacia los maestros los dejaba en una situación de vulnerabilidad, lo que los llevaba a tomar la decisión de renunciar a su trabajo como medida de autoprotección, ya que su propia vida estaba en riesgo. La Guerra Cristera llegó a su fin el 21 de junio de 1929 con la firma de acuerdos entre el presidente Emilio Portes Gil y el delegado apostólico Leopoldo Ruiz Flores, arzobispo de Michoacán. Estos acuerdos establecieron amnistía para los cristeros y permitieron la salida del país de los líderes del movimiento.²⁵¹ Así mismo, los grupos armados depusieron las armas y se fueron desvaneciendo las amenazas y hostilidades hacia los maestros, hasta la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940), donde se reactivaron ciertas hostilidades debido a la implementación de la llamada “escuela socialista”.

5.2. Los maestros improvisados entre caciques y poder político estatal

Otras situaciones complicadas que experimentaban los maestros federales en sus lugares de trabajo eran los cacicazgos o estructuras de poder locales arraigadas que ejercían un control importante en diversas regiones del país. Frente a esta situación Lorenzo Meyer menciona que “Justo como había ocurrido durante las guerras de independencia y de Reforma, con la Revolución Mexicana el aparato de dominación del antiguo régimen se colapsó y por un tiempo el Estado mismo

²⁵⁰ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Rurales (Profesoras), caja 44518, expediente Timotea Avelar, Comunicación: “Remito renuncia del empleo”.

²⁵¹ “Finaliza la Guerra Cristera,” Comisión Nacional de los Derechos Humanos, consultado el 26 de noviembre de 2025, <https://www.cndh.org.mx/noticia/finaliza-la-guerra-cristera#:~:text=El%2021%20de%20junio%20de,comenz%C3%B3%20en%20agosto%20de%201926>.

desapareció. De nuevo, el poder en México se fragmentó y el poder surgió del cañón del fusil.”²⁵² Con la reconfiguración del poder político tras la Revolución y los vacíos de poder generados por el conflicto armado, los cacicazgos regionales que habían sobrevivido se rearticularon estratégicamente con las nuevas élites políticas y económicas dominantes, lo que les permitió consolidar y mantener su influencia en ciertas regiones del país. “El resultado de la guerra y de la política fue la repartición del país en feudos pertenecientes a los señores de la guerra.”²⁵³ Lorenzo Meyer refiere que una característica del caciquismo posrevolucionario fue “la tradicional” que según él consistía en: “mantener bajo control las contradicciones y conflictos de su localidad, pero también entregar los resultados electorales demandados por el partido de Estado y, sobre todo, impedir el florecimiento de la oposición en sus campos.”²⁵⁴ Los caciques, que ejercían un control sobre el orden político y social en sus territorios de acuerdo con sus propios intereses, desempeñaron un papel crucial en la aceptación o rechazo de las políticas educativas impulsadas por el gobierno federal. Su influencia fue determinante en la expansión de las escuelas primarias federales y en la integración de maestros federales en sus áreas de dominio.

Durante las décadas de 1920 y 1930 el régimen posrevolucionario buscó consolidar su autoridad y centralizar el poder político en torno al ejecutivo nacional, lo que implicaba reducir la influencia de los poderes locales y regionales. Los maestros federales desempeñaron un papel importante en este contexto, ya que, considero que eran percibidos como representantes políticos y educativos del poder federal. Como tal, no estuvieron exentos de las tensiones y conflictos con los cacicazgos en el país. Es necesario destacar que los caciques o señores poderosos con los que se enfrentaron los maestros no siempre eran militares, sino que también incluían autoridades civiles, políticas y educativas que ejercían influencia en sus territorios. Como se puede observar en los siguientes casos.

²⁵² Lorenzo Meyer, "Los caciques: ayer, hoy y mañana", *Letras Libres*, 31 de diciembre de 2000, 39, <https://letraslibres.com/revista-mexico/los-caciques-ayer-hoy-y-manana/>

²⁵³ Jean Meyer, *La Revolución mexicana*, (México: Tusquets Editores México, 201), 96.

²⁵⁴ Lorenzo Meyer, "Los caciques: ayer, hoy y mañana", *Letras Libres...*, 39.

El maestro Pedro Ayala Fajardo,²⁵⁵ de 18 años, según su expediente, comenzó a trabajar el 1 de agosto de 1928 en la comunidad de Chontalcuatlán, en el municipio de Tetipac, Guerrero, a unos once kilómetros de Taxco. Estudió dos años en la Escuela Normal de Tixtla, en el mismo estado. Esta preparación le permitió ascender en su salario, pasando de sesenta a ciento treinta y cinco pesos mensuales. Según su hoja de evaluación, realizada por el jefe de la misión cultural del Instituto de Chilpancingo, Pedro Ayala Fajardo obtuvo los más altos puntajes, lo que refleja su destacada actuación y compromiso con su trabajo como maestro.

En los primeros años de la década de 1930, se requirió al maestro para trabajar en Huitzuco, Guerrero, pero lo destituyeron de su cargo poco después. Los pobladores de la localidad se movilizaron para reintegrarlo y el 5 de febrero de 1933 enviaron una carta al director de Educación Pública Federal en el estado, Guillermo Bonilla, solicitando el regreso del maestro Ayala debido a que su sustituto estaba realizando un "pésimo manejo" y además de presentar una "conducta indigna".²⁵⁶ El director Guillermo Bonilla respondió favorablemente a la petición de los pobladores el 6 de marzo, accediendo a reintegrar al maestro Pedro Ayala Fajardo a su cargo en Huitzuco. Sin embargo, la situación cambió drásticamente cuando, en 1936, el Sindicato Socialista de Trabajadores de la Enseñanza del Estado de Guerrero denunció que el maestro fue "víctima del ex-cacique del Estado, refiriéndose a Guillermo Bonilla, quien como director de Educación había perseguido al magisterio revolucionario del estado".²⁵⁷ Ya que Bonilla había retrasado los pagos al maestro, lo que llevó a buscar su cese debido a las diversas desavenencias surgidas con la escuela primaria revolucionaria. En este caso, su formación docente inconclusa del maestro no fue un obstáculo para que tuviera

²⁵⁵ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Pedro Ayala Fajardo, 24-1-44-11.

²⁵⁶ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Pedro Ayala Fajardo, Comunicación "Solicitud de reincorporación del maestro Ayala Fajardo por parte de los pobladores de Huitzuco".

²⁵⁷ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Pedro Ayala Fajardo, Oficio "Del Sindicato Socialista de Trabajadores de la Enseñanza del Estado de Guerrero al director de educación estatal."

mejores salarios y una mejor evaluación. A pesar de no haber terminado sus estudios en la educación normal, su preparación le permitió destacarse y tener una situación laboral más estable, lo que le facilitaba sobrellevar las diferentes situaciones que se presentaban en su labor como maestro.

Un caso diferente es el del maestro Ulises Andrade en el estado de Tabasco, con estudios en educación primaria terminada, fue contratado en 1932, para trabajar en el municipio de Jalapa con un salario inicial de 27.36 pesos mensuales, dicho salario estaba muy por debajo de los sueldos que la Secretaría refería que gozaban los maestros. Su ejercicio docente se desarrolló bajo el gobierno de Tomas Garrido quien ocupó el cargo en dos ocasiones (1922-1926 y 1931-1934), implementó políticas radicales en sus campañas antialcohólicas y antirreligiosas, lo que generó fuertes críticas y cuestionamientos debido a la naturaleza extrema de sus métodos. Su gobierno estuvo marcado por una intensa actividad política y social que buscaba transformar la sociedad tabasqueña según sus ideales.²⁵⁸ El maestro continuó trabajando hasta 1934 año en que fue cesado, según él, de manera injustificada. El maestro denunció este hecho ante el secretario de Educación Pública, Gonzalo Vázquez Vela, el 20 de agosto de 1935, un año después de su cese. En su denuncia, el maestro argumentó que:

Siguiendo las instrucciones que de esa su digno cargo dá a los maestros cómo y de qué manera se deben desarrollar las labores en las comunidades rurales, las Autoridades Municipales no estaban de acuerdo, y como en este Estado estábamos guillotineados [boletinados] por el régimen Garridista no podíamos dirigirnos a ésta, siendo los motivos que éramos acusados a la Dirección de Educ. Fral. [sic]

Lo mismo, dichas autoridades bajo su imposición, obligaban a los rancheros para que se quejasen en contra mía, lo que nunca la dirección me llamó un jurado, cómo es justo y dice la ley del Escalafón.²⁵⁹

²⁵⁸"Hechos que marcaron el mandato de Tomás Garrido Canabal". El Heraldo de Tabasco, [02/01/2024]. Consultado el 25 de abril de 2025.
<https://oem.com.mx/elheraldodetabasco/cultura/hechos-que-marcaron-el-mandato-de-tomas-garrido-canabal-13109700>

²⁵⁹ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Ulises Andrade 24-1-17-31

La cita anterior sugiere que las autoridades educativas federales en los estados no siempre actuaban con plena autonomía frente a los grupos políticos regionales, lo que evidencia las tensiones existentes entre el proyecto educativo federal y las dinámicas de poder locales. Otro elemento interesante de esta denuncia es que efectivamente, de acuerdo con la Ley de Escalafón vigente de 1933, el proceso de cese debió seguir el procedimiento formal establecido, ante un jurado que determinara si merecía el despido, lo que no se llevó a cabo, procediéndose de manera arbitraria.

La denuncia del maestro Ulises Andrade se enmarca en el contexto del rompimiento político entre Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas, que tuvo un impacto directo en la carrera de Tomás Garrido Canabal. Después de que Cárdenas asumiera la presidencia en 1934 y nombrara a Garrido como Secretario de Agricultura, el posterior distanciamiento entre Calles y Cárdenas llevó a la renuncia de Garrido a su cargo²⁶⁰. Con la salida de Tomás Garrido Canabal del país el 11 de agosto de 1935 rumbo a Costa Rica, su influencia política comenzó a debilitarse. En este contexto, detractores como el maestro Ulises Andrade aprovecharon para denunciar las “injusticias” cometidas durante el gobierno de Garrido, incluyendo su cese y la forma en que el gobernador ejercía control sobre los ayuntamientos municipales en Tabasco. Tras su restitución en su cargo, Ulises Andrade continuó trabajando; sin embargo, su trayectoria laboral llegó a su fin en 1944, cuando fue dado de baja por “abandono de empleo”, según consta en su expediente.

Otro caso representativo de las luchas de poder político y su impacto en los maestros es el del maestro Miguel Alcocer,²⁶¹ quien a sus 46 años fue contratado para laborar en el estado de Yucatán entre 1931 y 1932 en las localidades de Kaxatah de Motul y Kanakom, su escolarización llegaba hasta el segundo año de preparatoria. Tuvo ciertos desencuentros con el inspector Víctor M. Flores el cual lo consideraba como un “mal elemento”. En su informe dirigido al director estatal de

²⁶⁰ Baltasar Dromundo, *Tomás Garrido: Su vida y su leyenda*, (México Editorial Guaranía, 1953), 165.

²⁶¹ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Miguel Alcocer Cepeda 15-3-8-203.

educación de visita cotidiana a las escuelas, el inspector plasmó su percepción, señalando textualmente que: "Su aspecto es indolente y creo que no llenará su labor a satisfacción de sus superiores."²⁶²

La función de los inspectores consistía en evaluar el desempeño de los maestros y realizar investigaciones sobre situaciones específicas que no se reflejaban en sus expedientes de contratación. El inspector investigó al maestro Alcocer y descubrió que este había pertenecido al grupo político que derrocó al gobernador de Yucatán, Felipe Carrillo Puerto, quien gobernó de 1922 a 1924. Con base en esta información, el inspector continuó investigando y elaboró un informe detallado dirigido a la Dirección de Educación Estatal, en el que recopiló datos sobre las ausencias y "malas notas" del maestro en años anteriores. En el informe se redactó que: "Miguel Alcocer Cepeda, nombrado profesor de la escuela del rancho 'Santa María' de este municipio, no es digno para ocupar tal puesto en virtud de haber comulgado con las huestes de Ricárdez Broca [jefe militar contrario a Carrillo Puerto], y prueba de ello fue secretario del Consejo municipal de Temax durante la época de la incidencia, y que ha insultado al inolvidable mártir Felipe Carrillo Puerto y a todo el partido socialista".²⁶³ La carrera del maestro Miguel Alcocer se vio gravemente afectada por su postura política en el pasado, al haber estado vinculado al grupo adversario de Felipe Carrillo Puerto, prominente líder en Yucatán, lo que hizo insostenible su situación laboral. Finalmente, en julio de 1932, fue cesado bajo el argumento de "abandono de empleo", lo que refleja el entorno hostil que debió enfrentar en su lugar de trabajo debido a sus afinidades políticas contrarias al régimen político en el poder.

De manera similar, otra de las dificultades que enfrentaban los maestros provenía de los poderes locales. Los maestros sufrían hostigamientos por parte de autoridades de bajo rango debido al rechazo hacia la fundación de escuelas primarias federales, situación que pude identificar en algunos municipios del norte

²⁶² Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Miguel Alcocer Cepeda Informe "Ampliación al informe sintético de visita de inspector"

²⁶³ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Miguel Alcocer Cepeda "Expediente personal"

del Estado de México. Esta oposición generaba un entorno adverso para los docentes, quienes buscaban implementar la educación federal en sus comunidades. Carlos Escalante refiere que:

En el caso del norte del estado, donde habitan los mazahuas y los otomíes, la escuela rural federal se asentó a partir de 1927 como resultado de un acuerdo entre el gobierno de la entidad y la Secretaría de Educación Pública, que dispuso que las escuelas controladas por el gobierno estatal que se localizaban en los pueblos de los municipios de esa región pasaran a control administrativo de la Federación.²⁶⁴

La implementación de la escuela primaria federal en el Estado de México enfrentó una fuerte resistencia, como lo documentan los trabajos Juan Alfonseca y Carlos Escalante, quienes han estudiado este proceso y sus complejidades en la región.

Como muestra de la situación descrita anteriormente, presento el caso del maestro Rafael Alfaro,²⁶⁵ quien estudio hasta el 4º año de primaria y fue contratado el 1 de abril de 1928 en la localidad de Buenavista, municipio de Jilotepec, Estado de México, sufrió dos atentados en distintas ocasiones: una en 1932 y otra en 1935. Estas agresiones reflejan el entorno hostil que algunos maestros enfrentaban en su labor educativa en esa región. La primera agresión contra el maestro Rafael Alfaro ocurrió en mayo de 1933, cuando Blas Mondragón, comandante de las Defensas Sociales de la región, lo amenazó de muerte. Ante esta situación, tanto la Secretaría de Educación Pública como la dirección estatal de educación solicitaron al gobernador Filiberto Gómez Díaz (1929-1933) que desarmara a Mondragón, lo cual finalmente se llevó a cabo. La segunda agresión violenta fue descrita por el inspector Adolfo Gómez informó en su misiva del 14 de marzo de 1935 al director de educación estatal Eduardo Zarza, que el maestro Rafael Alfaro fue agredido a tiros al salir de su casa por hombres armados. El inspector destacó que este hecho no era aislado y que reflejaba la continuada resistencia hacia la educación federal posrevolucionaria. Él escribió:

²⁶⁴ Carlos Escalante, "Inspectores...", 26, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552170050003>

²⁶⁵ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Rafael Alfaro 24-1-19-4.

Por amagos hicieron salir estos mismos elementos a los profesores, Manuel Ayala R., y Miguel López Martínez, este último el año pasado. Hay suficientes datos de convicción para creer que los vecinos de San Sebastián, opositores a nuestra acción socialista, estén obrando de común, acuerdo con el cura y forma en parte de la gente que persiguió el gobierno desde el año pasado, en los meses de agosto y septiembre, motivo por el que se destacaron Fuerzas Federales por ese rumbo.²⁶⁶

Esta problemática de violencia para mediados de la década de los años treinta en esta región, muestra la continuidad del descontento de ciertos sectores religiosos opositores con la enseñanza, posiblemente desde la Guerra Cristera, y las nuevas tensiones generadas por la educación socialista propuesta por el gobierno federal. Los maestros, como ejecutores de estas políticas, fueron los principales afectados en esta región del país.

La dinámica del poder local y el caciquismo parecen haber jugado un papel crucial en la experiencia de los maestros. Tal como menciona Alan Knight, "Los caciques tomaron diversas formas: populares, impopulares, responsables o tiranos".²⁶⁷ Esta diversidad en el ejercicio del poder se refleja en la forma en que los inspectores y líderes locales ejercieron su influencia sobre los maestros, afectando directamente sus oportunidades laborales y estabilidad.

5.3. Los maestros improvisados entre el deber ser y las conductas dominantes del “ser hombre”: valentonería y alcoholismo

Algunos maestros varones generaron situaciones complejas derivadas del alcoholismo y la sobreactuación de una masculinidad tradicional, asociada con una noción exagerada de hombría, lo que contribuyó a generar comportamientos problemáticos, desarrollando tensiones en las dinámicas de trabajo y afectando la convivencia en los lugares donde laboraban. Estas situaciones claramente no se alineaban con los objetivos establecidos por la SEP para los maestros federales.

²⁶⁶ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Rafael Alfaro Comunicación “Inspector al director de educación estatal”

²⁶⁷ Alan Knight, *Repensar la Revolución Mexicana...* 43.

El caso del maestro Sebastián Alvarado,²⁶⁸ quien comenzó a trabajar en marzo de 1930 en San Luis Potosí, ilustra cómo ciertas acciones consideradas muestra de "hombría" o "valentía" por parte de maestros varones podían generar disturbios o conflictos en sus comunidades, afectando su ejercicio docente. El maestro Sebastián Alvarado fue denunciado por un grupo de padres de familia por su comportamiento durante las celebraciones de las fiestas patrias en septiembre de 1930. Según la denuncia, el maestro, en estado de ebriedad, intentó forzar que el baile se realizara en la escuela, lo que fue rechazado por Santiago Ortiz, representante de los padres de familia de Matlapa del municipio de Tamazunchale. La negativa se basó en incidentes anteriores en los que los bailes habían provocado destrozos en la escuela, incluyendo pupitres dañados y láminas del techo perforadas por balazos.²⁶⁹

El director de educación estatal, Maurillo P. Náñez, estuvo enterado de otro incidente relacionado con el mismo maestro Sebastián Alvarado, quien para entonces se desempeñaba como director en la escuela de la localidad de Piaxtla en Tancanhuitz, San Luis Potosí. Por lo que el 16 de abril de 1931, Náñez le recomendó al maestro Alvarado que modificara su comportamiento: ya que “el Jefe de la Misión Cultural lo acusó a usted de usar pistola, valentonadas que no cuadran con un maestro que debe ser correcto y moderado, y más como alumno de la Escuela Normal Río Verde, pues en ésta tiene usted un expediente pésimo de cartas terribles que usted mismo acostumbra enviar a alumnos contra el Director.”²⁷⁰ El maestro Sebastián Alvarado fue cesado el 1 de julio de 1932 por “abandono de empleo”. Este caso, también ilustra la breve duración que a menudo tenían los maestros en sus puestos. La SEP enfrentaba desafíos para retener a los docentes debido a la escasez de personal capacitado y la dificultad para encontrar maestros

²⁶⁸ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Sebastián Alvarado 12-2-7-76

²⁶⁹ Ídem.

²⁷⁰ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Sebastián Alvarado, Oficio el director de educación estatal hacia el maestro Sebastián Alvarado.

que cumplieran con los requisitos básicos (saber leer y escribir) y estuvieran dispuestos a vivir en zonas rurales y comunidades remotas.

Del mismo modo otra de las problemáticas que afectaban el buen desempeño de los maestros era el alcoholismo. El consumir bebidas embriagantes entre los maestros varones era una situación común y aceptable para la época que solía generar conflictos laborales y ausentismo en la jornada escolar. Fernando de Jesús Gordillo señala que:

hacia los años de la posrevolución, se bebía por diversos motivos y en variedad de escenarios y circunstancias. Se bebía en los pueblos y en las ciudades; en tierra firme y en el mar; en las fiestas religiosas y en las ferias; en una cantina o al interior de un tren. Se bebía para divertirse, para sociabilizar, como parte de un ritual, para complementar los alimentos, para dejar de lado las preocupaciones de la vida, para soportar las cargas laborales o, en el peor de los casos, para olvidarse algunos momentos del hambre, del frío o de la sed.²⁷¹

En muchas poblaciones del país, la falta de acceso a agua potable hacía que el pulque fuera una bebida común para saciar la sed, debido a su bajo costo de producción y disponibilidad en algunas regiones.²⁷² Esto contextualiza el consumo de alcohol en la época, más allá de un problema exclusivo de los maestros. El pulque era una bebida común entre los campesinos y mayoritariamente en las zonas rurales donde se producía, como en los estados de Hidalgo y Tlaxcala. Aunque existieron esfuerzos por parte del gobierno federal por erradicar esta bebida embriagante dentro de las políticas contra el alcoholismo del nuevo régimen posrevolucionario, esto no se logró. “Obregón y Calles mantuvieron el dedo en el renglón. Con una clara influencia de la eugenesia y con un fuerte interés por sustituir la moral cristiana por una moralidad laica y revolucionaria, pretendieron eliminar todo ‘atavismo’ de la sociedad mexicana. El alcoholismo y el fanatismo, entonces, no tenían cabida en el nuevo proyecto nacional.”²⁷³ Las políticas contra el alcoholismo mencionadas estaban influenciadas por la eugenesia, una corriente

²⁷¹ Fernando de Jesús Gordillo Ballinas, "Temperancia y trabajo en el México posrevolucionario: Gobierno federal, autoridades locales y trabajadores en la lucha contra el alcoholismo, 1929-1940" (Tesis doctoral, El Colegio de México, 2023), 30.

