

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“El plan de estudios de 1984. Pre-texto
para analizar y comprender las prácticas educativas
en la escuela normal”

Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Educación
Presenta:

Pablo Zapata Perusquía

Tutora:

Doctora Rosa María Torres Hernández

México, D. F.

Junio de 2004.

INTRODUCCIÓN

*Solamente se puede comprender el mundo
comprendiéndose, de cierta forma,
a sí mismo (Anzieu, 2001: 107)*

La pregunta objeto de la presente investigación es la siguiente: ¿cuál es el anclaje de las prácticas educativas en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” de Pachuca, Hidalgo.? Para dar cuenta del anclaje utilizo como pretexto la reforma educativa de 1984 en la escuela normal.

En **teoría**, la escritura de las prácticas pretende “articular la construcción discursiva del mundo social con la construcción social de los discursos; inscribir la comprensión de los diversos enunciados que modelan las realidades dentro de coacciones objetivas, que, a la vez, limitan y hacen posible su enunciación” (Chartier, 1996: 8), pero, al intentar dar cuenta de estas relaciones, la finalidad es hacer emerger las co-responsabilidades, re-memoraciones y re-presentaciones entre coacciones e ilegalidades; estrategias y tácticas; y entre “hacer creer” y las formas de creencia en ámbitos universales, particulares y específicos o de espacios y tiempos institucionales, situacionales y de los sujetos.

Ahora bien, en el terreno de la cultura institucional escolar y de las prácticas educativas en particular, Remedi (2001), argumenta¹ que no se pueden interpretar y comprender dichas relaciones si no se hace un análisis pormenorizado, y en banda de Moëbius, de lo curricular y lo institucional.

Por otro lado, en el contexto de lo curricular, Rosa María Torres escribe que el currículum a lo largo de su historicidad ha atravesado por diversas situaciones como son: a) sistemas tecnológicos, b) organización de conocimientos, c) plan para el aprendizaje, d) un conjunto de experiencias para el aprendizaje, e) configuración de actividades praxeológicas, y que f) “a raíz del estudio de la producción de sentidos de los sujetos (emerge) un paradigma que atiende a los procesos de gestión que tratan de dar cuenta del ‘lado oscuro de la vida organizativa’ reconociendo la manera en que los sujetos se integran a la institución. (Orientado) hacia el estudio e intervención de la relación dinámica que existe entre (los) universos simbólicos y la construcción de sentidos de los sujetos” (Torres, 1998: 69-81).

Desde ambas perspectivas de análisis (la de Remedi 2001 y la de Torres 1998), la precisión está en el sentido de diferenciar lo curricular institucional de lo curricular emergente y establecer que el lugar de las prácticas educativas está entre los universos simbólicos construidos social e históricamente y los sentidos construidos en el aquí y ahora de los sujetos. Dicho de otra manera: las prácticas educativas aparecen entre la relación dinámica de la institución escolar y los sujetos; las mediaciones que hacen posible tal relación son, por un lado, el lenguaje y, por otro, los grupos.

De regreso al análisis de lo institucional, para Kaës (1996: 11-15), el estudio de la práctica que resulta de la relación entre instituciones y los efectos del inconsciente en

¹ “Todo proceso de intervención curricular desata los fantasmas presentes en la institución y obliga, a quien tiene la osadía de convocarlos, a reconocerlos y establecer un diálogo no siempre cómodo con las formas instituidas e instituyentes que se presentifican en voces, documentos, prácticas, historia de los grupos, historias de los sujetos: profesores, intendentes alumnos y directores, sus trayectorias académicas e institucionales que se mueven en Banda de Moëbius. Se reconocen en las prácticas curriculares vigentes y reclaman o resisten los procesos de cambio” (Remedi, 2001).

sus sujetos nunca ha sido verdaderamente teorizada, admite que no se dispone de medios necesarios para establecer una teoría psicoanalítica de la institución.