²⁷² Ibid., 31.

²⁷³ Ibid., 80.

que promovía el “buen nacer” y buscaba el mejoramiento de la población mediante la erradicación de prácticas consideradas vicios y obstáculos para el progreso social.²⁷⁴ La escuela primaria federal en el México posrevolucionario desempeñaba un papel que iba más allá de la enseñanza básica de la lectura, la escritura y la aritmética. La escuela se concebía como un instrumento del Estado para impulsar políticas educativas, sociales y de salubridad pública dentro de las comunidades.

Muestra de las problemáticas derivadas del alcoholismo en los maestros, está el caso del maestro Antonio Madrigal Aguayo²⁷⁵, quien fue designado por Rafael Ramírez en octubre de 1932 para trabajar en la comunidad de Santa Teresa, ubicada en la sierra de Nayarit. En su nombramiento, Ramírez destacó la importancia de la labor educativa y de promoción de la salud en esa región. Sin embargo, como se ha visto en otros casos, la práctica de los maestros a menudo distaba de las políticas y expectativas oficiales. Ramírez en su carta hacia el maestro expresaba que:

el hecho de ser usted una de las personas designadas para internarse en la Sierra con el fin indicado, de ninguna manera, debe calificarlo como un castigo, o como una postergación para perfilar el mérito de su labor. No, por el contrario, es una distinción que se le hace por su actividad, inteligencia, preparación profesional y elogiosa conducta, factores que hicieron una garantía de que en aquella lejana región llevará a cabo la obra del progreso y bienestar de aquella gente alejada de la civilización.”²⁷⁶

El maestro Antonio Madrigal Aguayo tenía un problema de alcoholismo que afectaba su desempeño laboral, lo que se reflejaba en constantes ausencias justificadas como enfermedad sin comprobantes adecuados. En 1945, se le cesó

²⁷⁴ Beatriz Urías Horcasitas, "Locura y criminalidad: degeneracionismo e higiene mental en México posrevolucionario, 1920-1940", en *De normas y transgresiones. Enfermedad y crimen en América Latina 1850-1950*, ed. Claudia Agostoni y Elisa Speckman Guerra (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2005), 347, https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/450/450_04_12_locuracriminalidad.pdf

²⁷⁵ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Antonio Madrigal Aguayo 24-1-36-29

²⁷⁶ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Antonio Madrigal Aguayo “Carta de Rafael Ramírez”

por su alcoholismo. Las ausencias de los maestros debido al alcoholismo eran una de las principales razones. Esta situación se agravaba en momentos cuando había festividades o ferias en los pueblos, ya que el consumo de alcohol era más común en ese tipo de actividades sociales.

5.4. Los maestros improvisados frente a la precariedad salarial

La situación económica del país en la década de 1920 era complicada, y los maestros improvisados enfrentaban dificultades adicionales debido a sus bajos salarios, que rondaban uno y dos pesos diarios. Esto seguramente contribuía a sus problemas personales y laborales. La actividad económica del país para el año de 1925 mostraba que “las finanzas públicas se empezaban a presentar los primeros superávits, se logró reunir un modesto capital para la creación de un banco encargado del monopolio en la emisión de moneda que habría de llamarse Banco de México.”²⁷⁷ Pero la situación cambió “En septiembre de 1926 los precios internacionales de la plata se desplomaron poniendo en aprietos las finanzas de la administración Calles. La producción petrolera se desplomaría siempre y la minería dejaría de ser un motor de las exportaciones mexicanas para siempre. Incluso el sector agrícola resintió los efectos de la crisis mundial.”²⁷⁸ Leonardo Lomelí refiere que: “Entre 1926 y 1932 México enfrentó problemas políticos y económicos muy severos, que se vieron agravados por la crisis internacional que se inició a finales de 1929. [...] Las políticas iniciadas en 1932 permitieron iniciar una incipiente recuperación que comenzó a consolidarse a partir de 1934.”²⁷⁹

En este contexto económico, la precariedad salarial y la inseguridad laboral constituían problemas persistentes entre los maestros improvisados. Aunque durante los gobiernos posteriores a Plutarco Elías Calles se impulsaron distintas disposiciones laborales dirigidas al magisterio federal, en la práctica muchos

²⁷⁷ Sergio Silva Castañeda, El proyecto económico de la Revolución mexicana: tierra trabajo y dinero, en Ignacio Marván Laborde (Coord.), *La Revolución mexicana, 1908-1932*, (México: Fondo de Cultura Económica, 2010), 101.

²⁷⁸ *Idem*

²⁷⁹ Leonardo Lomelí Vanegas, "Interpretaciones sobre el desarrollo económico de México en el siglo XX", *Economía UNAM* 9, núm. 27 (2012): 94, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2012000300005

maestros sin título continuaron excluidos de diversos beneficios y prestaciones debido al requisito de titulación, como se mostró en el capítulo 4. Esta situación evidencia las limitaciones y contradicciones de las políticas laborales del periodo, ya que el mismo sistema educativo que dependía ampliamente del trabajo de los maestros improvisados mantenía condiciones que los colocaban en una posición de desventaja e inestabilidad laboral. Estas condiciones se reflejan de manera constante en la mayoría de los expedientes de maestros improvisados consultados, lo que permite observar que la precariedad laboral formaba parte de su experiencia cotidiana. En numerosos casos, los docentes dirigían solicitudes a las autoridades educativas para pedir aumentos salariales, compensaciones o apoyos económicos ante las difíciles condiciones de trabajo y subsistencia, evidenciando las constantes dificultades que enfrentaban para sostenerse dentro del servicio educativo.

En este apartado más allá de exponer algunos casos en específicos sobre dicha problemática, he optado por hacer un balance sobre las problemáticas económicas y salariales que los maestros enfrentaron, las cuales enlisto a continuación:

- Retrasos en sus pagos
- Descuentos injustificados
- Tardanza en los trámites de reembolso
- Burocratización en los trámites del fondo de pensión

La mayoría de los maestros contratados debían reubicarse en la comunidad donde estaba la escuela, ya que viajar no era una opción viable por las condiciones precarias de los caminos y la falta de medios de transporte eficientes. Viajar a caballo era la forma más común de desplazamiento. Algunos maestros para librar esta esa dificultad presionados por cubrir los gastos de sus dependientes económicos, optaban por mejorar su preparación, ya que, a partir de la Ley de Escalafón (1930 y 1933), como se puede observar en el capítulo 4 sobre las condiciones laborales, permitió que los maestros pudieran tener un aumento en su sueldo, con base a sus estudios, o a los cursos de mejoramiento, también llamados de perfeccionamiento como se puede ver en el capítulo 6 de esta tesina.

Con el propósito de conocer la estructura salarial establecida oficialmente para el magisterio federal, la siguiente tabla presenta los sueldos diarios asignados a los docentes según su clasificación laboral. Esta información permite identificar las diferencias salariales existentes entre maestros improvisados, titulados, con escalafón e inspectores.

Tabla 8. Salario de maestros de acuerdo con las fuentes oficiales

Clasificación	Sueldo diario
Maestros improvisados	De \$1.00 a \$2.00
Maestros Titulados	De \$2.5 a 3.00
Maestros con escalafón	De \$3.00 a \$4.00
Inspectores	\$12.00

Elaboración propia

Estos datos corresponden a los sueldos mínimos con los que los maestros debían iniciar al momento de incorporarse al servicio docente federal. No obstante, dichas cantidades no permanecían fijas, ya que podían incrementarse conforme los docentes acumulaban antigüedad, experiencia o accedían a determinadas prestaciones laborales.

Sin embargo, para contrastar la información oficial, a continuación, se presenta una tabla elaborada con datos salariales correspondientes a 67 maestros improvisados. Esta información permite identificar las diferencias entre los sueldos establecidos oficialmente y los salarios que los docentes realmente percibían en la práctica.

Tabla 9. El salario de los maestros improvisados

Salario (pesos)	Frecuencia
\$0.50	1
\$0.90	1
\$1.00	2
\$1.50	10
\$2.00	44
\$2.50	7
\$4.00	2
Total	67

Contrastando ambas tablas permite observar que existía una diferencia importante entre los salarios establecidos oficialmente y los que realmente percibían los maestros improvisados. De acuerdo con las fuentes oficiales, estos docentes debían recibir entre \$1.00 y \$2.00 diarios, rango que representaba el salario mínimo asignado a quienes carecían de título profesional. Sin embargo, los expedientes consultados muestran que la realidad salarial fue más heterogénea y flexible de lo que indicaban las disposiciones oficiales.

Por un lado, la mayoría de los maestros improvisados registrados, es decir, 44 de los 67 casos analizados, percibían \$2.00 diarios, lo que sugiere que este monto tendió a consolidarse como el salario más común dentro de esta categoría. Asimismo, 10 docentes recibían \$1.50 y 2 maestros obtenían \$1.00, cantidades que sí se mantenían dentro de los parámetros oficiales establecidos para este grupo.

No obstante, también se identificaron casos que se alejaban considerablemente de dichas disposiciones. Algunos maestros recibían salarios inferiores al mínimo oficial, como \$0.50 y \$0.90 diarios, situación que evidencia condiciones salariales precarias y posibles desigualdades regionales o administrativas. En contraste, otros maestros improvisados alcanzaron salarios de \$2.50 e incluso \$4.00 diarios, montos que oficialmente correspondían a maestros titulados o con escalafón. Esto permite inferir que, en la práctica, ciertos docentes improvisados llegaron a desempeñar funciones o adquirir responsabilidades que fueron recompensadas con mejores remuneraciones; sin embargo, estos casos fueron minoritarios y evidencian una marcada desigualdad dentro del magisterio. La mayoría de los maestros improvisados continuó percibiendo salarios bajos y enfrentando condiciones laborales precarias.

En conjunto, la comparación muestra que las disposiciones salariales oficiales funcionaban más como una referencia administrativa que como una norma estrictamente aplicada. Las condiciones reales de pago estuvieron sujetas a factores diversos, entre ellos la disponibilidad de personal, las necesidades educativas locales, la experiencia acumulada por los maestros y las posibilidades económicas de cada región o administración escolar.

Como paliativo frente a la precariedad salarial, las comunidades —que consideraban a la escuela federal como una vía para mejorar su situación social— brindaban apoyo a los maestros cubriendo algunas necesidades básicas, como alimentación y alojamiento. Este respaldo les permitía sobrellevar, en cierta medida, sus limitadas condiciones de vida. Sin la ayuda de los pobladores, la permanencia de muchos docentes en estas localidades habría sido aún más difícil.

5.5. Los maestros improvisados entre el desprecio y el aprecio en las comunidades o pueblos

La aceptación o rechazo de los maestros en las comunidades dependía en gran medida de factores ideológicos, religiosos, políticos y de la relación que el maestro estableciera con los pobladores. Esto generaba situaciones en las que los maestros eran aceptados o rechazados por las comunidades, como se ha documentado en este capítulo. Y con ello va implícito el proceso de asimilación y aceptación de sistema escolar federal. Esto refleja un cambio significativo en la percepción y valoración de la educación por parte de las comunidades. Como mencioné anteriormente con el caso de la maestra Jacinta Arroyo, quien fue retirada por la autoridad educativa por "enseñar cristiano",²⁸⁰ pero fue reclamada por la comunidad para que regresara como maestra, lo cual muestra una dinámica, donde la autoridad educativa y la comunidad tienen visiones diferentes sobre la educación, lo que lleva a una tensión entre la imposición de una visión educativa y la demanda comunitaria por una educación que se adapte a sus necesidades y valores.

Un aspecto relevante que identifiqué fue que las solicitudes o peticiones de los pobladores, en lugar de dirigirse al inspector escolar local, tendían a apelar directamente a instancias superiores, como la Dirección Estatal de Educación o el Secretario de Educación Pública en turno, lo que sugiere una falta de confianza en la autoridad educativa local o una búsqueda de soluciones más efectivas a nivel superior. Los expedientes que revisé mostraban que todas las solicitudes o quejas de los pobladores recibían una respuesta, aunque en muchos casos esta consistía

²⁸⁰ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Rurales (Profesoras), caja 44518, expediente Jacinta Arroyo, 13-4-10-57.

en remitir el asunto al órgano o departamento responsable de resolver la situación específica, como faltas administrativas, solicitudes de cambio de maestros o quejas sobre su desempeño. Esto sugiere un proceso burocrático establecido para atender las demandas de la comunidad.

Ante los señalamientos, las autoridades educativas, tanto federales como estatales, ordenaban a los inspectores realizar investigaciones exhaustivas y presentar pruebas sólidas para determinar la validez de las acusaciones o para defender a los maestros implicados. Las quejas más comunes de los pobladores se centraban en las ausencias de los maestros, ya fueran justificadas o no, así como en las licencias prolongadas por motivos de salud o permisos. A continuación, presento casos que ilustran la aceptación o rechazo de los maestros por parte de las comunidades, revelando aspectos cotidianos y dinámicas políticas subyacentes.

Un ejemplo ilustrativo de inconformidad con el desempeño de un maestro es el caso del maestro Luis Ayala,²⁸¹ quien comenzó a trabajar en 1929 y fue objeto de quejas por parte de los pobladores de Texcala, municipio de Yecapixtla, estado de Morelos, en 1930. Los habitantes presentaron un escrito al jefe del Departamento escolar detallando sobre las múltiples ausencias del maestro a la escuela y en su argumentación mencionaban que:

Nosotros seremos cooperadores como lo hemos sido para la juventud con nuestro contingente, haremos cuanto nuestras fuerzas tengan a su alcance porque nuestros hijos se eduquen, en fin, velaremos por la niñez y sacrificaremos nuestros bolsillos para ayudar a continuar un establecimiento, como hoy lo estamos llevando a cabo, y por último ayudaremos al Supremo Gobierno de la nación como Él nos ayuda en la educación de nuestros hijos.²⁸²

La cita muestra el compromiso que sentían los padres de familia con la educación de sus hijos, evidenciando una estrecha colaboración tanto en trabajo como en apoyo económico para construir un espacio para la enseñanza de sus

²⁸¹ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Luis Ayala 12-2-7-188.

²⁸² Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Luis Ayala 12-2-7-188.

hijos. El ausentismo del maestro Ayala llevó a los pobladores a reclamar su derecho a recibir una educación, lo que demuestra una aceptación y necesidad del servicio escolar por parte de la comunidad.

Otro caso similar de aceptación o rechazo de un maestro se presentó en el pueblo de Talquian en el municipio de Unión Juárez del estado de Chiapas en 1934, donde surgieron divisiones entre los pobladores respecto al desempeño del maestro Horacio G. Aliphat.²⁸³ Según informes del inspector Daniel Vasallo, “los vecinos manifestaron unos estar de acuerdo con el maestro y otros no; algunos culpan al maestro por la división que existía entre los campesinos y otros culpaban al Juez rural”.²⁸⁴ Las pugnas entre las autoridades designadas por el Estado, como el juez y el maestro, y las comunidades generaron enfrentamientos, como se evidenció en este caso²⁸⁵. La solución adoptada fue el cambio tanto del juez como del maestro, continuando con el informe del inspector, “el maestro no debe ser de un grupo, sino para la colectividad”²⁸⁶. La situación continuó hasta 1939 cuando el maestro renunció por las presiones políticas y por “haberle inventado una enfermedad”,²⁸⁷ que nunca tuvo, lo que lo obligaba a tomar una licencia de 90 días. Este hecho puede interpretarse como una forma de presión política orientada a propiciar su renuncia.

En el otro extremo de la relación de aceptación o rechazo de los maestros por parte de los pobladores, se encuentra la situación de aceptación en el pueblo de San Bartolo, estado de México, donde la comunidad mostró una actitud favorable hacia los maestros, lo que facilitó su integración y labor educativa. Los pobladores expresaron su gratitud a Rafael Ramírez, jefe del Departamento de Cultura

²⁸³ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Horacio G. Aliphat 24-2-11-4.

²⁸⁴ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Horacio G. Aliphat Oficio “Presidente del comité de educación Colonia Hidalgo”.

²⁸⁵ Las causas del enfrentamiento las desconozco ya que no existe mayor información en el expediente al respecto.

²⁸⁶ Ibid.

²⁸⁷ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Horacio G. Aliphat Oficio al Director general de educación.

Indígena, por enviar al maestro José Aspe,²⁸⁸ mediante un manuscrito fechado el 31 de agosto de 1932, el cual dice que:

El Comité de Educación Pública del pueblo de San Bartolo, Cuautlalpan estado de México eleva el presente con el exclusivo fin de hacer patente ante Ud. de manera más respetuosa nuestro profundo y sincero agradecimiento por haber ordenado que se nos enviara a nuestra escuela, tanto al Sr. Prof. José, Aspe F. como la Sra. Pfra. [sic] Amparo O. de Aspe quienes han desplegado verdaderas actividades en las diversas fases del ministerio del profesorado.²⁸⁹

Como se aprecia, la gratitud de los pobladores hacia los maestros y las autoridades educativas, así como la creciente conciencia de la educación como un derecho, motivó a las comunidades sin escuelas a solicitar su establecimiento ante las autoridades correspondientes.

5.6. Los maestros improvisados entre los compromisos laborales y los problemas personales

Los maestros también enfrentaban situaciones personales que requerían su atención inmediata, como atenderse por enfermedades, problemas económicos o responsabilidades familiares, lo que en ocasiones los obligaba a priorizar estas cuestiones sobre su trabajo docente, afectando su continuidad en el servicio educativo. La maestra Jovita Arroyo,²⁹⁰ según su expediente, contaba con 33 años de vida, estaba casada y tenía a su cargo cinco personas dependientes. Era originaria de Zacatlán, una localidad situada en la Sierra Madre Oriental del estado de Puebla. En 1926, la maestra Jovita Arroyo concluyó sus estudios de educación primaria superior. Además de dominar las habilidades básicas de lectura y escritura, poseía destrezas en diversas técnicas de bordado y dibujo. El 1 de marzo de 1927,

²⁸⁸ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente José Aspe 12-2-7-170.

²⁸⁹ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente José Aspe, Carta a Rafael Ramírez

²⁹⁰ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Rurales (Profesoras), caja 44518, expediente Jovita Arroyo 13-5-5-147.

se contrató con un sueldo diario de dos pesos para trabajar en Tomatlán, localidad a cinco kilómetros de Zacatlán, su lugar de origen.

En 1928, la maestra Jovita sufrió un accidente mientras se trasladaba a su trabajo, al caerse del caballo debido a las difíciles condiciones de los caminos irregulares de la sierra en el trayecto a la escuela. A causa de las lesiones por el accidente, la maestra solicitó al director de educación estatal una licencia de dos meses y medio con goce de sueldo, así como su reasignación a una escuela más cercana a Zacatlán, con el fin de reducir su necesidad de montar a caballo durante largos períodos. Su solicitud de traslado a una escuela cercana no fue aprobada, pero sí se le asignaron cambios de escuela a lugares más distantes debido a necesidades del servicio. Aunque estos cambios la mantuvieron en la región de Zacatlán, la destinaron a comunidades, a las Pochácatl y Tepetzintla, que se encuentran a trece y catorce kilómetros de Zacatlán, respectivamente, donde ejerció el cargo de directora.

En 1931, el presidente del Comité de Educación de Tepetzintla informó a la Dirección de Educación Estatal que la maestra Jovita había acumulado múltiples faltas.²⁹¹ Tras una investigación, se determinó que algunas de estas ausencias estaban justificadas por licencias, mientras que otras no tenían justificación según el informe del inspector. Finalmente, la maestra Jovita presentó su renuncia el 1 de enero de 1932, citando "asuntos particulares" como motivo.²⁹² Durante sus cuatro años de servicio, la maestra Jovita pudo ascender de puesto, pero no recibió un aumento salarial ni mejoras significativas en su condición laboral como docente.

El caso del maestro Florencio Acosta,²⁹³ un maestro titulado, sirve como contrapunto a la realidad de los maestros improvisados, destacando cómo la preparación académica y un salario más adecuado pueden generar condiciones

²⁹¹ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Rurales (Profesoras), caja 44518, expediente Jovita Arroyo, Informe del Comité de Educación de Tepetzintla hacia Dirección de Educación Estatal.

²⁹² Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Rurales (Profesoras), caja 44518, expediente Jovita Arroyo, oficio de renuncia.

²⁹³ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Florencio Acosta 15-3-8-131.

laborales más favorables. Era originario de la ciudad de Toluca, capital del estado de México, fue contratado el 1 de junio de 1929 para trabajar en la escuela de Jajalpa, ubicada a veintidós kilómetros de Toluca, en el municipio de Tenango del Valle, estado de México. En ese momento era padre de dos hijos: su hijo cursaba la escuela primaria superior y su hija en la preparatoria en Toluca. Gracias a su título como maestro normalista obtenido en la Escuela Normal de Toluca, inició su labor docente con un sueldo diario de tres pesos. Además, según su expediente, antes de ser contratado como maestro federal, Florencio Acosta ya acumulaba diez años de experiencia como maestro estatal, trabajando en los estados de México, Michoacán y Puebla.

El 6 de enero de 1930, Florencio Acosta solicitó al director de educación estatal un ascenso a director de escuela primaria, argumentando que su salario actual como maestro no era suficiente para cubrir las necesidades de sus hijos que estaban estudiando.²⁹⁴ Buscaba mejorar su situación económica asumiendo una dirección escolar. Es probable que Florencio Acosta se sintiera seguro al solicitar el ascenso a director debido a su sólida formación académica como maestro titulado, lo que podría haberle dado confianza en sus capacidades y derechos laborales. En respuesta a su solicitud, solo se le brindó apoyo al maestro gestionando un descuento del 50% en sus pases del tren para trasladarse a su centro de trabajo, lo que le ayudaría a reducir sus gastos de transporte.

Los anhelos de un aumento de sueldo considerable se verían en 1939, gracias a las gestiones del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana, Florencio Acosta obtuvo un aumento salarial a cinco pesos con ocho centavos diarios, de acuerdo con la Ley de Escalafón.²⁹⁵ Además, fue reubicado con plaza de director en la localidad de Tenango de las Flores en el estado de Puebla, específicamente. En este caso, es evidente que los maestros normalistas, como Florencio Acosta, tenían un mejor sueldo desde el inicio de su

²⁹⁴ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Florencio Acosta, Solicitud al Director de educación estatal.

²⁹⁵ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Florencio Acosta Oficio del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana

contratación en comparación con los maestros improvisados. El contexto en el que se desenvolvían estos maestros titulados solía ser más favorable, ya que provenían de ciudades y tenían acceso tanto los maestros como sus hijos a mejores oportunidades de estudio y condiciones laborales.

Las cuestiones familiares obligaban a tomar decisiones importantes para su ejercicio docente de los maestros, como el maestro Víctor C. Asencio,²⁹⁶ contratado el 14 de marzo de 1930 para trabajar en la escuela primaria de la comunidad de Santa Isabel, ubicada en la ribera del río Usumacinta, Tabasco. El maestro Víctor C. Asencio solo había estudiado hasta el cuarto año de educación primaria, y tenía “conocimientos prácticos en agricultura”, por lo que su salario inicial fue de un peso diario, el cual era de los salarios más bajos encontrados en esta investigación. Aunque logró ascender al puesto de director, su sueldo no aumentó proporcionalmente a su nuevo cargo. El maestro se desempeñaba de manera regular hasta que el 4 de enero de 1934 presentó su renuncia por “Que teniendo que atender a la enfermedad de mi esposa y de una de mis niñas, hago formal renuncia de rango de Director que inmerecidamente se dignó concederme; dándoles la más cumplidas gracias por el tiempo que fui favorecido”.²⁹⁷ Las autoridades educativas tramitaron la baja del profesor Víctor C. Asencio de manera inmediata para cubrir lo más pronto posible el puesto de maestro en dicha comunidad. Probablemente los horarios o el traslado a su centro de trabajo fueron factores que lo llevaron a renunciar y dedicarse a las labores del campo, lo que le permitiría estar más cerca de su familia y atender a sus necesidades y posiblemente mejores ingresos.

²⁹⁶ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Víctor C. Asencio 12-2-7-169.

²⁹⁷ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie Departamento de Escuelas Personal profesores, caja 44395, expediente Víctor C. Asencio, Oficio de renuncia.

Capítulo 6.
Las políticas de mejoramiento de los
maestros improvisados

Como se ha venido mencionando con anterioridad la expansión de la Escuela Primaria Federal iniciada en 1921, las políticas educativas del régimen posrevolucionario priorizaron aumentar la cobertura escolar mediante la incorporación de maestros sin título como se ha mostrado. En contraste, los esfuerzos por formar docentes en las escuelas normales federales fueron mínimos y dispersos. La creación de escuelas formadoras de docentes a cargo de gobierno federal como las Escuelas Normales Rurales fundadas en 1922 tampoco logró cubrir la creciente demanda de maestros capacitados. “Las normales regionales debían formar maestros que en breve tiempo estuvieran capacitados para enseñar a leer y escribir, introducirían nuevas técnicas de agricultura.”²⁹⁸ Sin embargo, estas instituciones enfrentaron diversos obstáculos, pues “estos centros educativos tenían muchas deficiencias como los presupuestos económicos reducidos, lo cual se traducía en pocos útiles y materiales escolares”.²⁹⁹

La lenta expansión de estas escuelas, que para 1958 sumaban apenas veintidós normales rurales,³⁰⁰ evidencia un proceso limitado y prolongado. Esto abre interrogantes sobre las causas de la escasa inversión en la formación docente ¿Se debió a la falta de recursos económicos que impidió consolidar un cuerpo profesional de maestros en el México posrevolucionario? ¿O respondió más bien a una falta de voluntad política para formar perfiles docentes alineados con los objetivos gubernamentales? Estas cuestiones permiten considerar que la política educativa del periodo pudo haber privilegiado la cobertura y conformación del sistema escolar por encima de la preparación formal de los maestros.

²⁹⁸ Tanalís Padilla, “Las normales rurales: historia y proyecto de nación,” *El Cotidiano*, no. 154 (marzo-abril 2009): 88, <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512736009.pdf>

²⁹⁹ Elvia-Lizbeth Cortés-López, “Educación superior para el campo: la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chiapas, 1931-1935,” *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 16, no. 47 (2025): 87, <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2025.47.2037>.

³⁰⁰ Magdalena Isela González Báez, *Historia del normalismo rural: origen, auge, crisis, posibilidades y esperanzas, (1922-2018)*, (México: DGEsum, 2021), 101. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/vZX4sY0Cwd-129_Historia.pdf

6.1. Los maestros improvisados un “mal necesario”

Los maestros improvisados, eran vistos por la SEP como “un mal necesario”, ya que, en diferentes momentos, fueron utilizaron diversos argumentos para justificarse la contratación de maestros con bajos perfiles académicos o de preparación. La SEP bajo el gobierno de Calles (1924-1928) defendía la contratación de los maestros sin título, mencionando que:

La escuela rural no es una escuela de “peor es nada.” Debe comprender, por el contrario, todos los grados de la enseñanza, desde el más modesto y más bajo hasta el más elevado universitario. En consecuencia, es preciso despojarnos del error de creer que escuela rural es sinónimo de escuela rudimentaria, desmantelada y atendida por maestros improvisados sin preparación alguna³⁰¹.

De igual manera, la SEP sostenía que el limitado presupuesto disponible representaba un obstáculo para contratar maestros con mayor preparación; sin embargo, considero que esta explicación no basta por sí sola para comprender el problema, ya que también es posible que la escasez de docentes con formación pedagógica haya dificultado la contratación de personal más calificado. En este contexto, parece haber predominado una lógica pragmática: resultaba preferible contratar un mayor número de maestros con salarios bajos, aunque contaran con una preparación escolar limitada, antes que incorporar menos docentes con mayor formación y sueldos más altos, lo que habría restringido la expansión escolar.

No obstante, conforme avanzó la expansión de la escuela primaria federal, la preparación de los maestros improvisados comenzó a ser cuestionada dentro de la visión del maestro federal promovida por el régimen posrevolucionario, como se muestra en el capítulo 2, apartado 2.3. Estas posturas reflejan una escasa valoración institucional hacia la experiencia y los saberes prácticos que muchos de estos docentes habían adquirido fuera de los espacios formales de formación magisterial. Aunque en la realidad, estas habilidades y experiencias eran fundamentales y se utilizaban efectivamente para los fines de la “escuela activa” o

³⁰¹ Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México, 1924-1928...*, 19.

“escuela de la acción”, lo que contrasta con la falta de reconocimiento y valoración por parte de las autoridades educativas.

6.2. Acciones del mejoramiento

Para abordar la situación de la contratación de maestros con limitada preparación, dado que inicialmente solo se requería ser una persona alfabeta, se establecieron requisitos que incluían estudios primarios completos y posteriormente estudios de educación normal. Esto último se requirió, pero no impidió que maestros fueran contratados sin este requisito. Bajo el gobierno de Plutarco Elías Calles, se lanzaron las primeras iniciativas del gobierno federal, según, para mejorar la enseñanza de los maestros en servicio, lo que se tradujo en diversas acciones o recursos que las autoridades educativas federales llamaron de mejoramiento o perfeccionamiento. Estas acciones trascendieron los diferentes gobiernos federales y se fueron agregando más acciones educativas para el mejoramiento docente, las cuales se detallarán más adelante en este capítulo.

Antes de presentar las acciones de mejoramiento, considero fundamental destacar una serie de características comunes que identifiqué en las medidas implementadas por los distintos gobiernos federales durante el periodo de estudio (1921–1934). A pesar de los cambios políticos y administrativos, estas acciones compartieron ciertos rasgos constantes. Entre las principales características se encuentran las siguientes:

- a) Las acciones de mejoramiento docente se centraban en dos ejes principales: por un lado, dotar a los maestros de conocimientos y habilidades pedagógicas alineadas con los principios de la escuela activa a través de cursos; y, por otro lado, difundir el ideario revolucionario, con el objetivo de influir en la formación ideológica y política de los docentes.
- b) Las acciones de mejoramiento tenían un carácter vinculante, ya que los maestros debían participar en ellas de manera regular para acceder a prestaciones, aumentos salariales y ascensos. De esta

manera, se buscaba generar un incentivo para que los maestros participaran activamente en estas actividades de mejoramiento.

- c) Además, las políticas educativas de mejoramiento docente mostraron continuidad a través de diferentes gobiernos, permaneciendo vigentes con ajustes y modificaciones a lo largo de varias administraciones federales.

A partir de estas características, advierto que el mejoramiento docente entre 1921 y 1934 no fue solo una estrategia técnica para elevar la calidad educativa, sino parte de un proyecto político y cultural más amplio. La preparación pedagógica y la difusión del ideario revolucionario muestran que el Estado concebía a los maestros como actores clave en la consolidación del nuevo orden. El carácter vinculante de estas acciones funcionó como mecanismo de profesionalización y, al mismo tiempo, de alineación ideológica, al condicionarse beneficios laborales a la participación en ellas. Su continuidad en distintos gobiernos confirma que se trató de una política de Estado orientada a la consolidación del proyecto educativo posrevolucionario.

Cabe mencionar que estas acciones de mejoramiento pedagógico y técnico estaban dirigidas al conjunto del magisterio federal, aunque considero que tuvieron un énfasis particular en los maestros improvisados debido a sus limitados estudios formales. Tanto maestros titulados como improvisados debían asistir a estos cursos, los cuales, estimo, funcionaban en la práctica como requisitos casi obligatorios, ya que su realización influía en las posibilidades de ascenso dentro del escalafón y permitía demostrar interés por mejorar su desempeño docente. De esta manera, estos cursos se convirtieron no solo en una herramienta para fortalecer la enseñanza, sino también en un mecanismo de evaluación y permanencia dentro del servicio docente.

Con el objetivo de organizar y presentar de manera efectiva las diferentes acciones y políticas de mejoramiento docente, presento a continuación las más representativas organizadas en categorías. Enfatizo que debido a que algunas iniciativas cambiaron de nombre o se mantuvieron a lo largo del tiempo, se describirán los aspectos más destacados o nuevos de cada una para evitar

repeticiones y ofrecer una visión clara y concisa de las políticas del régimen posrevolucionario para el mejoramiento de los maestros.

6.2.1. Materiales impresos

Entre las primeras estrategias implementadas por la Secretaría de Educación Pública a partir de 1921 —aunque aún no se planteaban explícitamente como acciones de mejoramiento docente— se encuentran los recursos impresos. Estos incluían publicaciones periódicas, folletos, revistas, libros y otros tipos de materiales impresos, dichos materiales iban destinados a la población en general y por supuesto a los maestros federales. Con estos materiales, se crearon dos tipos de bibliotecas: una para el público en general y otra específicamente diseñada para los docentes. Aunque no hay datos precisos sobre el alcance de estos materiales ni su cobertura en escuelas primarias federales, tal vez se concentraban en bibliotecas en lugares específicos, accesibles para el público objetivo. Dada la geografía y orografía del país, así como las limitadas vías de comunicación de la época, es probable que la distribución y acceso a estos materiales hayan representado un desafío considerable. Los libros de estas bibliotecas eran seleccionados y autorizados por la SEP, cubrían una amplia gama de temas, ofreciendo recursos educativos. Entre las obras disponibles para las bibliotecas para el público en general se encontraban clásicos de la literatura universal, textos científicos y técnicos como química, ingeniería, geometría y aritmética, así como textos sobre ciencias sociales y humanidades, incluyendo historia, geografía y teorías sobre la evolución humana, como "El origen del hombre" de Darwin. También se incluían obras de pensamiento filosófico y político, como "El capital" de Marx y textos de la Ilustración.³⁰²

La Biblioteca Pedagógica con títulos específicos para apoyar a los maestros y en su formación empírica, incluían los siguientes libros:

- 1.— Se incluye la Biblioteca Mínima.
- 2.— Aristóteles. "Moral a Nicómaco."
- 3.— Aristóteles. "Política."

³⁰² Secretaría de Educación Pública. Boletín de la Secretaría de Educación Pública, tomo 1, n.º 1 (1922), 289.

- 4.— Bruyère Le. "Los Caracteres."
- 5.— Borth P. "Pedagogía."
- 6.— Claparéd. "La Psicología del Niño."
- 7.— Costa J. "Maestro, Escuela y Patria."
- 8.— Compayré G. "Psicología Aplicada a la Educación."
- 9.— Castillejo J. "La Educación en Inglaterra."
- 10.— Dewey J. y E. "Las Escuelas de Mañana."
- 11.— Dawson Th. "La Educación del Pueblo Griego."
- 12.— Gurlitt L. "La Educación Natural."
- 13.— Giner de los Ríos. F. "Ensayos sobre Educación."
- 14.— Herbart. "Pedagogía General."
- 15.— Hailman W. "Historia de la Pedagogía."
- 16 bis.— William James. "Pláticas Pedagógicas."
- 17.— Key Ellen. "El Siglo de los Niños."
- 18.— Key Ellen. "Amor y Matrimonio."
- 19.— Locke. "Pensamientos acerca de la Educación."
- 20.— Lozano E. "La Enseñanza de las Ciencias Físico-químicas y Naturales."
- 21.— Luzuriaga. "Las Obras Escritas sobre Educación."
- 22.— Lafora G. R. "Los Niños Mentalmente Anormales."
- 23.— Montaigne. "Ensayos."
- 24.— Montessori. "Cursos de Pedagogía Científica."
- 25.— Montessori. "Cursos de Auto-educación."
- 26.— Montessori. "Cursos de Antropología."
- 27.— Natorp P. "Cursos de Pedagogía."
- 28.— Natorp E. "Pedagogía Social."
- 29.— Platón. "Diálogos Socráticos."
- 30.— Pestalozzi. "Cómo Enseña Gertrudis a sus Hijas."
- 31.— Rousseau J. J. "Emilio."
- 32.— Reim. "Resumen de Pedagogía."
- 33.— Spencer H. "Educación Intelectual, Moral y Física."
- 34.— Search. "La Escuela Ideal."
- 35.— Weber. "Historia de la Filosofía Europea."
- 36.— Welton W. P. "Educación Física e Higiene."
- 37.— Welton R. P. "Principios y Métodos de Educación."
- 38.— Zubieta. "El Maestro."
- 39.— "Evangelios."³⁰³

³⁰³ Ibid., 291-292

Esta lista de libros revela las aspiraciones de la educación posrevolucionaria, priorizando a pensadores clásicos como Aristóteles y Platón, junto a figuras clave de la pedagogía progresista como John Dewey y Pestalozzi, por lo que considero que se buscaba una preparación docente con una base humanista, filosófica y centrada en el niño de acuerdo con la época. Destaca el énfasis en el rol del maestro como forjador de la nación y la ciudadanía, evidente en obras como "Maestro, Escuela y Patria". La inclusión de temas de psicología infantil y educación física subraya una visión integral. Esta lista es un testimonio del ávido proyecto de usar la educación como pilar para la construcción de la nueva identidad nacional mexicana.

Además de las bibliotecas un impreso que se destaca como herramienta de mejoramiento, tal como lo concebía Vasconcelos, fue la revista *El Maestro*, publicada de 1921 a 1923. La cual presentaba información de tipo pedagógica e ideológica del régimen posrevolucionario. La revista tenía entre sus objetivos: "contribuir con la acción que desde la SEP se llevaba adelante con la finalidad de modificar la sociedad, a la vez que también cumplía la función de ayudar a legitimar al grupo -o los grupos- que se encontraba en el gobierno."³⁰⁴ Aunque "no cumplía sólo una finalidad de legitimación del grupo gobernante, sino que también se vinculaba con los objetivos mencionados de contribuir con el programa educativo del gobierno, pues la revista podía influir sobre potenciales mediadores entre el Estado y la sociedad."³⁰⁵ En cuestión del tiraje y distribución en "total se imprimieron catorce números de poco más de cien páginas cada uno, aunque tres de ellos fueron dobles. Su tiraje era de sesenta mil ejemplares y su distribución gratuita."³⁰⁶

Otra revista importante fue la del Maestro Rural iniciada en 1931 dirigida por Salvador Novo. La cual tenía "una estructura que podríamos dividir en tres secciones: 1) información oficial; 2) participación de los lectores, en su mayoría profesores(as) que publicaban sus informes escolares, artículos, cartas con preguntas y sugerencias, etcétera; 3) cursos por correspondencia. Otras secciones

³⁰⁴ Guillermo A. Doldán, "La línea editorial de la revista *El Maestro* y la construcción del México postrevolucionario," *e-I@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos* 9, núm. 33 (2010): 39, <https://www.redalyc.org/pdf/4964/496477116001.pdf>.

³⁰⁵ Idem.

³⁰⁶ Ibid., 20.

que se añadieron posteriormente fueron las de Noticias Internacionales, La Sección de Consulta y Libros y Publicaciones.”³⁰⁷ Sin embargo, como mencioné anteriormente, las memorias de trabajo de la SEP no proporcionan información detallada sobre la distribución o entrega de estos recursos a los maestros federales. Además, tras revisar los expedientes de los maestros improvisados, no encontré evidencia o mención alguna sobre el acceso a apoyos bibliográficos, lo que sugiere que el acceso a estos materiales era probablemente muy limitado o incluso inexistente. Esta falta de evidencia plantea interrogantes sobre la efectividad de estas iniciativas y su impacto real en la preparación y práctica docente de los maestros improvisados en ese período. Las bibliotecas pedagógicas y los materiales impresos destinados a los maestros parecen haber continuado más allá de 1934, con diversas acciones y la implementación de apoyos impresos para los docentes.

6.2.2. Misiones Culturales

La segunda acción de gran relevancia para conducir las acciones de mejoramiento, y que se debe a la problemática que la SEP identificó en la preparación de los maestros federales, fueron las Misiones Culturales, como se detalló anteriormente en el capítulo 1 en el apartado de la Integración de los indígenas y campesinos. Tras el inicio de las Misiones Culturales en 1923, "La puesta en marcha del programa llevó a concretar la forma de trabajo de los Institutos de Acción Social, nombre con el que también se conoció a los cursos realizados por los misioneros."³⁰⁸ Esta implementación permitió estructurar y definir las metodologías y estrategias que se emplearían en los cursos y actividades desarrolladas por los misioneros, con el objetivo, según la SEP, de brindar apoyo y capacitación a los maestros federales y mejorar así enseñanza en las comunidades atendidas; sin embargo, en 1926 se produjo un cambio significativo en su enfoque

³⁰⁷ Carlos Alberto Aguilar-Sánchez y José Luis Rodríguez, "La educación rural mexicana: cambios y continuidades," *Secuencia. Historia y Ciencias Sociales* 15, no. 29 (2018): 45, <https://www.scielo.org.mx/pdf/sh/v15n29/v15n29a2.pdf>.

³⁰⁸ Elvia-Lizbeth Cortés-López, "El desarrollo del plan de Misiones Culturales en tres municipios de Chiapas, 1927," *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 12, no. 23 (2024): 168, <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.561>.

y estructura, tanto en la preparación de las misiones como en la selección de sus integrantes. Posteriormente, para 1932, las misiones culturales habían evolucionado hasta convertirse en un instrumento de intervención social, como se puede apreciar en la lista de elementos que se presenta a continuación.

Componente Personal

Jefe de misión
 Etnólogo
 Economista
 Trabajadora social
 Médico cirujano y partero
 Enfermera
 Agrónomo
 Maestro de artes populares
 Maestro de industrias rurales
 Maestro de educación física
 Maestro de música y orfeón
 Dos maestros de obras (carpintería, albañilería, herrería, etc.)

Equipo

Equipo agrícola (de acuerdo con la región)
 Equipo de carpintería
 Equipo de economía doméstica
 Equipo para albañil
 Equipo para industrias regionales
 Equipo deportivo
 Botiquín
 Mimeógrafo
 Cine
 Radio
 Planta de luz

Elaboración propia con información de Secretaría de Educación Pública *Memoria relativa que guarda el ramo de educación pública, el 31 de agosto de 1933*, (México: Talleres Gráficos de la Nación, 1933), 60.