El problema es, si trasladamos estas afirmaciones al ámbito de la institución escolar y sus sujetos, la pregunta que emerge es: ¿cómo pensar las prácticas educativas? Kaës (1996) señala que una primera imposibilidad para pensar la institución es que al evocarla se personifica el hacer, decir y actuar de los sujetos. De manera concreta, al pensar la institución reflexiono en mí mismo y viceversa. Esto es así porque tenemos una relación muy estrecha con la institución, al grado que creemos y defendemos o no sus objetos e identificaciones, sin embargo, tratar de representarnos esos objetos e identificaciones resulta prácticamente imposible, dado que nunca nos hemos puesto a ponderar esas relaciones y su sistema vincular. Kaës (1996) asume que para sostener las condiciones para que se constituya una teoría y una práctica de la institución es necesario definir las características de un objeto analizable y un dispositivo apto para manifestar los efectos. De acuerdo con lo sugerido por Kaës, en la presente indagación el objeto son los anclajes de las realizaciones de los sujetos, en tanto prácticas educativas, en la escuela normal y el dispositivo es la crisis provocada en torno a la ejecución del plan de estudios de 1984.

Pero ¿para qué pensar la institución escolar? El argumento al respecto consiste en que al pensar la institución escolar y su relación con sus sujetos estaremos en posibilidades de saber si dicha relación ha cambiado, se ha reformado, revolucionado o reificado.

Para empezar a entender a la institución universal resultan sugerentes los argumentos de Berger y Luckmann (1968) cuando afirman que toda institución es construida social e históricamente a través de sus prácticas. La institución se funda cuando emerge la necesidad de obtener el control de la situación; no obstante, tal ejercicio de control conlleva sedimentaciones, tradiciones, roles y formas de mantenerlo. Desde tales argumentos se puede admitir que las prácticas educativas son *como* la institución que contiene y apuntala los sujetos, los grupos, el establecimiento y la escuela en sentido amplio. Pero ¿qué es la práctica educativa?

De hecho, la práctica educativa nos antecede: la conocimos o supimos de su existencia a través de nuestra familia, de la escuela, del trabajo, del Estado o de la religión; pertenece a la realidad objetiva. Es una práctica social que se forma en las interrelaciones de la institución, los otros y el yo; en tales nos sitúa, e inscribe en sus vínculos y en sus discursos. La dinámica de las prácticas educativas se da en relaciones macro, meso y micro, dicho con propiedad, en relaciones universales, particulares y específicas, las cuales pueden ser: sociales y afectivas o de tensión, amor y odio; políticas y de dominación o de tensión, discurso y acción; económicas y de trabajo o de tensión, amo y esclavo; culturales y de sentido o de tensión entre conocimientos y saberes; e históricas y temporales o de tensión entre tiempo físico, tiempo de sujeto, tiempo de grupo y tiempo institucional.

Las prácticas educativas se concretan en el decir de los sujetos, esto es, en sus representaciones y discursos; en su actuar: posiciones, disposiciones, preferencias y compromisos; y en su hacer: estrategias, tácticas y estilos. En esta perspectiva de análisis, las prácticas educativas realizadas por algunos sujetos en ciertos tiempos y espacios, pueden reconocerse en sus ritos, rituales, mitos y repeticiones; también en su organización, en sus normas y leyes tanto explícitas como implícitas; en sus formas de transmisión; en sus maneras de incluir o de excluir; en sus ritmos, estabilidades y continuidades; en sus procesos de simbolización y en su conformación como la cultura institucional de determinado establecimiento. Por otro lado, las prácticas educativas se inscriben en la permanencia pero también en ellas pueden generarse nuevas formas de subjetivación.

Las prácticas educativas son cultura² en, de y sobre la educación, enseñanza y socialización. Cultura en, porque se sucede en situaciones, espacios y tiempos determinados y con sujetos concretos. Cultura de, porque hace referencia a las

² La cultura es “parte de un modo de vida” es “un sistema de significados, actitudes y valores compartidos, así como de formas simbólicas a través de las cuales se expresa o se encarna”, por ello, al pretender hacer historia cultural, la pretensión no es buscar la esencia de la cultura, es, más bien, tratar de definir dicha cultura en términos de su propia historia (Burke, 1991: 29; 2000: 15).

diferencias de situación, así como a las posiciones y disposiciones. Cultura sobre, porque permite tomar cierta distancia para el análisis, reconstrucción y reorientación de las prácticas.