La creación de las misiones culturales intentaron ser un esfuerzo integral para abordar las necesidades de las comunidades, abarcando aspectos como la salud, la educación, la economía y el desarrollo comunitario. El equipo multidisciplinario, compuesto por profesionales de diversas áreas, sugiere un enfoque holístico para

mejorar la calidad de vida de los habitantes. La inclusión de especialistas como el etnólogo y la trabajadora social indica una preocupación por parte de las autoridades educativas por comprender y abordar las dinámicas sociales y culturales de las comunidades. Por otro lado, la presencia de profesionales de la salud, como el médico y la enfermera, destaca la importancia de la atención médica en estas misiones. La diversidad de maestros especializados en áreas como artes populares, industrias rurales, educación física y música refleja el interés del Estado por intervenir en las formas de vida de las comunidades mediante la transformación de prácticas culturales, productivas y cotidianas. Más allá de la enseñanza escolar, estos saberes buscaban impulsar procesos de cambio en la manera de trabajar, producir y organizar la vida comunitaria. En este sentido, dichas acciones formaron parte de la visión del régimen posrevolucionario orientada a incorporar a los sectores indígenas y campesinos a un proyecto de nación concebido bajo ideales de modernidad, productividad y “civilización”, categorías que implicaban una valoración jerárquica de las culturas y formas de vida rurales.

6.2.3. Cursos de Verano y Cursos de Invierno

Dentro de las Misiones Culturales se implementaron los Cursos de Verano y de Invierno como una estrategia para abordar las deficiencias en la formación de los maestros federales, particularmente aquellos catalogados como “improvisados”. Estos cursos, impartidos durante los periodos vacacionales durante los meses de julio y diciembre, tenían como objetivo mejorar la práctica docente; sin embargo, la obligatoriedad implícita para los maestros improvisados sugiere una posible relación entre la asistencia a estos cursos y la regularización de su situación laboral. La documentación de la participación en estos cursos en los expedientes laborales de los maestros sugiere un enfoque en la acreditación y el cumplimiento de requisitos más que en un verdadero proceso de formación y desarrollo profesional.

Un ejemplo concreto de estos cursos fue el realizado en el Estado de México, en la Escuela Normal para Profesores en la ciudad de Toluca, del 4 al 23 de

diciembre de 1926.³⁰⁹ Según el informe correspondiente, se registró la asistencia de los siguientes tipos de maestros, los cuales se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 10. Asistencia de maestros al Curso de Invierno, Toluca
1926.

Tipo de maestros	Número de maestros
Supernumerarios*	86
Titulados	6
Maestros que terminaron su primaria	18
Maestros que no terminaron su primaria	290
Total	400

*Supernumerarios: "Que está añadido al escalafón o a la plantilla sin figurar oficialmente en ellos, espec. por excedencia".³¹⁰

La información proporcionada por el informe nos ofrece una visión de la composición de los perfiles y la clasificación de los maestros federales que asistieron al Curso de Invierno en la Escuela Normal para Profesores en la ciudad de Toluca. Los datos muestran una proporción significativa de maestros sin título frente a los titulados. Por otro lado, no puedo determinar con certeza si los 400 maestros que asistieron representan la totalidad de los maestros federales en el Estado de México. Asimismo, no he encontrado información que permita determinar si la SEP otorgó apoyos económicos a los maestros para cubrir los gastos de traslado a este curso y a otros impartidos en distintas sedes del país. Destaco este aspecto porque considero que la ausencia de dichos apoyos pudo haber limitado la participación del magisterio en estas actividades de mejoramiento. A pesar de este importante número de asistencia de maestros, la carencia de fuentes como informes o evidencias que documenten la aplicación práctica de los

³⁰⁹ Secretaría de Educación Pública, *El sistema de escuelas rurales en México* (México: Talleres Gráficos de la Nación, 1927), 268.

³¹⁰ Real Academia Española. *Diccionario del estudiante*. "supernumerario, supernumeraria." Consultado el 27 de noviembre de 2025. <https://www.rae.es/diccionario-estudiante/supernumerario#:~:text=supernumerario%2C%20supernumeraria%20%7C%20Diccionario%20del%20estudiante%20%7C%20RAE&text=1.,el%20n%C3%BAmero%20establecido%20o%20habitual.>

conocimientos adquiridos en los cursos me impide realizar una valoración sobre la efectividad y el impacto real de estos cursos en la práctica educativa

6.2.4. Cursos en las Escuelas Normales Rurales

Otro espacio específico para el mejoramiento de los maestros improvisados fueron las Escuelas Normales Rurales, establecidas en 1927 por la SEP, bajo la secretaría de José Manuel Puig Casauranc, mediante las Bases que regulaban la Organización, el Plan de estudios y el funcionamiento de estas instituciones. Según este documento, su objetivo incluía "el mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio de la región en que la Escuela funcione, por medio de los cursos temporales de vacaciones".³¹¹ Estos cursos tenían una duración de entre 15 y 21 días y estaban organizados por el director de la escuela normal y el Director de Educación Federal en el estado, en coordinación con las Misiones Culturales, y eran impartidos por el personal de la propia escuela normal.³¹² Al igual que en los cursos de invierno, desconozco la efectividad y la participación de los maestros así como el contenido de dichas actividades.

6.2.5. Programas de radio

Con el propósito de ampliar los mecanismos de mejoramiento de los maestros federales que trabajaban en zonas remotas y evitar que tuvieran que desplazarse fuera de sus comunidades, la Secretaría de Educación Pública implementó, hacia el final del gobierno de Álvaro Obregón (1920–1924), una estrategia innovadora para la época: el uso de la radio como herramienta educativa. "La radiodifusión se extendió por todo el mundo occidental a principios de la década de 1920. El interés por utilizar este medio de comunicación con fines educativos [...] surgió casi desde el principio de su expansión masiva."³¹³ Para hacer esto posible, la Secretaría compraba los aparatos de radio y los distribuía en las escuelas,

³¹¹ Secretaría de Educación Pública, *El sistema de escuelas rurales en México* (México: Talleres Gráficos de la Nación, 1927), 273.

³¹² *Ibid.*, 275.

³¹³ Eugenia Roldán Vera, "Los orígenes de la radio educativa en México y Alemania: 1924–1935", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14, no. 40 (2009): 13, <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a3.pdf>

garantizando así el acceso a esta tecnología en los centros educativos. A través de este medio, se ofrecieron cursos y programas de radio destinados al mejoramiento profesional de los docentes y al desarrollo comunitario. Esta iniciativa se enmarca en el anuncio hecho por el presidente Obregón en su último informe de gobierno, el 1 de septiembre de 1924, donde informó sobre la adquisición de una estación de radio para fines educativos, con el objetivo de que los maestros rurales y misioneros se reunieran con sus alumnos y la comunidad para escuchar conferencias breves sobre temas de interés, música y noticias relevantes que fomentaran su participación en la vida nacional.³¹⁴

Sin embargo, en lugar de depender exclusivamente de la compra de estos dispositivos, la Secretaría decidió fabricar sus propios aparatos receptores los cuales fueron creados por el Laboratorio de Radio creado en 1925. Esta decisión resultó en la construcción de 38 radiolas en 1927, las cuales fueron estratégicamente dispersadas en escuelas rurales de la República,³¹⁵ ampliando así la cobertura y el acceso a la educación y al mejoramiento a través de la radio en áreas alejadas del país.

Desde 1925, los programas de radio transmitidos abarcaban una amplia variedad de contenidos, incluyendo informaciones meteorológicas, conciertos, clases, actividades físicas como gimnasia, conferencias, cuentos infantiles, recetas de cocina y clases de diferentes asignaturas, así como transmisiones de sesiones de la Cámara de Diputados. El objetivo era: crear una programación diversa que pudiera llegar a diferentes estratos sociales y atender a las necesidades e intereses de audiencias específicas. En ese sentido, los programas estaban diseñados para atender a un público amplio y variado, pero también para llegar a audiencias más específicas, reflejando las normas y roles de género de la época. Para 1928, la Secretaría de Educación Pública había logrado instalar un total de 234 aparatos receptores de radio, combinando tanto los adquiridos como los construidos por el Laboratorio de Radio. Estos dispositivos estaban estratégicamente ubicados en

³¹⁴ Álvaro Obregón, *Informes presidenciales. Álvaro Obregón* (México: Cámara de Diputados LX Legislatura, Centro de Documentación, Información y Análisis, 2006), 310 <https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-03.pdf>

³¹⁵ Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México, 1924-1928...*, 472.

escuelas rurales, oficinas de las Direcciones de Educación de los Estados y centros comunitarios,³¹⁶ ampliando así la cobertura y el acceso a la educación y la información en áreas alejadas del país.

En 1933 los programas de radio dirigidos a los maestros rurales federales ofrecían “dos veces a la semana un curso de mejoramiento social y profesional que abarcaba los siguientes aspectos: puntos generales de organización de la escuela rural; pláticas de ética campesina; aprovechamiento de anexos escolares; charlas de higiene; números amenos.”³¹⁷ Sin embargo, la información disponible no proporciona detalles sobre sus alcances específicos, la ubicación geográfica ni las escuelas concretas que se beneficiaron de esta innovación tecnológico-educativa orientada al mejoramiento docente. Estas acciones exponen el intento del Estado por subsanar las carencias en la profesionalización docente mediante el uso de canales de comunicación masiva, buscando extender su influencia en un contexto de recursos limitados.

A manera de recapitulación de las acciones de mejoramiento que se habían implementado hasta 1933, muestro la siguiente tabla:

Tabla 11. Acciones de mejoramiento en 1933

Acción de mejoramiento	Descripción
Publicaciones periódicas	• Distribución de folletos y la revista mensual "El Maestro Rural" (órgano de la Secretaría, con material informativo, científico y pedagógico) a todas las escuelas. • Propósito: Fomentar la lectura, el comentario, la colaboración de los maestros y su uso en la biblioteca comunitaria.
Transmisiones por radio	• Creación de la primera zona radiodifusora para el D.F. y regiones circundantes. • Infraestructura: Instalación de 75 aparatos de radio en escuelas y difusión de cursos de perfeccionamiento desde la Estación de la Secretaría.

³¹⁶ Ibid., 471.

³¹⁷ Secretaría de Educación Pública *Memoria relativa que guarda el ramo de educación pública, el 31 de agosto de 1933*, (México: Talleres Gráficos de la Nación, 1933), 524-525.

	• Proyección: Se espera ampliar el servicio con una futura estación de mayor potencia.
Centros de cooperación pedagógica	• Arbitrio sencillo para el perfeccionamiento que opera mediante reuniones de maestros (sábados/domingos) en sectores accesibles. • Actividades: Exposición de problemas (con sugerencias de solución), lectura de trabajos, crítica, discusión de organización/técnica, información de nuevas ideas y actividades culturales (canto, juegos, etc.).
Cursos de mejoramiento	• Cursos de Mejoramiento profesional más formales que los Centros de Cooperación, de tres a cuatro semanas de duración. • Instrucción: Impartidos por directores, inspectores y maestros distinguidos, con énfasis práctico.
Institutos de las Misiones Culturales	• Función: Dan mayor capacidad educadora al personal docente (maestros federales en los Estados).
La biblioteca del Maestro Rural Mexicano	• Una serie de libros de educación • Público: Útil para maestros titulados y empíricos. • Temas: Cubre aspectos pedagógicos y económicos ("Las Cooperativas y la Escuela Rural"), y próximamente incluirá Geografía, Escritura y el Problema Agrario.
Facilidades a los maestros para diplomarse o titularse	• Para Normalistas incompletos: Se les permite estudiar por cuenta propia y obtener el título mediante examen de suficiencia de las materias adeudadas. • Para Maestros empíricos: Se les brindan facilidades para prepararse y graduarse dentro del servicio. • Marco Legal: La Ley de Escalafón otorga un plazo de tres años a los maestros empíricos para graduarse, funcionando como una agencia de mejoramiento que los impulsa a la profesionalización.

Fuente: Secretaría de Educación Pública *Memoria relativa que guarda el ramo de educación pública, el 31 de agosto de 1933*, (México: Talleres Gráficos de la Nación, 1933), 25-28

En conjunto, estas acciones reflejan el interés del Estado posrevolucionario por orientar y transformar la preparación del magisterio federal de acuerdo con los objetivos educativos y sociales del régimen. No obstante, también evidencian las

tensiones entre las exigencias institucionales y las limitadas condiciones en las que muchos maestros improvisados desarrollaban su labor.

6.3. El mejoramiento de los maestros improvisados: entre tensiones, éxitos y limitaciones

Tras presentar las políticas de mejoramiento, expongo los resultados del análisis sobre la manera en que los maestros las llevaron a la práctica. Destaco las facilidades y los obstáculos que enfrentaron, así como los beneficios económicos que obtuvieron, los cuales constituyeron su principal incentivo. Tomando en cuenta las acciones de mejoramiento y las condiciones laborales de los maestros improvisados, exploro las experiencias y desafíos que enfrentaron al intentar ascender en el escalafón mediante estas acciones, lo que permitirá entender mejor su impacto en la carrera docente.

El análisis de los expedientes laborales en los archivos consultados presentó desafíos debido a la falta de información en algunos casos. Sin embargo, logré recopilar datos sobre los cursos o actividades de mejoramiento que algunos maestros realizaron antes de ser contratados, ya que en su hoja de contratación el maestro debía especificar los cursos o actividades de mejoramiento que había cursado, así como su experiencia, habilidades o saberes empíricos. El hecho de que los maestros registraran los cursos que tomaron sugiere que podrían haber sido orientados a tomarlos para mejorar sus posibilidades de contratación. A continuación, se presentan los cursos y preparaciones que estos maestros recibieron para su formación docente, tanto antes como durante su servicio, lo que permite entender mejor su proceso de formación y desarrollo profesional.

Tabla 12. Acciones de mejoramiento realizados

Misiones Culturales	Períodos/Cursos de Capacitación o Práctica	Escuelas Normales y Estancias de Formación Docente
• Misión cultural de Iguala 1924 • Misión Cultural en Sahuaripa	• Verano e Invierno Tixtla 1926 • Valle de Santiago 1926 • Irapuato 1928	• 1 año en la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco • Normal de Nuevo León 1932

• Misión cultural en San Antonio Alazanas en 1930 • Misión cultural Magdalena • Tixtla Y Huitzuco 1926 (asociado a Misión Cultural de Iguala, probablemente parte de su itinerario o zona de influencia)	• Invierno Guanajuato 1924 • Cortázar 1925 • Valle de Santiago 1927 • Dos cursos de orientación • Valladolid (mencionado dos veces, posiblemente cursos o prácticas) • Moctezuma 1931 • Cuernavaca (mencionado junto a Valladolid)	• Normal de Chilpancingo 2 años • Chilpancingo (mencionado solo, probablemente asociado a la Normal de Chilpancingo o una estancia/práctica en la ciudad)
--	--	--

Elaboración propia con información de los expedientes de los maestros

La práctica docente era constantemente revisada, cuestionada e inspeccionada por los inspectores, quienes tenían la responsabilidad de supervisar todo lo que ocurría, o dejaba de ocurrir, en las escuelas primarias. Los informes que estos remitían a las autoridades correspondientes estaban conformados por observaciones, conjeturas y, en algunos casos, por investigaciones. Cuando, desde la perspectiva de los inspectores, algún maestro o maestra carecía de los elementos necesarios o básicos para la enseñanza, dicho incumplimiento era reportado con el propósito de que las autoridades competentes intervinieran y tomaran las medidas pertinentes.

Como evidencia de estas dinámicas de inspecciones, se presenta a continuación el caso de la maestra Teódula Aragón,³¹⁸ también de 18 años, con estudios de educación primaria terminados y quien, además, antes de ingresar al servicio había tomado tres Cursos de Mejoramiento en 1925 en Huitzuco y en 1926 en Tixtla, ilustra las dificultades que enfrentaban las docentes en formación. Aragón ingresó al magisterio el 11 de marzo de 1925 en la comunidad de Chautzingo, municipio de Huitzuco, en el estado de Guerrero. El 3 de noviembre de 1927 recibió un extrañamiento por “ineptitud”, ya que, según el documento, la maestra no había

³¹⁸ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, Profesoras, caja 44518, exp. 13-4-10-227

realizado las labores de instalación de un gallinero y un huerto escolar. Dicho documento administrativo advertía que, de no cumplir con lo correspondiente, se aplicarían medidas laborales. El documento fue emitido por el director de Educación Estatal. Para ese momento, la maestra había sido reasignada a distintos centros de trabajo en tres ocasiones, lo cual, según el informe del inspector fechado el 26 de marzo del mismo año, se justificaba porque la docente “nunca desarrolló una labor de éxito” y presentaba además “falta de iniciativa y tendencias a la hipocresía.”

El 3 de noviembre de ese mismo año se le extendió un segundo *extrañamiento*, sustentado en otro informe del inspector —no incluido en el expediente laboral de la docente— en el que se señalaba que la maestra no había cumplido con los anexos ordenados para la escuela:

no ha hecho nada por tener los anexos que la superioridad ha ordenado; pues no existe gallinero, ni huerto escolar, ni campo de cultivo, ni siquiera el jardín cultivado por los alumnos; [...]

Por lo anterior, con el mayor comedimiento y por última vez le ruego que se ponga a la altura de su cometido, pues una Maestra apática y refractaria a la reforma, no le queda más que renovarse o renunciar, para evitar dificultades.³¹⁹

Más allá del cumplimiento de contenidos académicos, como se observa, constituía una falta grave no realizar las labores vinculadas a la contribución social, como las actividades de agricultura o autoconsumo. A pesar de haber tomado tres Cursos de Mejoramiento —en los cuales, como se ha documentado en otras ocasiones, la elaboración de anexos escolares formaba parte de la capacitación— el expediente sugiere que la maestra no realizaba estas actividades por decisión propia. Finalmente, Teódula Aragón fue cesada por abandono de empleo el 1.º de mayo de 1930, debido a que no regresó a su puesto después de que se le concediera una licencia, cuyo motivo no consta en el expediente.

Otro caso similar fue el de la maestra María Astudillo,³²⁰ también de 18 años, con estudios concluidos a nivel de educación primaria, laboró en la escuela primaria

³¹⁹ Idem.

³²⁰ Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, Profesoras, caja 44518, exp. 12-9-10-227.

anexa a la Escuela Normal Rural de Tixtla, ubicada en el municipio de Tixtla, Guerrero, durante el periodo de 1927 a 1928. En un informe fechado el 23 de octubre de 1927, el inspector calificó como “deficiente” la labor que desempeñaba en dicha escuela, atribuyendo esta evaluación a su “falta de preparación, dado que la Escuela en que labora requiere cierto tipo de enseñanza que sirva de modelo a los alumnos de la Normal que hacen su práctica”.

Esta valoración contrasta con la aceptación que la maestra tenía entre los pobladores y con el hecho de haber cursado los Cursos de Verano e Invierno en Tixtla un año antes de su contratación. Esto demuestra que posiblemente se inscribió en dichos cursos como requisito para obtener el puesto, aunque estos no fueron suficientes. Ello podría indicar, por un lado, que los cursos en sí mismos no garantizaban una adecuada inducción a la “buena práctica docente” y, por otro, que, pese a esta formación, la maestra no cumplió con las expectativas para fungir como modelo frente a los maestros en formación. Poco tiempo después, se le solicitó a la maestra que dejara la escuela para fundar otra en la comunidad denominada Las Cuadrillas, en el mismo municipio. María Astudillo se negó a dicho cambio y envió su renuncia al director de la Escuela Normal de Tixtla el 31 de diciembre del mismo año, se desconocen las causas de su decisión.

Un caso que ilustra los beneficios de la participación en acciones de mejoramiento es el aumento de sueldo que se otorgaba a los maestros que se mejoraban. Este incentivo motivó a muchos a buscar oportunidades de crecimiento profesional. Por ejemplo, José Aguilera,³²¹ quien ingresó al servicio docente en 1932 en la comunidad de El Presón, perteneciente en ese entonces al municipio de El Carrizal (actualmente Ahumada), en el estado de Chihuahua. Contaba únicamente con estudios formales hasta 4º año de educación primaria; sin embargo, en su expediente también declaró haber cursado estudios de mecánica automotriz y dos años y medio de medicina. Al momento de su contratación percibía un salario de \$54.00 pesos mensuales. Un año después logró presentar su certificado de educación primaria terminada, requisito que comenzaba a adquirir un peso

³²¹ (AHSEP) Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Departamento de Escuelas Rurales, Profesores, caja 44395, exp. 24-1-36-9

creciente para la permanencia en el magisterio rural. Conforme a las disposiciones del escalafón vigente, su salario fue incrementado y para 1935 ascendió a \$60.00 pesos mensuales.

La trayectoria de José Aguilera evidencia varios elementos característicos del magisterio rural en la década de 1930. Por un lado, muestra cómo muchos maestros ingresaban al servicio con niveles educativos considerados insuficientes incluso para la normativa de la época, pero que eran aceptados debido a la urgente necesidad de cubrir plazas en zonas apartadas. Por otro lado, su caso ilustra que la obtención posterior del certificado de educación primaria, ya durante el ejercicio del puesto de trabajo, funcionaba como un mecanismo de regularización y, a la vez, de legitimación laboral para estos docentes.

Asimismo, la presencia en su expediente de estudios no pedagógicos, como mecánica automotriz o medicina, revela la heterogeneidad de perfiles que llegaban a desempeñarse como maestros rurales. Ello permite observar cómo el Estado, frente a la falta de personal formado en escuelas normales, incorporó a individuos con trayectorias educativas y laborales diversas, procurando después ajustarlos a los criterios mínimos de escolaridad mediante procesos de certificación tardía. En conjunto, el caso de Aguilera muestra la tensión entre la necesidad inmediata de contar con maestros en el medio rural y las exigencias graduales de mejoramiento que el Estado intentaba implementar en esos años.

Otro ejemplo de las difíciles condiciones que los maestros improvisados enfrentaban frente a las políticas de mejoramiento educativo es el caso del maestro rural Hilario Acevedo, quien percibía un sueldo de \$27.00 mensuales, trabajó en la escuela primaria rural federal ubicada en Hueyapan, municipio de Tepeaca, en el estado de Puebla, en 1932. Había sustituido al maestro Jesús H. González, quien fue removido por carecer del certificado de 6.º año de primaria. El 8 de diciembre, el maestro Hilario escribió una carta a Rafael Ramírez, entonces jefe del Departamento de Escuelas Rurales a nivel federal, debido a que se le exigía, al igual que a su antecesor, presentar el certificado de educación primaria. En su carta señalaba: “llegó el momento en que se nos pidió a los maestros que presentaremos el Certificado o Diploma, como comprobante de haber terminado su instrucción, y

yo careciendo de él, me ví obligado a renunciar, pero más bien fue exigencia de la Dirección”. Esta presión provenía de la Dirección Estatal de Educación Federal del estado de Puebla. Por ello, el maestro solicitaba: “me permito suplicar a Ud. muy atentamente y respetuosamente se digne aceptarme como maestro y como estudiante para presentar mis exámenes semestrales conforme a la disposición de este Departamento”.

Esta situación evidencia las diversas dificultades que enfrentaban los maestros para continuar su preparación y conservar su empleo. Las nuevas disposiciones que exigían, al menos, la presentación del certificado de educación primaria derivó en el despido o renuncia de numerosos docentes. Se desconoce si Rafael Ramírez respondió a la solicitud del maestro Acevedo o cuál fue finalmente su situación laboral, pues su expediente carece de documentos posteriores.

Conclusiones

El concepto de maestro improvisado puede entenderse como una construcción histórica configurada desde el siglo XIX, que encontró un punto de inflexión con la modernización de la formación docente durante el porfiriato. La redefinición de las concepciones sobre el magisterio estuvo estrechamente vinculada con los procesos de profesionalización impulsados por el Estado, los cuales continuaron y adquirieron nuevas características en el régimen posrevolucionario. En este sentido, aunque después de la Revolución ya no se hablaba explícitamente de la formación de maestros en los términos porfirianos, sí se desarrollaron mecanismos orientados a establecer el tipo de docente que el nuevo proyecto estatal consideraba legítimo y necesario. Desde esta perspectiva, la figura del maestro improvisado no remite únicamente a la ausencia de formación pedagógica, sino a una producción discursiva mediante la cual se delimitó, clasificó y normalizó el ejercicio docente.

Bajo esta perspectiva, los *maestros improvisados* fueron aquellos sujetos que, sin contar necesariamente con una formación normalista o con un título profesional, fueron incorporados al sistema educativo debido a la necesidad urgente de expandir la educación primaria federal en el país. Se trató de hombres y mujeres provenientes de distintos contextos sociales que poseían al menos conocimientos básicos de lectura y escritura, así como habilidades prácticas y experiencias que les permitieron desempeñarse como docentes en comunidades rurales, campesinas e indígenas. El concepto de maestro improvisado, por tanto, no sólo hace referencia a una carencia de formación formal, sino también a una forma específica de incorporación al magisterio en el contexto de construcción del Estado posrevolucionario. Asimismo, permite comprender cómo sus condiciones sociales, de género, formativas y personales se articularon con las políticas estatales de expansión educativa y profesionalización docente impulsadas por el régimen.

Las intenciones del régimen posrevolucionario de centralizar la educación y formar al “nuevo ciudadano” constituyeron elementos fundamentales para el desarrollo y expansión de la escuela primaria federal. Estas políticas pueden considerarse como el punto de partida en la construcción del sistema educativo mexicano contemporáneo. El control y dominio del gobierno federal sobre la educación primaria no sólo fortalecieron la presencia estatal en las distintas

regiones del país, sino que también contribuyeron al afianzamiento político e ideológico del régimen. La escuela primaria federal se convirtió, por tanto, en un instrumento estratégico para consolidar la presencia del Estado en comunidades rurales e indígenas, así como para difundir los principios nacionales y revolucionarios.

Dentro de este proyecto educativo, el reclutamiento de personal docente fue una prioridad. Como se mostró a lo largo de la investigación, el régimen privilegió inicialmente la contratación de personas que, al menos, supieran leer y escribir para desempeñarse como maestros. Posteriormente, la formación pedagógica de estos docentes adquirió mayor relevancia mediante diversos mecanismos institucionales, tales como cursos, capacitaciones y facilidades para obtener un título. En conjunto, estas estrategias evidencian una forma particular de formar maestros en servicio, al mismo tiempo que se buscaba moldear sus prácticas pedagógicas e incorporarlos a la ideología del régimen. De esta manera, no sólo se definía quién podía enseñar, sino también qué debía enseñarse y cómo debía hacerse, de acuerdo con los principios de la escuela activa y los objetivos del Estado posrevolucionario.

La investigación también muestra que la riqueza de habilidades, destrezas y conocimientos de los maestros fue un elemento central tanto para su desenvolvimiento dentro de las comunidades como para la aplicación de las metodologías educativas impulsadas por el gobierno. Este aspecto resulta relevante porque evidencia que la práctica docente no dependía únicamente de la formación académica formal, sino también de un conjunto de saberes adquiridos en la experiencia cotidiana y en las dinámicas sociales locales. En consecuencia, los maestros improvisados constituyeron una especie de amalgama entre los conocimientos académicos y las necesidades educativas del México posrevolucionario, cuyo propósito era educar a las masas campesinas e indígenas e integrarlas al proyecto nacional.

De igual forma, las trayectorias de estos docentes muestran que sus experiencias personales y sociales estuvieron profundamente relacionadas con las condiciones de vida de las comunidades donde trabajaron. Los maestros improvisados no sólo fungieron como agentes educativos, sino también como

intermediarios culturales, representantes del Estado y actores sociales que negociaban constantemente entre las exigencias institucionales y las realidades locales. Esto explica que la apropiación de las políticas educativas no fuera homogénea, sino mediada por las condiciones económicas, culturales, religiosas y personales de cada docente.

Por otra parte, el análisis de los maestros desde una perspectiva de género demuestra que no es posible estudiar a los maestros como un grupo monolítico. Las funciones, habilidades y expectativas sociales diferenciadas entre hombres y mujeres configuraron experiencias desiguales dentro aparato educativo. Este análisis permitió profundizar en las leyes y normativas que, desde etapas tempranas, reconocían ciertos derechos relacionados principalmente con la maternidad. Sin embargo, también puso en evidencia condiciones desfavorables para las mujeres docentes, como la necesidad de solicitar permisos para atender asuntos familiares o el hecho de que muchas de ellas abandonaran definitivamente la labor educativa después del matrimonio o de tener hijos. Asimismo, se observó una marcada desigualdad en la distribución de los principales cargos dentro del naciente sistema educativo.

En este sentido, las condiciones de género atravesaron de manera directa la experiencia de los maestros improvisados, pues hombres y mujeres enfrentaron distintas posibilidades de permanencia, ascenso y reconocimiento profesional dentro del sistema educativo. La formación docente promovida por el Estado no tuvo efectos homogéneos, sino que reprodujo ciertas desigualdades sociales y de género presentes en la sociedad mexicana de la época. Por ello, esta investigación aporta nuevos matices a los estudios de los maestros en el México posrevolucionario desde la perspectiva de género, ampliando las interpretaciones que se han desarrollado en las investigaciones recientes.

De manera general, y considerando tanto a maestros como a maestras en relación con sus condiciones laborales, esta investigación aporta elementos para comprender que las leyes encargadas de regular la contratación, permanencia, promoción y retiro del personal docente se fueron construyendo de manera paralela al propio proceso de conformación del magisterio posrevolucionario. Es decir,

mientras se configuraba un nuevo modelo de maestro al servicio del Estado, también se desarrollaba el aparato jurídico que habría de regularlo como trabajador estatal. En consecuencia, estas disposiciones pueden entenderse como antecedentes fundamentales de las leyes laborales y educativas que posteriormente normarían el ejercicio docente en México.

Finalmente, el análisis de las trayectorias laborales, acompañado de algunos elementos de la vida personal de los docentes, permitió contrastar las realidades político-educativas oficiales con las experiencias concretas de los maestros. A través de estas trayectorias fue posible observar cómo los docentes ejecutaban, negociaban o se apropiaban de los designios pedagógicos, sociales y políticos del régimen posrevolucionario. Las dificultades laborales, sociales y personales que enfrentaron muestran a los maestros como un conjunto de sujetos sociales complejos, encargados de llevar a cabo el proyecto educativo del Estado, pero al mismo tiempo atravesados por sus propias creencias religiosas, ideologías políticas, necesidades económicas y circunstancias personales.

De esta manera, los maestros improvisados no pueden entenderse únicamente como ejecutores pasivos de las políticas educativas, sino como actores históricos fundamentales en la construcción del sistema educativo mexicano. Su participación permitió materializar el proyecto de expansión escolar del Estado posrevolucionario, aun cuando muchos de ellos carecían de formación pedagógica. Precisamente en esa tensión entre improvisación y formación docente radica la relevancia histórica de este concepto, pues evidencia cómo el Estado construyó el magisterio nacional al mismo tiempo que buscaba prepararlo, normalizarlo y regularlo institucionalmente.

Epílogo

**Fases de la construcción del magisterio
mexicano**

El análisis de los maestros improvisados entre 1921 y 1936 me permitió comprender que, los maestros jugaron un papel crucial en la construcción de la idea de nación y del nuevo ciudadano mexicano. Al estudiar los aspectos políticos, laborales, sociales y cotidianos de estos maestros, identifiqué las fases clave en la construcción del gremio magisterial que ha sido pieza fundamental para cimentar al Estado mexicano posrevolucionario. El magisterio federal se consolidó como un instrumento necesario del régimen político para promover la cohesión social y difundir los valores nacionales a través de la escolarización de millones de mexicanos durante el siglo XX.

La construcción de la profesión de Estado, específicamente la docencia, fue crucial para el desarrollo de la legitimidad del régimen posrevolucionario en México. Después de la revuelta civil y militar de 1910 a 1920, el régimen necesitaba afianzarse y legitimarse ante la población. La docencia se convirtió en un instrumento clave para lograr este objetivo. Con respecto a la legitimación Norberto Bobbio refiere que: “los dos principios de legitimidad que se reclaman a una voluntad superior son los recordados por Mosca: los gobernantes reciben su poder de la voluntad de Dios o de la voluntad del pueblo.”³²² En los años veinte, el régimen en el poder comenzó a actuar para tratar de dar estabilidad, cohesión y legitimación tanto entre la población como en las élites políticas y económicas, pues aún entrado a los años veinte, existían frentes revolucionarios inconformes y algunos descontentos de legitimación.

El trabajo por hacer del régimen posrevolucionario, según Bobbio, es que la imposición de un nuevo orden revolucionario puede verse como un paso adelante en la evolución histórica, donde la ruptura con el pasado se justifica por la promesa de un futuro más justo y equitativo. Esta narrativa de progreso legitima la transformación radical y la construcción de una nueva sociedad.³²³ En las acciones para realizar lo anterior, se utilizó a la educación pública y siendo una fuerza política que concentrara las acciones de administración e impartición de la educación nacional y que delineara los contenidos curriculares según los intereses del

³²² Norberto Bobbio, *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*, (México: Fondo de Cultura Económica, 2012), 121.

³²³ Norberto Bobbio, *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general...* 123.

régimen. Esto permitiría la “desarticulación” del viejo régimen y reescribir parte de la historia oficial. La SEP fue la institución que llevó a cabo esta tarea. Porque fungió como “un actor central del Estado que articuló la política educativa, un cuadro de ingenieros sociales que forjó esa política, y un programa general que estableció los parámetros y la lógica de dicha política.”³²⁴

Para alcanzar este objetivo se requerían recursos humanos que contribuyeran a su consecución y ayudaran a difundir una nueva narrativa que cohesionara a la población. Por lo anterior, serían los maestros de escuelas primarias los agentes del Estado en construcción. Porque además de enseñar conocimientos, cultura, y valores, los maestros solían tener el contacto con la población, el cual era una necesidad vital para la gobernanza y para difundir las bases ideológicas del régimen. La creación de un cuerpo magisterial, o “soldados” de la educación, como los llamaba Vasconcelos, era crucial, y el control de la enseñanza pública se convirtió en un objetivo clave para lograr este propósito.

La profesión del magisterio, como agencia del Estado, ha atravesado diversas fases que revelan la complejidad de su creación y consolidación. Desde su formación inicial hasta los intentos de profesionalización, el magisterio ha enfrentado desafíos y oportunidades que han moldeado su identidad y función en la sociedad. Si bien Elsie Rockwell considera que “Como toda cultura, la cultura de los maestros es diversa, viva, dinámica, cambiante. Eslabón necesario entre las intenciones de los reformadores y las prácticas escolares, la cultura magisterial en cada época y lugar no es un mero reflejo ni de las culturas dominantes ni de los proyectos revolucionarios.”³²⁵ Ciertamente los maestros jugaron un papel crucial en la construcción de la idea de una nación mexicana. A través de su trabajo, contribuyeron a cohesionar a la población y, en muchos casos: a homogeneizar mediante la pérdida de las lenguas y tradiciones indígenas, lo que fue un objetivo implícito del régimen posrevolucionario. A partir de lo que he estudiado he

³²⁴ Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución. Maestros campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, (México: Fondo de Cultura Económica, 2001), 25.

³²⁵ Elsie Rockwell, *Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, (México: El Colegio de Michoacán, CIESAS, Cinvestav-Sede Sur, 2007) 171.

identificado cuatro fases que permiten comprender el proceso de creación y consolidación del magisterio del México posrevolucionario.

El reclutamiento y contratación

El reclutamiento de los maestros federales en México se remonta a 1921, pero esta acción ha sido un proceso continuo y en constante evolución por el régimen posrevolucionario. Esta primera fase es crucial porque los primeros maestros reclutados sentaron las bases a través de sus prácticas, formas de concientización y creación de culturas escolares que se reprodujeron y evolucionaron con el tiempo, dejando un legado duradero en la educación mexicana.

En el artículo tercero de la Constitución de 1917 se plasmaron las bases políticas e ideológicas que definieron los objetivos educativos de la época. Como ya se vio anteriormente no fue sino hasta 1921, cuando dicho artículo comenzó a tener sentido, tras la fundación de la SEP. En sus primeros años la Secretaría era tan frágil, que aún no tenía el peso suficiente políticamente hablando, ni los recursos: económicos, materiales y humanos para administrar la educación en cualquier estado de la República. Se comenzaron a delinear desde el poder ejecutivo las estrategias y alianzas políticas para que esta cada vez más tuviera presencia en las entidades federativas mediante los “convenios educativos”, que en la práctica era la delegación gradual a la federación de la administración e impartición de la educación. Los proyectos educativos del primer secretario de educación, José Vasconcelos, incluyeron la alfabetización y el primer reclutamiento de maestros llamados honorarios. Se lanzó desde la SEP una amplia convocatoria para que personas que supieran leer y escribir se unieran a las campañas de alfabetización, iniciadas en la Ciudad de México y replicadas en otras partes del país.

Otro segundo cuerpo de maestros federales que se conformó fue el de los maestros ambulantes, quienes viajaban de un lugar a otro intentando formar a otros maestros para que estos, a su vez, formaran a más maestros. Este sistema de reclutamiento se asemeja al método lancasteriano que utilizaba la figura de monitores. Lo que refleja la implementación de dicho método es la urgencia de crear

un gran número de maestros en el menor tiempo posible. Así mismo se fue concretando la idea de crear y expandir la escuela primaria federal, para lo cual se tuvo que contratar y reclutar personal para ocupar los puestos de maestros. Esto llevó a los primeros reclutamientos para la educación primaria pero que en su mayoría no tenían preparación formal para la enseñanza, quienes impartieron clases de manera improvisada, al margen de los estándares pedagógicos y didácticos de una escuela normal, y que con el tiempo se convirtieron en maestros empíricos. El tema de formación o del perfil profesional de los maestros sería una disputa constante de los secretarios de educación y reformadores educativos.

A estos primeros esfuerzos a las personas que se integraban al servicio docente se les nombró personas de “buena voluntad” en el cual dicho concepto encierra parte de la retórica política e ideológica que el propio Vasconcelos atribuyó a las acciones educativas para, según él, “redimir al pueblo de México”. Estos primeros reclutamientos para la creación de cuerpos de maestros posteriormente comenzaron a tener otro objetivo, ahora para ser maestros de escuelas primarias y fundar las primeras escuelas primarias federales del México posrevolucionario. De momento, para no tener algún conflicto con las autoridades estatales, dichas escuelas se fundaron donde no se habían fundado alguna escuela de tipo estatal. De esta forma el Gobierno federal, poco a poco, comenzó a compenetrar los sistemas educativos que cada entidad federativa había ido creando desde inicios del México independiente. Las estructuras de administración y de impartición de la educación se fueron modificando para crear el sistema de educación primaria federal.

Las personas que atendían al “llamado de la patria” venían esencialmente de estratos sociales que se dedicaban a labores agrícolas, a la elaboración de artesanías, o artículos que no necesitaban un proceso industrial para su creación, así como de diversas ocupaciones u oficios, éstos últimos en menor medida. En ese momento, las autoridades educativas priorizaban la disponibilidad y la convicción de los individuos sobre su experiencia docente previa. Buscaban formar un cuerpo de maestros dispuestos a trabajar en condiciones laborales desafiantes, pero comprometidos con el nuevo proyecto educativo surgido de la Revolución. En los

primeros momentos de las contrataciones se esperaba que en cada pueblo o comunidad existiese una persona con el perfil deseable para que trabajara en sus comunidades de origen y facilitara la inserción de un maestro en la creación de los procesos escolares, porque se asumía que conocía a la región y a los pobladores, y, por ende, se facilitarían las cosas para la aceptación del maestro en la comunidad. Esto no fue así y se tuvo que reclutar a personas de diferentes regiones, o incluso de otros estados, con tal de satisfacer la demanda por la fundación de escuelas primarias federales porque no existió al principio una interesada respuesta.

No fue fácil la incorporación de maestros federales a las comunidades ya que en algunas comunidades estaban recelosas de qué alguien extraño entrase a su terruño, y más aún si pretendía cambiar los usos y costumbres de los poblados. El proyecto de la escuela primaria federal abrió por primera vez a la comunidad a la socialización de las políticas nacionales; el maestro sembró la semilla para que posteriormente al abrir o fundar una escuela, esta quedaría en funcionamiento hasta nuestros días y las políticas, económicas, educativas, sociales y de salud tendrían las puertas abiertas en las comunidades, fue así como el Estado comenzó a tener presencia donde nunca la había tenido, como bien menciona Arnaut.³²⁶

En esta primera fase, además de afianzar los procesos de reclutamiento y contratación de maestros se organizó jerárquicamente sobre los primeros cimientos de dicho sistema educativo federal. Esto se dio gracias a los convenios político-educativos entre las entidades federativas y la SEP, creando así las direcciones de educación estatal, que respondían directamente a la SEP y estaban encabezadas por directores que representaban la máxima autoridad educativa en cada estado. El director de educación estatal actuaba como un representante directo del gobierno federal, implementando y haciendo cumplir las políticas educativas dictadas por la SEP, lo que le otorgaba un rol de gran autoridad en el ámbito estatal, similar al de un "virrey" en relación con el secretario de educación federal.

³²⁶ Alberto Arnaut, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria 1887-1994*. (México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1998.), 60.

La creación de la SEP, el diseño de políticas educativas federales, el reclutamiento de maestros y la formación de estructuras de poder estatales que respondían al Gobierno federal sentaron las bases para el desarrollo del sistema educativo mexicano en el siglo XX. De esta manera, se insertó la idea de que el Gobierno federal debía asumir el control y la dirección de la educación en el país, lo que llevó a una gradual pérdida de autonomía por parte de las entidades federativas y al debilitamiento de su control sobre la impartición educativa.

El mejoramiento

Una vez que la Secretaría de Educación Pública comenzara a reclutar y contratar personas que supieran leer y escribir, inició acciones denominadas de mejoramiento, con la pretensión de dotar a los profesores de herramientas y habilidades que les permitieran transmitir conocimientos de manera efectiva. Como refiere Elsie Rockwell la transición sobre la formación docente, oscilo entre lo que, a finales del porfiriato, la profesión fue proclamada ciencia, pero para los años veinte este discurso se diluyó, pero la década de los años treinta, se volvió a retomar la idea de que el Gobierno federal debía mejorar profesionalmente a los maestros.³²⁷

El Gobierno federal buscaba proporcionarles una preparación intelectual que les ayudara a inculcar los valores y principios de la cultura occidental. Paralelamente, este proceso buscaba promover la socialización ideológica, política y cultural del naciente Estado posrevolucionario, el concepto de mejoramiento tenía dos intenciones una pedagógica y otra comprometida con el ideario revolucionario. Esta segunda fase inicia entre 1923 y 1924 justo en la transición del cambio del poder político entre la presidencia de Obregón y Calles lo que generó nuevos enfoques políticos y educativos. En 1923 se lanzaron las Misiones Culturales, las cuales tenían dos propósitos fundamentales; por un lado, fueron las encargadas de llevar la “alta cultura” a ciertas regiones rurales e indígenas del país, y por el otro tenían el objetivo de preparar a los maestros en su enseñanza; en cierta manera era una especie de capacitación *in situ*. Los miembros de estas Misiones Culturales tenían una formación ideológica y preparación educativa formal, lo que les permitía

³²⁷ Elsie Rockwell, *Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria...* 172.

diseñar e implementar programas educativos alineados con los lineamientos de la SEP. En cierto sentido, eran los "ingenieros" detrás de la enseñanza, definiendo qué y cómo se debía enseñar. Las misiones fueron las primeras actividades del Gobierno federal por mejorar la preparación de los maestros.