Con el término educación se alude a la misión que se pretende continuar después de la familia: la consecución de la dimensión psicofamiliar a la dimensión psicosocial (Mendel, 1974: 23).³ Por otro lado, con relación al concepto de enseñanza la pretensión es centrarse en el plano de las investigaciones pedagógicas que toman como referencia la misión de la institución escolar. Así mismo, con la categoría de socialización se alude a la socialización identificatoria (formarme o formarse persiguiendo algún ideal o en correspondencia con un sujeto o sujetos) y a la socialización no-identificatoria (formación que se desarrolla o desarrollamos dentro de un marco social y que designa un modo de relación con la realidad, sin que medie ningún adulto).

Las prácticas educativas aparecen como un entrecruzamiento de maneras de hacer (DeCerteau, 1996), básicamente entre lo familiar, lo escolar y lo que ofrecen o imponen los medios masivos de comunicación, que confluyen en espacios, tiempos, situaciones, actividades, acciones y actos específicos.

Las prácticas educativas están atravesadas por toda la información educativa la reconozca o no el sujeto, tal información, lo lleva a creer en modelos, discursos, situaciones y circunstancias que podrían, en determinadas condiciones, asegurar o mejorar lo que realizan cotidianamente en los ámbitos escolares. No puede dejar de mencionarse que las prácticas educativas constan de construcciones y reconstrucciones históricas, reconocidas o no por los docentes, que aparecen compuestas de emociones, racionalizaciones y valores. Desde luego que las prácticas educativas también están compuestas de quehaceres, dichos y sentencias populares,

³ “Cuando más completamente obstruido, prohibido y oculto está lo político, tanto más surge a plena luz la dimensión de lo psicológico, ocupando toda la escena. Moraleja: cada vez que en la realidad social, los llamen ‘hijos míos’, sepan que sus derechos políticos son escarnecidos”.

que aparecen como construcciones filosóficas y teóricas tanto en niveles implícitos como explícitos.

Las prácticas educativas se nutren y fortalecen en el hacer cotidiano desde las interacciones con los estudiantes, compañeros docentes, directivos y gente de la comunidad; desde las interrelaciones entre grupos, organizaciones e instituciones y desde el distanciamiento o no de sus estilos, comportamientos, hábitos y actitudes.

En resumen, dichas prácticas contienen un amplio espectro de valores y son recreadas, en espacios concretos, en tiempos definidos y en situaciones específicas, por sujetos que asumen o no dichos valores, lo cual, influye o hace variar sus posiciones y disposiciones. Cabe agregar que es dicho interjuego, que se sucede en la realización de las prácticas, lo que da origen y sostenimiento a las instituciones, así como también es motivo de sufrimientos y psicopatologías institucionales (Kaës, 1998).

El interés por las prácticas educativas deviene de la creencia de que es en su comprensión en donde se puede contribuir al conocimiento del sujeto y que al procurar el análisis reflexivo, de dichas prácticas, podría delimitarse qué es lo realizable y pensable y qué lo predetermina.

En el proceso **metodológico**, la indagación parte de la idea de utilizar al curriculum como analizador⁴ para comprender las prácticas en la institución. La **primera apuesta** fue que tales prácticas educativas estaban por demás determinadas por el estado educador y su política educativa, la cual, se concretaba de manera expedita en los planes y programas de estudio, así como en las normas prescritas, tanto para las formas de organización de la tarea académica, como para la organización social y control de la enseñanza y los aprendizajes. Una manera de empezar con la indagación

⁴ El concepto de analizador deviene de las ciencias exactas y naturales, pero también es utilizado en las áreas institucional y psicológica para designar acontecimientos o hechos no programados. En este sentido, un analizador desencadena la aparición de materiales no controlados y que, en el mejor de los casos, expresa el estilo y la idiosincrasia de quienes los producen (Lapassade, 1974 citado por Fernández, 1994: 43).

fue hacer un recorte temporal dado que el recorte espacial lo delimitaba la pregunta inicial. El recorte temporal se concretaba de acuerdo con la realización del plan de estudios de 1984 para escuela normales: de 1984 a 1997, es decir, año en que se inicia con el ejercicio de dicho plan y año en que entra en vigor un nuevo plan de estudios para escuelas normales. Lo que se quería mostrar era la forma en que los discursos se asumían y concretaban o no en las prácticas educativas.