El cambio de gobierno trajo consigo un giro en las políticas educativas vasconcelistas y un nuevo impulso en la expansión de la escuela primaria federal. Este periodo de transición política fue importante porque “Durante la presidencia del guaymense se fundaron instituciones económicas y políticas para la reconstrucción y para adentrar al país en la modernidad”.³²⁸ Tanto la administración de Obregón como de Calles y lo que la historiografía comprende como el Maximato fue un periodo determinante clave para avanzar en la construcción del Estado del México posrevolucionario. Alan Knight menciona que “junto con su colega sonorense, Plutarco Elías Calles (1924-1928), él había sido el principal arquitecto del Estado postrevolucionario de la década de 1920. Ambos habían formado una efectiva diarquía, los pilares gemelos de la dinastía sonorense (1920-1934).”³²⁹ Desde entonces, comenzó un largo proceso de mejoramiento de los maestros, que, con el paso del tiempo, y fuera del periodo de estudio de este trabajo, el concepto evolucionó por el de capacitación y por el que actualmente se conoce como formación continua. Este proceso de evolución continúa hasta hoy.

Inicialmente, estos programas de mejoramiento eran voluntarios, los maestros podían elegir si los cursaban o no, pero debido a la baja participación la SEP decidió hacerlos obligatorios. Al participar, los maestros recibirían beneficios como la permanencia en su puesto y un aumento salarial. Pero, estos no dieron resultados y para 1944, existían alrededor de 18,000 maestros sin la tan deseada formación docente que el gobierno esperaba. Las diferentes acciones o actividades realizadas por los gobiernos para “mejorar” el perfil de los maestros, como he referido en capítulos anteriores, van desde publicaciones impresas, programas de radio, cursos de invierno, facilidades en instituciones normales para titularse. Como

³²⁸ Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, *Historia del tiempo presente. La década de 1920*, (México: Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2018), 79.

³²⁹ Alan Knight, *Repensar la Revolución Mexicana Vo. I*, (México: El Colegio de México, 2013), 353.

he señalado, todas estas acciones tienen una doble función en el mejoramiento: una dimensión pedagógica y otra con la difusión de los idearios de la revolución.

Uno de los obstáculos para el éxito de estas acciones fue que, al igual que ocurre hoy en día con ciertas políticas o reformas educativas, se diseñaban, sin considerar las necesidades y realidades de los maestros ni los contextos educativos específicos. Muchos maestros deseaban participar en estos programas de mejoramiento, ya fuera por su deseo de mejorar profesionalmente o por los beneficios que ofrecían, como el aumento salarial; sin embargo, las acciones de mejoramiento estaban concentradas principalmente en la Ciudad de México y en algunas capitales de los estados o ciudades importantes del país. A lo que obligaba a que los maestros tuvieran que desplazarse largas distancias. Las malas condiciones de las vías de comunicación y los costos de traslado y hospedaje hacían que muchos maestros desistieran de participar. Además, cuando los maestros solicitaban a las autoridades educativas apoyos económicos para asistir a los cursos, como pases para el tren generalmente eran rechazados, dando como resultado la poca inscripción o la indiferencia de los maestros, ante las “novedades” pedagógicas y “mejoras” de las macro políticas educativas que los cursos de mejoramiento ofrecían.

Pero entonces ¿Cómo se esperaba que los maestros cumplieran con la tarea encomendada por el Estado de promover una nueva nación y crear un nuevo ciudadano, si enfrentaban tantas dificultades para acceder a los programas de mejoramiento y capacitación? Una respuesta a esta pregunta es el papel de los inspectores escolares, encargados de supervisar el cumplimiento de las directrices de la SEP y además tenían comunicación directa con los maestros y eran los intermediarios entre los maestros y las autoridades educativas estatales y federales. Aunque los maestros no asistieran a los cursos de mejora, el inspector escolar dictaba las instrucciones y orientaciones educativas según las políticas de la SEP. Pero esto no implicaba una transmisión directa y uniforme de las acciones educativas ordenadas, ya que la interpretación y aplicación de estas políticas dependían de la asimilación y criterio de cada inspector.

El mejoramiento se tradujo en la conducción tutelar de lo que el régimen consideraba que debía enseñarse en las escuelas primarias federales, tanto en contenidos como en métodos de enseñanza. De esta manera, se contribuyó a la creación de legitimidad para el gobierno y a la construcción de una nueva sociedad.

La regulación

De manera simultánea al mejoramiento docente, se implementó un proceso de regulación de las condiciones laborales del magisterio mediante leyes, normas y acuerdos. Estas disposiciones respondieron al contexto político del país, caracterizado por una intensa actividad legislativa durante la presidencia de Plutarco Elías Calles (1924-1928) y el periodo conocido como Maximato (1928-1934), en el cual se realizaron 46 reformas constitucionales, constituyendo una etapa crucial en la consolidación del Estado mexicano en el siglo XX. Para el tema educativo, según Carlos Monsiváis: “A partir de 1924 los secretarios de Educación Pública privilegian la educación como un elemento del desarrollo nacional. Ante todo, la reducción de la desigualdad, el desarrollo agrícola, la puesta al día de la industrialización, y en este proceso el desarrollo educativo es un elemento imprescindible.”³³⁰ Pero, para avanzar en este sentido, era necesario resolver uno de los aspectos pendientes que afectaban a los nuevos empleados del Estado, como los maestros: la relación laboral entre patrón y trabajador.

En esta tercera fase, tomo como punto de partida el 12 de agosto de 1925, fecha en que se promulgó la Ley General de Pensiones Civiles de Retiro, porque “Los trabajadores al servicio del Estado recibieron protección por primera vez, en reconocimiento a sus derechos, [...]. Indudablemente, las medidas tomadas no resolvieron todos los problemas de la burocracia; pero, en cambio, fueron el punto de partida de una política que maduraría años después.”³³¹ Posteriormente, los maestros se vieron afectados por una serie de regulaciones y normativas que

³³⁰ Carlos Monsiváis, *La cultura mexicana en el siglo XX*, (México: El Colegio de México, 2016), 115.

³³¹ Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM), “Ley de pensiones civiles de retiro” (Consultado el 18 de mayo del 2025) <https://www.stunam.org.mx/8prensa/legadosindical/legado5/legado5-4.htm>

buscaban organizar y definir su condición laboral frente al Estado incluyendo la regulación de los sueldos que se llevó a cabo mediante el Proyecto de Escalafón, que establecía requisitos específicos, como la preparación y el "buen desempeño", esto evaluado por los inspectores. Los maestros que cumplieran con estos requisitos podrían acceder a aumentos salariales considerables.

La regulación salarial consolidó aún más la sujeción de los maestros al Estado, ya que el cumplimiento de los requisitos dependía en gran medida de la evaluación subjetiva de los inspectores, lo que implicaba una presión para cumplir con sus expectativas. Además, la preparación formal de los maestros, que como se mencionó anteriormente era limitada, también jugaba un papel importante en esta dinámica. De esta manera, la fase de mejoramiento y regulación se fusionan para crear un marco que sujeta al magisterio a las necesidades del Estado, definiendo así el perfil del maestro que se consideraba ideal.

Las regulaciones, más que mejorar las condiciones laborales de los maestros, funcionaron como un mecanismo de control que otorgó un mayor poder al papel del inspector. Con esto la SEP buscaba que los inspectores fueran sus ojos y oídos, vigilando estrechamente a los maestros para garantizar que cumplieran con las políticas educativas del gobierno federal, lo que ponía a los maestros a merced de los intereses de los inspectores. Sin embargo, es importante destacar que los inspectores a menudo servían a dos patrones: por un lado, a las autoridades educativas federales y, por otro, a caciques regionales o gobernadores, lo que generaban conflictos de interés donde los maestros eran los afectados.

En este sentido, la regulación laboral de los maestros refleja la consideración del magisterio como una profesión de Estado, sujeta a las necesidades y objetivos gubernamentales. La normatividad laboral es un proceso en constante evolución, influenciado por reformas, enfoques y necesidades sociales y gubernamentales cambiantes. Sin embargo, en esta fase específica, podemos identificar las primeras acciones sistemáticas del Estado mexicano para ordenar y controlar la relación laboral de los maestros y con ello una mayor intervención en el ámbito educativo.

La integración magisterial.

Posterior a estas tres etapas, se inició la consolidación del magisterio federal, la cual se sustentó en tres elementos clave: la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943, la uniformidad curricular de los planes y programas de estudio de las escuelas normales del país en abril de 1944, y la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) en diciembre de 1944. Estos se desarrollaron bajo el sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), en el cual se consolidó el discurso político de la “Unidad Nacional” entre los mexicanos, iniciado por su predecesor Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) ante el estallido de la Segunda Guerra Mundial en 1939. La política de “Unidad Nacional” se retomó, pero ahora como respuesta a la compleja coyuntura histórica y a la necesidad de moderar las políticas consideradas radicales de Cárdenas, como la reforma en 1934 al artículo 3º constitucional donde establecía que la educación debería de ser socialista. Ávila Camacho promovió la Unidad y la cohesión nacional en un contexto internacional adverso.

Pasando a los elementos centrales de esta fase, a continuación, explico los elementos fundamentales que propiciaron la consolidación del magisterio federal en el siglo XX. El primero, hacia finales de los años 40, los maestros federales constituían un cuerpo nutrido cuya presencia política y social era significativa en los diferentes estados. La educación socialista impulsada por Lázaro Cárdenas politizó a amplios sectores del magisterio, generando tanto adhesiones como oposiciones a la educación socialista. El crecimiento del número de maestros federales y sus demandas los llevó a la formación de diversas organizaciones sindicales. Aunque Lázaro Cárdenas intentó unificar a los maestros en un solo sindicato nacional, “no fue posible lograr la unificación en un solo organismo sindical. Esto se debió principalmente a la lucha que en esos años se desarrollaba entre la tendencia lombardista, la comunista y otras, y que se expresó de manera aguda en el profesorado”.³³² Gracias a las gestiones políticas y educativas de la administración federal de Manuel Ávila Camacho, el 30 de noviembre 1943 se creó el SNTE. Con

³³² Aurora Loyo Brambila, *El movimiento magisterial de 1958 en México*, (México: Ediciones Era, 1979), 16.

esto se logró aglutinar las diferentes corrientes políticas magisteriales en un solo sindicato a nivel nacional.

El segundo elemento, fue la reforma a los planes y programas de la educación primaria y de la educación normal y, en abril de 1944, esto fue gracias al Primer Congreso de Educación Normal realizado en Saltillo Coahuila, que estableció, la Unidad Nacional a través de la “federalización” de los planes y programas de la educación normal.³³³ Es decir, se acordó diseñar un solo plan y programa de estudio para todas las escuelas normales del país.

La legitimación de dichos cambios, según Isaías Álvarez García se debió a lo siguiente

- reforzar la campaña de unidad nacional;
- elevar e igualar la preparación de los maestros rurales y urbanos;
- atemperar la radicalización de aquellos maestros que, por su precaria situación económica, apoyaban el movimiento de educación socialista que, a los ojos de los políticos, desde fines de la década de los treinta (1939), parecía impracticable, y
- brindar a maestros inconformes con la situación de las normales rurales, la oportunidad de emigrar a las ciudades. Esta razón solo se percibió en forma implícita.³³⁴

Teniendo un solo sindicato para los maestros y un plan y programa de estudio unificado, ahora faltaba saldar la deuda pendiente que, según el Estado, databa desde la creación de la SEP: la profesionalización de los maestros improvisados, pero ahora con una sola institución.

³³³ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, vol. 3 (México: Universidad Iberoamericana, 2003), 314.

³³⁴ Isaías Álvarez García, "La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México (un caso histórico exploratorio)." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) XLIV, no. 3 (2014): 151, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032150007>

El tercer elemento se debe al establecimiento del IFCM en 1944. Es importante destacar que la inclusión del concepto de "capacitación" en las acciones educativas de profesionalización de los maestros fue algo innovador para la época, ya que respondía a las necesidades y demandas de ese momento histórico. Durante la Segunda Guerra Mundial, la capacitación sistemática ganó relevancia en el ámbito de la Defensa, dando origen a nuevos roles como el diseñador instruccional, quien se encargaba de crear estrategias formativas para especialistas en diversas áreas. Un aspecto clave de estos métodos era definir con precisión las habilidades y comportamientos que se buscaba desarrollar en los capacitados.³³⁵

La ley del establecimiento de IFCM en su artículo 4º marcaba que: "Los maestros en servicio, no titulados, federales y federalizados, están obligados a inscribirse en el Instituto [...] y a estudiar todos los grados hasta adquirir el título correspondiente. Se Exceptúan los maestros en servicio, no titulados, federales y federalizados, que tengan más de diez años de servicios docentes ininterrumpidos y, además más de 40 años de edad."³³⁶ Con el Instituto además de obtener su título mediante la asistencia obligatoria a los cursos presenciales y por correspondencia, los profesores, según la ley, mejorarían su sueldo y lograrían su basificación, lo que redundaría en una mejora de sus condiciones laborales³³⁷. En este contexto, la creación del IFCM se inserta en un conjunto de circunstancias que buscaban fomentar la Unidad Nacional, utilizando la educación como herramienta clave. Surge entonces la pregunta: ¿la creación del IFCM respondió a una necesidad de capacitación para mejorar la educación, o fue un instrumento de control para unificar un sistema educativo disperso y desconectado del centro político-administrativo? Al final del sexenio de Ávila Camacho, dio inicio el proceso de reforma constitucional

³³⁵ Félix Mitnik, Adela Coira, Una perspectiva histórica de la capacitación laboral, en Félix Mitnik *Políticas y programas de capacitación para pequeñas empresas. Un análisis multidisciplinar desde la teoría y la experiencia*, (Argentina: Fondo Multilateral de Inversiones, Banco Interamericano de Desarrollo, Oficina Internacional del Trabajo, 2006) 157. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00208-f.pdf>

³³⁶ Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio", Diario Oficial de la Federación (DOF: 30/12/1946), acceso el 12 de octubre, https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4496549&fecha=30/12/1944&cod_diario=191110

³³⁷ Por el momento, no tengo información que confirme si se implementaron mejoras salariales y basificación.

al artículo 3º, la cual proponía eliminar el concepto de educación socialista y proclamaba “el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia.”³³⁸

³³⁸ Decreto que reforma el artículo 3º y la fracción XXV del 73 constitucionales” Diario Oficial de la Federación (DOF: 13/12/1934), acceso el 13 de mayo del 2025 https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=194958&pagina=1&seccion=0

Archivos consultados

Archivo General de la Nación

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública

Diario Oficial de la Federación

Hemeroteca Nacional Digital de México

Memoria de la Secretaría de Educación Pública

Secretaría de Educación Pública (SEP). *La educación pública en México*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1922

<https://play.google.com/books/reader?id=wQmHSdeqH1sC&pg=GBS.PP1>

Secretaría de Educación Pública. *El sistema de escuelas rurales en México*.

México: Talleres Gráficos de la Nación, 1927.

<https://play.google.com/books/reader?id=-NMLAQAAIAAJ&pg=GBS.PA275>

Secretaría de Educación Pública. *El esfuerzo educativo en México 1924-1928, tomo I* México: SEP, 1928.

<https://play.google.com/books/reader?id=O2oLAQAAIAAJ&pg=GBS.PP1>

Secretaría de Educación Pública. *Noticia estadística sobre la educación pública en México. Correspondiente al año de 1927*. México: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, D.F., 1929

<https://play.google.com/books/reader?id=or4VAQAAIAAJ&pg=GBS.PP6>

Secretaría de Educación Pública. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*. México: Talleres Gráficos de la Nación 1933.

<https://play.google.com/books/reader?id=2ZdRAQAAMAAJ&pg=GBS.PA30>

Boletín de la Secretaría de Educación Pública.

Boletín de la Secretaría de Educación Pública. “El maestro ambulante”. México: Departamento Editorial, SEP (t. I, n° 1), 1922.
<https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?intPagina=563&tipo=publicacion&anio=1922&mes=05&dia=01>

Boletín de la Secretaría de Educación Pública. “Estadística Nacional Escolar Primaria” México: Departamento Editorial, SEP (t. I, n° 2), 1922, 305.
<https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?intPagina=334&tipo=publicacion&anio=1922&mes=09&dia=01>

Boletín de la Secretaría de Educación Pública. “Informe del Departamento Escolar”. México: Departamento Editorial, SEP (t. II, n° 5-6), 1923-1924. 47-54.
<https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?intPagina=50&tipo=publicacion&anio=1924&mes=01&dia=01>

Boletín de la Secretaría de Educación Pública. México: Departamento Editorial, SEP (t. XXIII, n° 9-12), 1930-1931, p. 57.
<https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?intPagina=51&tipo=publicacion&anio=1930&mes=11&dia=01&butlr=lr>

Boletín de la Secretaría de Educación Pública. “Informe de las labores desarrolladas por el Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea durante el mes de mayo de 1931”. México: Departamento Editorial, SEP (t. X, n° 8), 1931, 5.
<https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?intPagina=5&tipo=publicacion&anio=1931&mes=06&dia=01>

Bibliografía

- Aboites, Luis y Engracia Loyo, "La construcción del Nuevo Estado, 1920-1945" en Erik Velásquez García et al. *Nueva historia general de México*. México: COLMEX, 2011. 595-652.
- Aguilar-Sánchez, Carlos Alberto, y José Luis Rodríguez. "La educación rural mexicana: cambios y continuidades." *Secuencia. Historia y Ciencias Sociales* 15, no. 29 (2018): 39-58.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/sh/v15n29/v15n29a2.pdf>
- Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. "El conflicto religioso en las escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1923-1933". *Secuencia*. núm. 94 (2016): 148-180. doi: 10.18234/secuencia.v0i94.1348.
- Álvarez García, Isaías. "La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México (un caso histórico exploratorio)." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* XLIV, no. 3 (2014):139-209. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032150007>
- Arce Gurza, Francisco. "En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934". En *Ensayos sobre historia de la educación en México*, Josefina Zoraida Vázquez, Dorothy Tanck de Estrada, Anne Staples y Francisco Arce Gurza, 145-187. México: El Colegio de México, 2006.
- Arnaut Salgado, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: CIDE, 1998.
- Arnaut, Alberto. *La federalización educativa en México*. México: El Colegio de México y Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1998.
- Arredondo, Adelina. *En la senda de la modernidad: Un siglo de educación en Chihuahua, 1767–1867*. México: El Colegio de Michoacán, 2011.
- Balsols Batalla, Ángel. "Bosquejo Histórico-Geográfico del Desarrollo de la Red de caminos de México". *Investigación Económica* n.º 76 (1959): 645-681.
<https://www.jstor.org/stable/42777883>
- Baraldi, Victoria. "John Dewey: la educación como proceso de reconstrucción de experiencias". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* n.º 16 (2021): 68-76.

<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/download/587/407/1312>

Bautista López, Angélica. "El discurso identitario del México posrevolucionario como política cultural homogeneizadora". *Polis* n.º 1 (2021): 75-106. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332021000100075

Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato*. México, El Colegio de México, 2014.

Bobbio, Norberto. *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

Calderón Mólgora, Marco A. "Misiones culturales y maestros rurales: México en la década de 1920". En *Identidades Docentes. La renovación del oficio de enseñar*, Ed. Teresa González Pérez 69-95. Tirant Humanidades, 2017. https://www.researchgate.net/publication/342986932_Misiones_Culturales_y_Maestros_Rurales_en_Mexico

_____. "Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920-1933." *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 4, no. 8 (2016): 153-173. Acceso el 22 de mayo de 2026. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v4i8.81>

Calles, Plutarco Elías. *Informes presidenciales*. México, Cámara de diputados LX legislatura, Centro de Documentación, Información y Análisis, 2006. <https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-04.pdf>

Cámara de Diputados LX Legislatura. *Informes presidenciales. Álvaro Obregón*. México: Cámara de Diputados LX Legislatura, Centro de Documentación, Información y Análisis, 2006. <https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-03.pdf>

Camacho Chacón, Ana Karla. "La federalización educativa, las misiones culturales y la escuela de la acción en Chiapas, 1921-1928." *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 7, no. 14 (2019): 159-181. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v7i14.194>

Cámara de Diputados LXV legislatura. "V. Evolución jurídica del artículo 3°

constitucional en relación con la gratuidad de la educación superior”.
Cámara de Diputados LXV legislatura.
<https://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm> (Consultado el 8 de mayo del 2023).

Capistran López, Carlos Enrique. “La educación en el oriente de Morelos en la transición del siglo XIX al XX”. Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2015.

Carbó, Anna Ribera. “Campesino y obreros en la Revolución Mexicana. Entre la tradición y los afanes modernizadores”. En *Revolución Mexicana, 1908-1932*, (coord.) Ignacio Marván Laborde, 15-65. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. “Finaliza la Guerra Cristera”. Consultado en [5 de abril del 2025]. <https://www.cndh.org.mx/noticia/finaliza-la-guerra-cristera#:~:text=Conocida%20como%20Ley%20Calles%2C%20%20se,a%20poseer%20bienes%20ra%C3%ADces%2C%20no>

Cortés-López, Elvia-Lizbeth. “El desarrollo del plan de Misiones Culturales en tres municipios de Chiapas, 1927.” *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 12, no. 23 (2024): 161-181.
<https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.561>

_____. “Educación superior para el campo: la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chiapas, 1931-1935.” *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 16, no. 47 (2025): 83-100.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2025.47.2037>

Cramaussel, Chantal. “El camino real de tierra adentro. De México a Santa Fe.” En *Rutas de la Nueva España*, editado por Chantal Cramaussel, 299-327. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán, 2006.

Decreto por el cual se constituye una Sociedad Mutualista “El Seguro del Maestro”. *Diario Oficial de la Federación*, 12 de diciembre de 1928, 7.
https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4619028&fecha=12/12/1928&cod_diario=198531

Documentos (José Vasconcelos). “Discurso pronunciado el día del maestro”.

Revista Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA) 7 (2005): 183-191.

<https://biblat.unam.mx/hevila/Revistahistoriadelaeducacionlatinoamericana/2005/vol7/9.pdf>

Dromundo, Baltasar. *Tomás Garrido: Su vida y su leyenda*. México Editorial Guaranía, 1953.

Ducoin Watty, Patricia. "Origen de la Escuela Normal Superior de México". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* n.º 6 (2004): 39-56.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2342123>

_____. *Quehaceres y saberes educativos del porfiriato*. México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2022.

<https://www.iisue.unam.mx/libros/dd-product/quehaceres-y-saberes-educativos-del-porfiriato/>

El Heraldo de Tabasco. "Hechos que marcaron el mandato de Tomás Garrido Canabal." 2 de enero de 2024. Consultado el 25 de abril de 2025.

<https://oem.com.mx/elheraldodetabasco/cultura/hechos-que-marcaron-el-mandato-de-tomas-garrido-canabal-13109700>

Escalante Fernández, Carlos. "Inspectores y maestros rurales ante la educación de los indígenas en el estado de México de las décadas de 1920 y 1930." *Cuadernos Interculturales* 8, no. 14 (2010):21-33. Redalyc,

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55217005003>

_____. "Respuestas locales a la escuela rural federal en el norte del Estado de México (1927-1940)." *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* XXXVI, no. 143 (2015):85-101. Redalyc,

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13741199003>

_____, coord. *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX*. México: El Colegio Mexiquense, 2020.

Fell, Claude. "La influencia soviética en el sistema educativo mexicano (1920-1921)". *Revista de la Universidad*, XXX n 3, (1975).

[https://www.revistadelauniversidad.mx/download/bab87a33-16fc-4cbc-97b3-70bf1f899821?filename=la-influencia-sovietica-en-el-sistema-educativo-mexicano-\(1920-1921\)](https://www.revistadelauniversidad.mx/download/bab87a33-16fc-4cbc-97b3-70bf1f899821?filename=la-influencia-sovietica-en-el-sistema-educativo-mexicano-(1920-1921))

- Flores Méndez, Yessenia. 2022. "La Secretaría de Educación Pública y la federalización educativa en Tamaulipas (1921-1956)." *Debates por la Historia* 10 (2): 45–73. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i2.913>
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores, 2002.
- Galván Lafarga, Luz Elena, Oresta López Pérez. *Entre imaginarios y utopías: historia de maestras*. México: Publicaciones de la Casa Chata, 2008.
- _____. *Soledad Compartida. Una historia de maestros, 1908-1910*. México: Publicaciones de la casa Chata, 2010.
- _____. *Derecho a la educación*. México: Secretaría de Gobernación, INEHRM, IJJ-UNAM, 2016. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4450-derecho-a-la-educacion-coleccion-inehrm>
- Gamboa Herrera, Jonatan Ignacio. "Los primeros pasos de las Misiones Culturales y sus huellas en la educación rural de San Luis Potosí, 1923-1932" (tesis maestría, El Colegio de San Luis A.C., 2009), p.42 <https://biblio.colsan.edu.mx/tesis/GamboaHerreraJonatanIgnacio.pdf>
- Gamio, Manuel. *Forjando patria*. México: Librería de Porrúa Hermanos, 1916. <https://archive.org/details/forjandopatriapr00gamiooft/page/32/mode/2up?view=theater>
- _____. "Programa de la Dirección de Antropología para el Estudio y Mejoramiento de las Poblaciones regionales de la República". En *Documentos fundamentales del indigenismo en México*, (Coord.) José Del Val. México: Universidad nacional Autónoma de México, 2014.
- Garciadiego, Javier. *Introducción histórica a la Revolución mexicana*. México: El Colegio de México, Secretaría de Educación Pública, 2006.
- García Hernández Ruth Selene. "En el rincón del monte: la escuela rural castellanizadora en Morelos. Escolarización y desplazamiento lingüístico, 1921-1959". Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2013.
- García Tort, Carlos (Comp.). *La educación pública de 1920-1952. Testimonios de*

- los maestros mexicanos*. México: Multimedios, 2004.
- Gilly, Adolfo. *La revolución interrumpida*. México: Ediciones El caballito, 1977.
- Gómez-Dantés, Octavio, y Julio Frenk. "Crónica de un siglo de salud pública en México: de la salubridad pública a la protección social en salud." *Salud Pública de México* 61, no. 2 (2019): 202-211.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v61n2/0036-3634-spm-61-02-202.pdf#page=8.47>
- González Báez, Magdalena Isela. *Historia del normalismo rural: origen, auge, crisis, posibilidades y esperanzas (1922-2018)*. México: DGEsUM, 2021.
https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/vZ/X4sY0Cwd-129_Historia.pdf
- Gordillo Ballinas, Fernando de Jesús. "Temperancia y trabajo en el México posrevolucionario: Gobierno federal, autoridades locales y trabajadores en la lucha contra el alcoholismo, 1929-1940". Tesis doctoral, El Colegio de México, 2023.
- Granja Castro, Josefina. "Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México". *Perfiles Educativos* n.º 129 (2010): 64-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.129.18927>
- Greaves L., Cecilia. *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*. México: COLMEX, 2008.
- Hurtado Tomás, Patricia. "Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas Normales 1921-1984". Diccionario de historia de la educación en México, Universidad Nacional Autónoma de México.
http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm
Consultado el 8 de mayo del 2023.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), "Censo General de Habitantes 1921", Instituto Nacional de Estadística y Geografía,
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1921/#Tabulados> (Consultado el 16 de mayo del 2025).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), "Quinto Censo de Población",

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1930/#Tabulados> (Consultado el 16 de mayo del 2025).

Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. *Historia del tiempo presente. La década de 1920*. México: Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2018.

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). *La educación en los informes de gobierno*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, s.f.

Jiménez Alarcón, Concepción. *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México, Secretaría de Educación Pública, Ediciones el Caballito, 1986.

Knight, Alan. *La Revolución mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

_____. *Repensar la Revolución Mexicana Vo. I*. México: El Colegio de México, 2013.

Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*, 8.^a ed. México: Editorial Porrúa, 1967.

Lazarín Miranda, Federico. "Enseñar a leer y escribir a los adultos. La Campaña contra el Analfabetismo: proyecto, planes y prácticas, 1921-1924." *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 2, núm. 1 (2020): 213.
<https://somehide.org/wp-content/uploads/2023/01/2-1-18-313.pdf>

Ley de Escalafón del Magisterio de las Escuelas Primarias y de los Jardines de Niños dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación, 31 de enero de 1930, 8.
https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4447988&fecha=31/01/1930&cod_diario=187878

Ley de Escalafón del Magisterio de Educación Primaria Federal. Diario Oficial de la Federación, 5 de agosto de 1933, Sección Única.
https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=189320&pagina=1&seccion=0

Ley de Inamovilidad del Profesorado dependiente de la Secretaría de Educación

Pública. Diario Oficial de la Federación, 3 de febrero de 1930, Primera Sección, 7.
<https://dof.gob.mx/copias.php?acc=ajaxPaginas&paginas=7&seccion=PRIMERA&edicion=187980&ed=MATUTINO&fecha=03/02/1930>

Ley General de Pensiones Civiles de Retiro. *Diario Oficial de la Federación*, 19 de agosto de 1925, 1025.
https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4443322&fecha=19/08/1925&cod_diario=187574

Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, *Diario Oficial de la Federación* (DOF: 30/12/1944), acceso el 12 de octubre, https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4496549&fecha=30/12/1944&cod_diario=191110

Lomelí Vanegas, Leonardo. "Interpretaciones sobre el desarrollo económico de México en el siglo XX". *Economía UNAM* 9. núm. 27 (2012): 91-108.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2012000300005

López Arellano, Marcela. "Voces escritas. Experiencias de profesores y profesoras durante la Cristiada en Aguascalientes, 1927-1928." *Caleidoscopio: Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades* 22, no. 40 (2019): 145-168.
<https://doi.org/10.33064/40crscsh1381>

López Pérez, Oresta. "Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 27, no. 3 (1997): 73-93.
<https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1013/1275>

_____. "Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles." *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, no. 28 (2006): 4-16. Redalyc.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917002>

Loyo Brambila, Aurora. *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México: Ediciones Era, 1979.

Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*. México: El Colegio de México, 2003.

_____. "Lectura para el pueblo, 1921-1940". En *La educación en la historia de México*, Josefina Zoraida Vázquez, Dorothy Tanck de Estrada, Anne Staples y Francisco Arce Gurza, 243-290. México: El Colegio de México, 2006.

_____. "La escuela secundaria socialista en México. ¿Una opción de educación popular? (1925-1940)". En *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*, compilado por María Adelina Arredondo López, 271-291. México: Santillana, Universidad Pedagógica Nacional, 2008.

_____. "La educación del pueblo". En *Historia mínima de la educación*, coordinado por Dorothy Tanck de Estrada, 154-187. México: El Colegio de México, 2011.

Martínez Martínez, Héctor Omar. "¿Modernidad en el estado de Morelos? Un acercamiento a través de las innovaciones pedagógicas para las escuelas primarias, 1882-1924". Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2015.

Martínez Moctezuma, Lucía. "Las misiones culturales: un proyecto de educación y salud en el medio rural mexicano del siglo XX." *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo* 2, no. 3 (2016): 105-123.
https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v2i3.7692

Medina Esquivel, René. "Las escuelas Artículo 123 ¿Un dolor de cabeza para la SEP? Disputas jurídicas entre el Estado mexicano y el poder patronal. 1932-1942". *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, n° 91 (2015): 171-200. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319133004007>

_____. *Minería y escuelas: Familias, maestros, sindicatos y empresas en Cerro de San Pedro y Morales (San Luis Potosí, 1934–1963)*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, 2017.

Mejía Zúñiga, Raúl. "La escuela que surge de la revolución." En *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, coordinado por Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, 196. México: Fondo de Cultura Económica, 2013.

Meneses Morales, E. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. La*

problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria, vol. 2, Universidad Iberoamericana, (2002). https://cee.edu.mx/NuestrasPublicaciones/11_TENDENCIAS-I-V/TEOM-II.pdf

_____. *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, vol. 3. México: Universidad Iberoamericana, 2003.

Meyer, Jean. *La Revolución mexicana*. México: Tusquets Editores México, 2010.

Meyer, Lorenzo. "Los caciques: ayer, hoy y mañana". *Letras Libres*. 31 de diciembre de 2000. <https://letraslibres.com/revista-mexico/los-caciques-ayer-hoy-y-manana/>

Mitnik, Félix Adela Coira. Una perspectiva histórica de la capacitación laboral, en Félix Mitnik *Políticas y programas de capacitación para pequeñas empresas. Un análisis multidisciplinar desde la teoría y la experiencia*. Argentina: Fondo Multilateral de Inversiones, Banco Interamericano de Desarrollo, Oficina Internacional del Trabajo, 2006. 143-163. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00208-f.pdf>

Monsivais, Carlos. *La cultura mexicana en el siglo XX*. México: El Colegio de México, 2016.

Montes de Oca Navas, Elvia. "Justo Sierra, maestro y autor de libros escolares, un intelectual de nuestro tiempo." *Correo del Maestro*, s/f. https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5012017/capitulo5/justo_sierra_maestro_y_autor_de_libros_escolares.html

Museo Nacional de Culturas Populares. *Los maestros y la cultura nacional, 1920-1952*. Vol. 2. México: Multimedios, 2000.

Pacheco, Lourdes C., "Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana." *Investigación y Postgrado* 28, no. 1 (2013):87-118. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65841004004>

Padilla Arroyo, Antonio. "Academia de preceptores en el Estado de México:

espacios de construcción sobre el saber pedagógico en el porfiriato” *Perfiles Educativos* 114 (2006): 37-60.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n114/n114a3.pdf>

Padilla, Tanalís. “Las normales rurales: historia y proyecto de nación.” *El Cotidiano*, no. 154 (marzo-abril 2009): 85-93.

<https://www.redalyc.org/pdf/325/32512736009.pdf>

Poder Ejecutivo. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la de 5 de febrero de 1857*. México: Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917. Consultado el 25 de noviembre de 2025. PDF disponible en:

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf

Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Morelos, El Orden, 31 de octubre de 1885.

Rabell Romero, Cecilia. *La población*. México: Nostra Ediciones, 2010.

Real Academia Española. “Federar”, en *Diccionario de la lengua española*.

Consultado el 25 de noviembre de 2025. <https://dle.rae.es/federar>.

_____. *Diccionario del estudiante*. “Supernumerario, supernumeraria.” Consultado el 27 de noviembre de 2025.

<https://www.rae.es/diccionario-estudiante/supernumerario>

Rockwell, Elsie. *Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán, CIESAS, Cinvestav, 2007.

Roldán Vera, Eugenia. “Los orígenes de la radio educativa en México y Alemania: 1924–1935”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14, no. 40 (2009):13-41. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a3.pdf>

Sáenz, Moisés. *México íntegro*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2007.

Secretaría de Comunicaciones y transporte. “El caminero en la historia”. Secretaría de Comunicaciones y transporte, 10 de febrero del 2024.

<https://www.gob.mx/sct/articulos/el-caminero-en-la-historia-13124>

- Secretaría de la Presidencia. *México a través de los informes presidenciales. La educación pública*. México: Secretaría de la Presidencia, Secretaría de Educación Pública, 1976.
- Siguenza Orozco, Salvador., "El sistema educativo estatal y los primeros años de la federalización educativa en la Sierra Norte de Oaxaca (1920-1942)." *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* XXXVI, no. 143 (2015):129-159. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13741199005>
- Silva Castañeda, Sergio. "El proyecto económico de la Revolución mexicana: tierra, trabajo y dinero". En *La Revolución mexicana, 1908-1932*, coordinado por Ignacio Marván Laborde, 101-XXX. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM). "Ley de pensiones civiles de retiro" (Consultado el 18 de mayo del 2025)
<https://www.stunam.org.mx/8prensa/legadosindical/legado5/legado5-4.htm>
- Tanck de Estrada, Dorothy. 1973. "Las Escuelas Lancasterianas En La Ciudad De México, 1822-1842". *Historia Mexicana* 22 (4):494-513.
<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929>.
- Taylor, Xóchilt, Adelina Arredondo y Antonio Padilla. "John Dewey en México: una experiencia compartida en el mundo rural", *Espacio, Tiempo y Educación* 3, n.o 2 (2016): 33-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477455338003>.
- Thompson, E. P. Miseria de la teoría. España, Editorial Crítica, 1981.
- Urías Horcasitas, Beatriz. "Locura y criminalidad: degeneracionismo e higiene mental en México posrevolucionario, 1920-1940". En *De normas y transgresiones: Enfermedad y crimen en América Latina, 1850-1950*, editado por Claudia Agostoni y Elisa Speckman Guerra, 333-360. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2005.
https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/450/450_04_1_2_locuracriminalidad.pdf.
- Vasconcelos, José. *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. México, Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2011.

https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/493/1/images/va_sconcelos.pdf

Vaughan, Mary Kay. "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto 1921-1940". En *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, 76-110. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

_____. *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

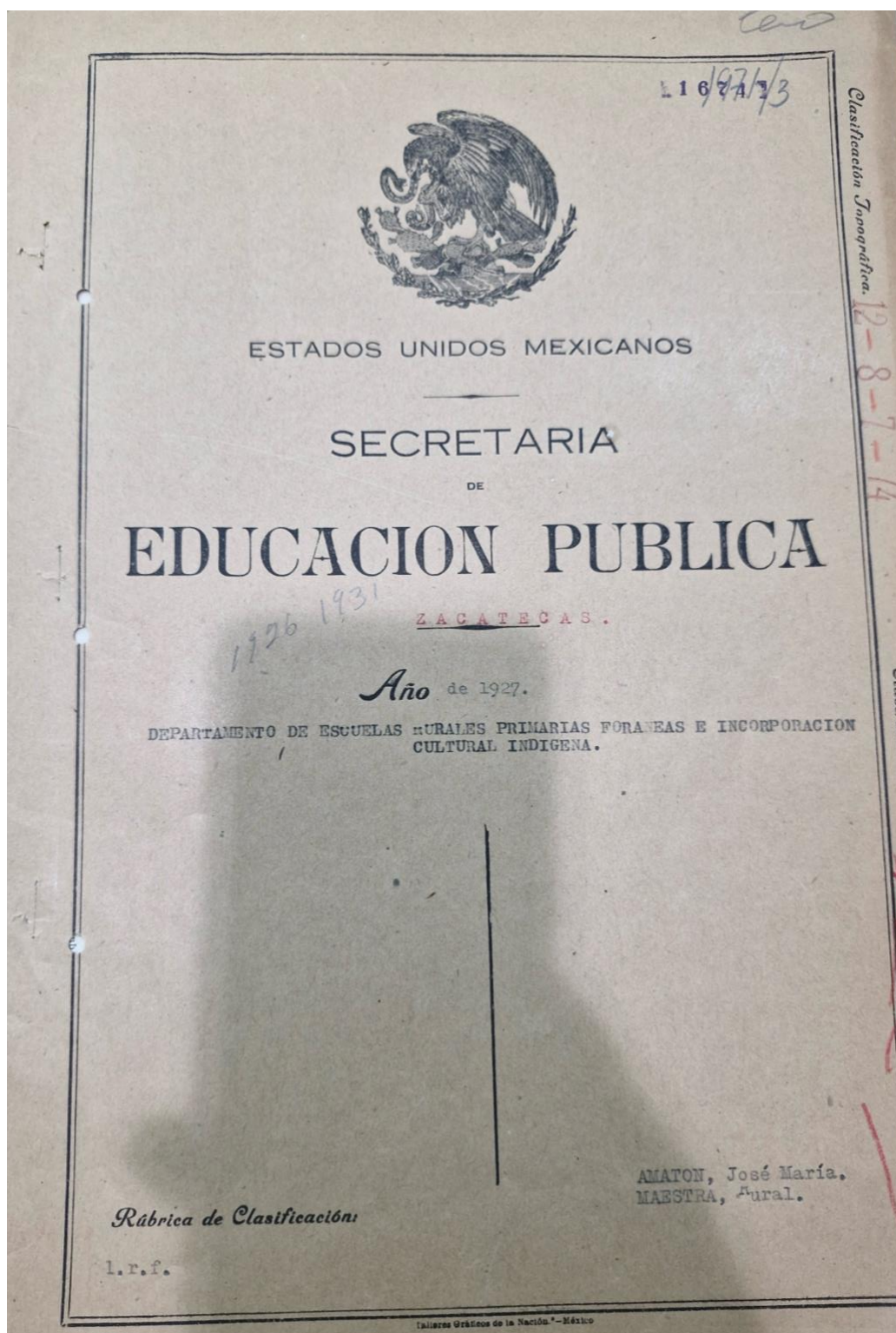
Vázquez. Josefina. *Nacionalismo y Educación en México*. México: El Colegio de México, 2005.

Womack Jr., John. *Zapata y la Revolución Mexicana*. México: Siglo Veintiún Editores, 2011.

Anexos

Documentos tomados del Archivo General de la Nación (AGN),
Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).

Anexo 1



Folder que contiene los expedientes

3

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

RAMO	ORIGEN	EMPLEO	NOMBRE DE LA MATERIA

EL C. PRESIDENTE DE LA REPUBLICA, en ejercicio de la facultad que le concede el Art. 89 de la Constitución Política, en su fracción II, ha tenido a bien nombrar

Ramo
Núm.
Exp.

con adscripción a

con el sueldo que fija a ese empleo la partida respectiva del Presupuesto de Egresos.

Lo digo a usted para su conocimiento y fines consiguientes.

SUFRAGIO EFECTIVO. NO REELECCION.

Oficio de nombramiento

Anexo 3


SECRETARIA
DE
EDUCACION PUBLICA

ASUNTO: Se comunica
nombramiento de José Ma.
Amatón.

Departamento Administrativo
Sección de Personal
Mesa Cuarta.
Número

(28)200

41707

2

Al C. Jefe del Dpto. de Escuelas Rurales
e Incorporación Cultural Indígena.
P r e s e n t e .

El C. PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, en uso de la facultad que le concede la fracción II del artículo 89 de la Constitución Federal, promulgada el 5 de febrero de 1917, ha tenido a bien nombrar al C. JOSE MARIA AMATON, a partir del primero - del actual, Maestro Rural # 1694, dependiente del Dpto. de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena - de esta Secretaría, quien prestará sus servicios en el Edo. de ZACATECAS,

con anexo.

con el sueldo anual que asigna a ese empleo la partida respectiva del Presupuesto de Egresos vigente. (\$2.00 diarios).

Lo digo a Ud. para su conocimiento y al adjuntarle el acta de protesta respectiva, le ruego me comunique la fecha de toma de posesión del interesado.

Reitero a Ud. mi atenta consideración.

SUFRAGIO EFECTIVO. NO REELECCION.

México, D. F., a 24 de mayo de 1926.

P. EL JEFE DEL DEPARTAMENTO,
EL SUBJEFE.

El Sr. Cienfuegos

Se otorga el número
o. Sección y Mesa que
el trámite.

Nombramiento del maestro José María Amatón

Anexo 4

(422.1)/109 5

HOJA PARA EL EXPEDIENTE DEL MAESTRO EN EL DEPARTAMENTO DE ESCUELAS RURALES.

ANTECEDENTES PROFESIONALES DE MAESTROS DE ESCUELAS PRIMARIAS FEDERALES EN LOS ESTADOS.

DATOS PERSONALES.

Nombre completo José María Amatón

Sexo Masculino

Lugar de nacimiento.-Lugar El Salvador Estado de Jalisco

Edad.-(Al suscribir este informe) 24 años

Estado Civil Soltero

PREPARACION.

ESTUDIOS HECHOS ANTES DE EJERCER EL MAGISTERIO.

ESTUDIOS	NÚMERO DE AÑOS COMPLETOS DE ESTUDIOS.	CLASE DE ESCUELA EN QUE HICIERON LOS ESTUDIOS	
		OFICIAL.	PARTICULAR.
PRIMARIA	<u>5</u>	<u>si</u>	
SECUNDARIA O PREPARATORIA			
NORMAL			
UNIVERSITARIOS			

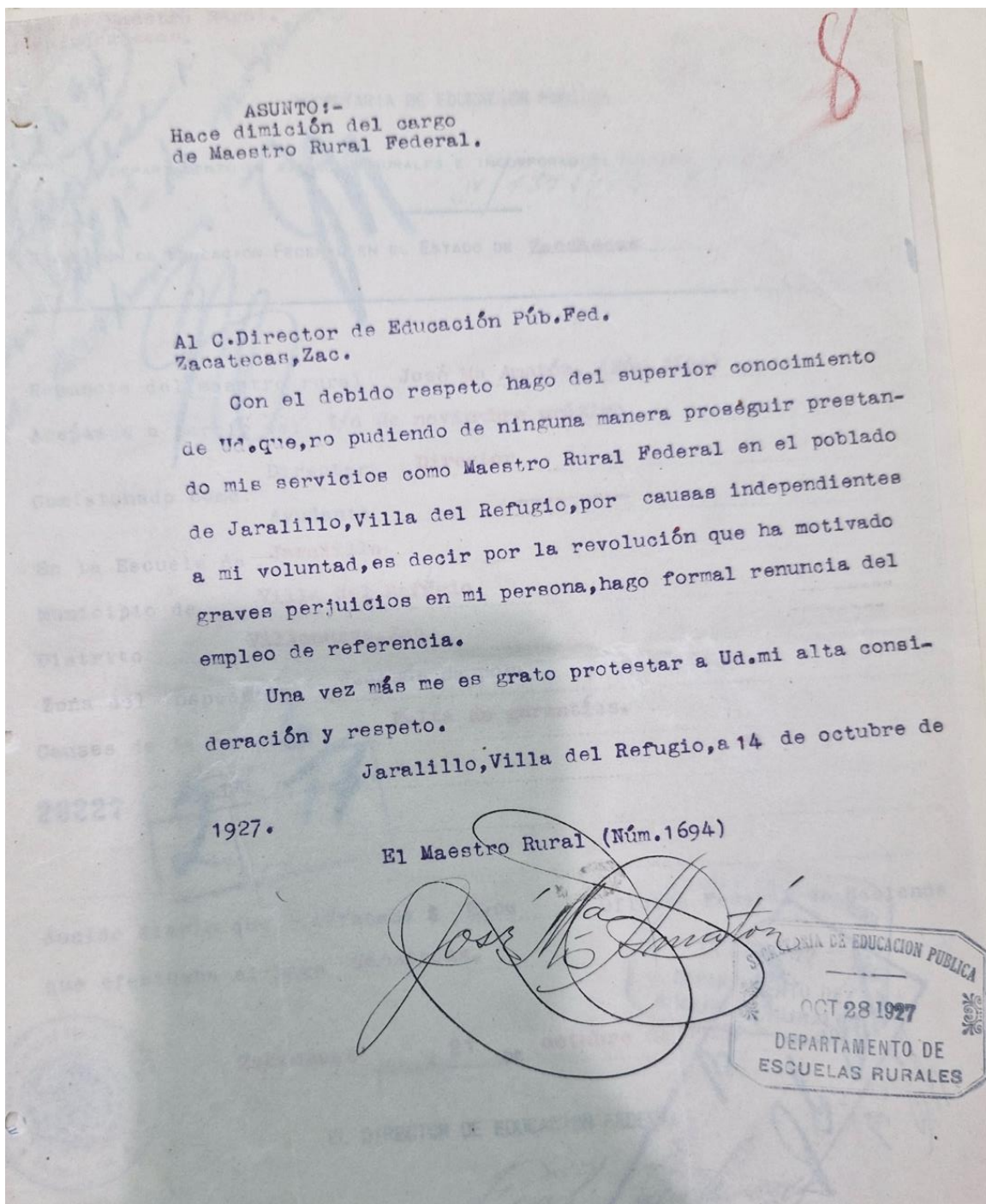
DESIGNACION DEL TITULO O DIPLOMA OBTENIDO AL TERMINAR SUS ESTUDIOS ANTERIORES AL EJERCICIO DEL MAGISTERIO Y ESCUELA DE DONDE PROCEDE EL TITULO O DIPLOMA.-

SÍRVASE EXPRESAR EL NOMBRE COMPLETO DEL DIPLOMA O TÍTULO QUE OBTUVO. (NO DEBEN CONSIDERARSE LOS DIPLOMAS QUE HUBIEREN SIDO OTORGADOS COMO PREMIOS)

DESIGNACIÓN DEL QUE SE OBTUVO.-	NOMBRE COMPLETO DE LA ESCUELA QUE LO EXPIDIO.	CIUDAD Y ESTADO DE UBICACIÓN DE LA ESCUELA	
		CIUDAD.	ESTADO.
DIPLOMA.- <u>Diploma</u>	<u>Esc. Of. de niños.</u>	<u>Jalpa</u>	<u>Zacatecas</u>
TÍTULO.-			

Expediente laboral del maestro José María Amatón

Anexo 5



Renuncia del maestro José María Amatoñ

Anexo 6

Renuncia de Maestro Rural.
A/a Zona. Zacatecas.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA.

DEPARTAMENTO DE ESCUELAS RURALES E INCORPORACIÓN CULTURAL INDIGENA.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN FEDERAL EN EL ESTADO DE Zacatecas.

Renuncia del maestro rural José Ma Amatón. (Núm 1694)

Aceptada a partir del 1/o de noviembre próximo

Comisionado como: Director Director

Ayudante -----

En la Escuela de Jaralillo

Municipio de Villa del Refugio

Distrito Villanueva, Zac

Zona del Inspector J. Jesús Campos.

Causas de la renuncia Falta de garantías.

26227

Sueldo diario que disfrutaba \$ 2.00 Oficina Federal de Hacienda

que efectuaba el pago Zacatecas.

Zacatecas A 21 DE octubre de 1927 DE 192

EL DIRECTOR DE EDUCACION FEDERAL

Nota: Remítase la renuncia original.

FORMA N° 2-C.M.R.
Sete de Personal
Exp 3
Núm..... 2740

1694
Amatón
11/137 (724.7)/109

13-11-27

13-11-27

Hoja de baja del servicio del maestro José María Amatón

Anexo 7

FORMA N° 1-N. M. R. 2

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA.

Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena.

DURANGO.DGO. IV/131(721.6)/281.

Plaza Núm. 265

Propuesta de maestro rural en favor de la Srta. Ma. del Carmen Aispuru.

Titulado No.

No Titulado

A partir del día 10. de enero de 1931.

En substitución de por que causó baja con fecha

Para la Escuela de Tipo Económico de Los Otates.

Municipio Tamazula, Distrito

Zona del Inspector Prof. Delfino Téllez (5a).

Sueldo diario que disfrutará \$ 1.00 Oficina Federal de Hacienda

que efectuará el pago: Durango.

PREPARACION:

Estudios Primarios hasta el cuarto año

Estudios en la Escuela Normal de

Durante años; según copias certificadas anexas.

Estudios especiales

Número de años en el servicio

INDUSTRIAS U OCUPACIONES QUE CONOCE:

Trabajos manuales y labores femeniles en general.

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTOS A QUE HA CONCURRIDO

EXPERIENCIA:

En las Escuelas de la Federación 2 meses años.

En las Escuelas de los Estados años.

En otras Escuelas 2 años.

Durango, Dgo. a 2 de enero de 1931

EL DIRECTOR DE EDUCACION FEDERAL,

Expediente laboral de la maestra Ma. del Carmen Aispuru

Anexo 8

Director de Educación Federal.
 Jalapa E. M.
 Felicitas Aguilar, Maestra Rural Federal, de la
 Congregación de Chichicapa, del Municipio de
 Motozintla, Ver., vengo a poner en conocimiento de
 esa Superioridad lo siguiente: En virtud de
 tener que abandonar el Magisterio por razón
 de que tengo que casarme y como no puedo
 atender mis Escuelas, hago mi formal renuncia
 proponiendo para que me substituya a mi herma-
 na Catalina Aguilar, quien desde el año de
 1929 pasó en Entificado de Instrucción Pri-
 maria Superior en la Escuela "Loma Recario"
 de esta Villa, habiendo estado en la misma
 Escuelas practicando, así como ayudando tanto
 en mi Escuela de Chichicapa como en Tizahuacán
 para que se hiciera cargo de los trabajos que se
 desempeñan, pues con la Dirección mía desem-
 peño los últimos dos meses de este año, habiendo
 presentado el examen conmigo, por lo que veo
 que está suficientemente preparada para desempe-
 ñar las Escuelas que yo tenía a mi cargo.
 Por lo expuesto E. Director y en vista de que
 esa Superioridad siempre me ha tenido ciertas consi-
 deraciones por las Escuelas que he venido desempeñan-
 do desde el año de 1924 y cuyas labores plenamente
 cumplidas, según consta en mi Hoja de Servicios
 respectiva, siempre fueron una norma en el deber, su-
 plido de la manera mas atenta y digno conceder a mi
 hermana el desempeño de la Escuela de Chichicapa para
 lo cual repito es competente como se podrá dar cuenta esa
 Superioridad de su digno cargo, si es que su alto criterio juz-
 ga conveniente acceder a la petición que hago.
 Anticipado las debidas gracias por cuanto haga en favor
 de mi Solicitud quedo en espera de sus respetables órdenes.
 Motozintla diciembre 31 de 1930.
 Felicitas Aguilar. ✓

La maestra Felicitas Aguilar renuncia por que va a contraer matrimonio y propone a su hermana

Anexo 9

7

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA.

DEPARTAMENTO DE ESCUELAS RURALES E INCORPORACIÓN CULTURAL INDÍGENA.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN FEDERAL EN EL ESTADO DE Guanajuato.

Propuesta de maestro rural en favor de Jacinto Arroyo.
Titulado no titulado.
No titulado -----
A partir del día primero de marzo de 1927.
En substitución de Ma. Mercedes Puentes que causó baja con fecha 17 de
septiembre de 1926, por renuncia que presento
Para la Escuela de Cieneguita.
Municipio de Allende. Distrito de Allende.
Zona del Inspector Jesus Rivera.
Sueldo diario que disfrutará \$ 2.00 Oficina Federal de Hacienda
que efectuará el pago San Miguel de Allende. Gto.

PREPARACION:

Estudios primarios hasta el 6/o año
Estudios en la Escuela Normal de -----
durante --- años; según ---- copias certificadas anexas.
Estudios especiales -----

Número de años de servicio -----

INDUSTRIAS U OCUPACIONES QUE CONOCE:

Cesteria, jugueteria, fabricacion de pastas de h
rina y nociones de agricultura.

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO A QUE HA CONCURRIDO:

EXPERIENCIA:

En la Escuelas de la Federación ---- años
En las Escuelas de los Estados 8 años
En otras Escuelas ----- años

Guanajuato, Gto. --- A 25 DE abril de 1927. (DE 1927)

EL DIRECTOR DE EDUCACION FEDERAL.

J. Camarena

Expediente laboral de la maestra Jacinta Arroyo

Anexo 10

DIRECCION DE MISIONES CULTURALES.
TABLA DE ESTIMACION INDIVIDUAL DE LOS MAESTROS

Instituto de Jicolapa, Zacatlán, Edo. de Puebla. 2/8.
(Cada cualidad se estimará en 4 puntos)

1.-EQUIPO PERSONAL.		2.- PERSONALIDAD MORAL	
1.- Apariencia (Vestido)...	2	1.-Temperancia.....	3
2.- Salud y voz	3	2.-Dominio de sí mismo	2
3.- Higiene personal	2	3.-Honradez	3
4.- Buenas maneras	3	4.-Repugnancia a la murmuración.....	2
5.- Amante de los deportes.	2	5.-Espíritu de tolerancia.....	2
T-TOTAL 12		TOTAL 12	
3.-EQUIPO SOCIAL		4.- CARACTER	
1.-Espíritu Organizador.... y director	2	1.-Puntualidad	2
2.-Altruismo	3	2.-Iniciativa	1
3.-Subordinación a la opinión dominante	3	3.-Constancia	2
4.- Cooperación	3	4.-Laboriosidad	2
5.-Espíritu de servicio ...	2	5.-Espíritu progresista	2
TOTAL 13		TOTAL 9	
EQUIPO PROFESIONAL.			
1.- Preparación de Primaria Elemental..		4	
2.- Con Primaria Superior		2	
3.- Estudios secundarios		0	
4.- Estudios Profesionales		0	
5.- Cursos de Mejoramiento		1	
TOTAL..		7	
1.- Nombre del Maestro <u>Jovita Arroyo.</u>			
2.- Cargo que desempeña <u>Ayudante de Escuela Primaria.</u>			
3.- Edad <u>34 años.</u>			
4.- Familia a su cargo <u>Cinco personas.</u>			
5.- Estado Civil <u>Casada.</u>			
6.- Años de servicio <u>Un año siete meses.</u>			
7.- Sueldo diario <u>\$ 2.00</u>			
8.- Preparación <u>Seis años de Primaria.</u>			
9.- Cursos de Mejoramiento <u>En Puebla, Pue. 1926.</u>			
10.- Grupo a su cargo <u>Uno.</u>			
11.- Escuela en que sirve <u>La Cañada,</u> Mpio. <u>Tetela,</u> Edo. <u>Pue.</u>			
12.- Residencia del maestro <u>La Cañada, Pue.</u>			
<u>Jicolapa, Zacatlán, Pue.,</u> a <u>30</u> de <u>septiembre</u> de 192 <u>8.</u>			
EL JEFE DE LA MISION CULTURAL.			

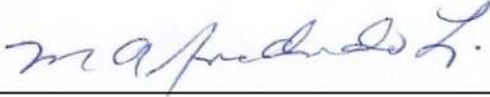
Hoja de evaluación de la maestra Jovita Arroyo

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los y las integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: **Los maestros improvisados en el México posrevolucionario (1921-1934)** que presenta el candidato a Doctor en Educación: **Josué Emir Ovelis Martínez** quien realizó su investigación bajo la Dirección de la **Dra. María Adelina Arredondo López** después de haber revisado la tesis, otorgan los **VOTOS APROBATORIOS**

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 25 de mayo del 2026

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. María Adelina Arredondo López 
LECTOR(A)	Dr. René Medina Esquivel
LECTOR(A)	Dr. Carlos Enrique Capistrán López
LECTOR(A)	Dr. Carlos Escalante Fernández
LECTOR(A)	Dra. Beatriz Alcubierre Moya
LECTOR(A)	Dra. Miriam de la Cruz Reyes
LECTOR(A)	Dr. José Francisco Alanís Jiménez



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

MIRIAM DE LA CRUZ REYES | Fecha:2026-05-25 15:43:16 | FIRMANTE

hYbikr/Yve7B0MGotQFWxWRJkaIRR84/8OtJlZgUhze4Y6HQRfAc59umDJl1jeRE5WoWnCa12waUnoeLVoi6Lp5xe7RGKzfCUfl2K9RmGn7jO30mIjdaTb9AKmFu1i4n7SAR5EiL2xH5ZRwuerDra5jtU3szKJzvoN0FoC8yVXHT0NQM4E6OXECRCQA2ZeTc9mwY3n1/UJ/jp3sO79k7gi1APPSedwvKXLRHc6yHFrciEto3EGmeV0c6SF3EFMn9o89+IKCEoDCIwJ62HDF1TYQQsFcfCgrWnzH67S/rUq1OKMX8qc/+LyM0vQUt8zhyEWM3jUVVqO8fcJil8tZ5A==

JOSE FRANCISCO ALANIS JIMENEZ | Fecha:2026-05-25 15:58:09 | FIRMANTE

aZq0rBKtDWY2ArEuJOCqF0bXY59vnu6dmWWTXJFcp6jTzqYdr5FwJs0XyV/0XiPewV7auO+LA4pReuxeNUZrpvID/C/Z4pzs6Bki5N2Yqqnt6Xq3zl09+iZcX7MclGaBB0ltioOzVOELlw3zhS+LHYd/LkrTw6nnjL2IBrvn0UrhnrCsbXSjQa8Ow4rqmgkxBzilT5KkvjD/OislaRY0kStxHbj/GNhl+ev1y8mmuf45luGbH57RP1BcBKOAO01aQZrQTHwfQz+zJq1Muf323jZnMyn0vswdoPZ4QF2tCy/h4WfO7O2Uoz1hGA33QWQNV6iES+wwK/rhk3lmig==

BEATRIZ ALCUBIERRE MOYA | Fecha:2026-05-25 16:10:08 | FIRMANTE

FkwZpqggDabOfxpmieebMN0tZck0pIEVFwKjXA3ZrBtFmZhTcQUcY0YQMlxex6aEAB30/TYbj9r3gNrnDA21Y+HVKGh6GFB5/9CxDVJiqUv3incRWVlQFL35LSiKWK6wxBPBMmhn6uOn2h8PjXOO/HC3kWU8b8D1qqKL6J9dPsaHA29g3eKKP6HmVLANYZwWq9UpEgCeGb6WkF53y4nh7wxc6TKUTuQt24ND6HUQyBBCEAXzd2MMp/18EXPkiLZ45NkPn837ydbWp62KCqydpMhzQumQCNaSGXY4U6f0KmWKTg0EhrOyAfl5ZJDym9XNVpL/eMVO0w9D52VcREA==

RENE MEDINA ESQUIVEL | Fecha:2026-05-26 08:33:52 | FIRMANTE

T9liLg1Wm84ECCiVLjKAmUa1Qsv1jIPqTsa8D5zfw1sS+eQBRYWry8XS5x2YiJ1TvMtgsqyt72AbXJsOGJPO9RI5rPuvZxL4zHYqN04X4QATAEeD2kQ09zchCAOq0kr1zCvrAC9W6fj58FExuo+iUUMCwxD2Gjwqx16XPmw7V7G3ltOKY80xHz6TqKCMwDgArEwB33rxrgsoT68QITQATLOk8wE6bcFbchXO7dfb0BZWlnwGVKxIOscZzY9yh234si3C1QSNygM9bNp1GEYQe8cg9jgNto3gCUVoz2Ppl3Ina/yzQJ+/W7Y62xgo4t6hF1876hLpBcsTfYlx/A==

CARLOS ESCALANTE FERNÁNDEZ | Fecha:2026-05-26 13:59:17 | FIRMANTE

iJGTzD/pkDR9j+WEolEjJPKuewEkbbk15PsWshPI4FI2JefeHj7sadMu9qciHXDD+JLmWFtCTJB8HE3ELgw7RaCVhekfjBvp3RAPXUPOU5uO7C82MAd9jyy2qBa6t2msgFC8YCvicB5VnbusbwawFLYIRzp/Il+nUgBqCZ/Fa/mGugsbGAx1zGFI0yjayNt9iEVtfiBlbz3yQAQ0pCiofkeC8+dbbla28eZyhcTfm28nsUQOstMzAr+WNDMSDL7oVeoFuekRZtaXZ/H3ynA7LCJZcnU2lQRqYPr4loJhSjHgzN/x8QeduWltpPWwuSv12m3YjfouAYpXwYKXggg==

CARLOS ENRIQUE CAPISTRAN LOPEZ | Fecha:2026-05-26 20:34:26 | FIRMANTE

c9HOMzDiOhAttiBVI6CSVRDC335cKtxurOc4xEbxAv2L77ufJqUfjY6/D2rBoArFZRwn/gpEegjNAjM44tSdrxk/zEF88g4dBbL/2waJR+/iAveLjuQMjJrfzu8hSy7JhP19Ftotg9NGzX1yIk9e3+tsi5fS9a+06uhVuHq3VORXMdnZYoCjj/7KMc3u2DwPrtnsafNNUQy5APnFeL99cfYZOE8jjeilKO81I6uw4qK5Y9o1DOVtrISD5zpzgd9XPZzZfyNwVAhbgOvGQQ8BGAg5LcDYM0hV5Wd1iYhMgwBF6cl5gWSTvbulbj0VhbT1q5OGJpeaOIP++0IU/w==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



AeV24SYpt

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/3znEdfF1yAi8E1cAD7HmlWJtw3l5RGGM>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029