De acuerdo con la lógica del procedimiento es como emergió la idea de tensar las prescripciones curriculares contra las formas de producción. La tarea fue hacer el análisis curricular del plan de estudios de 1984. Algunas cuestiones que señalo en el análisis son: un acento exagerado sobre la psicología educativa y con ello, por un lado, la reducción de la enseñanza al aula escolar, a la relación profesor-contenido- alumno y, por otro, la reducción del aprendizaje a la motivación de los alumnos, lo que conlleva a pensar que los fracasos escolares fueron reducidos a asuntos psicológicos congénitos o pseudoculturales heredados. Las recomendaciones del plan de estudios versaban sobre la utilización de la investigación como una forma de diagnosticar los problemas educativos, de reconocerlos y de procurar su solución; todo ello a cargo del profesor de grupo. Sin embargo, con esta forma de indagar, propia de la psicología educativa, se obvian los problemas sociales y culturales en un sentido más amplio que el aula escolar.⁵

Otro punto a destacar es que los elaboradores del plan de estudios de 1984 consideraron las peticiones de los profesores normalistas hechas desde 1944 en el primer congreso de normales, y bajo esta expectativa es que determinaron elevar la carrera de profesor normalista a la de licenciado en educación primaria. En otras

⁵ En este mismo punto hay que remarcar un regreso a 1950, que representa el gran auge de la psicología educativa. Aquí llegué a creer que los elaboradores de este plan de estudios eran, en su mayoría, psicólogos clásicos, pero, con poco conocimiento de las situaciones escolares de este país que, prácticamente desde la conquista (1521), ha vivido con toda una serie de problemas educacionales que también padece la comunidad económica europea.

palabras, los encargados de la política educativa dejaron pasar cuarenta años para dar este sensacional paso.⁶

Con estos datos, amén de revisar los perfiles educativos y los momentos psicológicos, sociales y pedagógicos del plan de estudios de 1984, otra tarea fue leer los productos que resultaron de la realización de dicho plan (las tesinas, tesis e informes recepcionales que amparaban a los estudiantes egresados como licenciados en educación primaria), en los que se encontró lo siguiente:

a) Gran similitud en los productos en torno a la preocupación por mejorar, en cuestiones materiales, los planteles educativos, donde se dedicaron a practicar para ser profesores e investigadores educacionales, los futuros licenciados.

b) Un reduccionismo metodológico para entender los problemas de fracaso escolar, dato que, en cierta medida, guarda relación con el plan de estudios de 1984.

c) Un servicio social que se promovía desde las habilidades de los estudiantes en la implementación de talleres de costura, cocina o ejercicios aeróbicos para solucionar problemas económicos o de alcoholismo de algunos habitantes de las comunidades donde se encontraban las escuelas de práctica.

Al parecer el plan de estudios era implementado de acuerdo con las expectativas de la política educativa. Así, para tener datos más sólidos continué con la tarea de leer productos de otros planes de estudios y con los mismos sustentar de forma pormenorizada la tesis. Sin embargo, dichos productos parecían no variar desde la reforma de 1959, la reforma de 1975, con el plan 1975 reestructurado y la reforma de 1984 ¿qué hacía que los docentes se identificaran con la tradición, por qué no elaborar nuevas expectativas?

⁶ Acá empecé a imaginar una especie de continuismo político, esto es, de Ávila Camacho a Miguel de la Madrid.

Esto me obligó a trabajar en una **segunda apuesta**: reconocer la historicidad de la escuela normal, así como sus procesos de simbolización. En este momento empezaron a ser útiles las descripciones etnográficas de los espacios sociales y simbólicos de la escuela normal.

En una manzana de la colonia Doctores, en Pachuca, se encuentra la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y al Centro Regional de Educación Normal (CREN) divididas por un pasaje que lleva el nombre de un exdirector de la normal. Del lado de la universidad está la escuela de medicina, la de enfermería y un centro de investigación nefrológica. Del lado de la normal está: el CREN “Benito Juárez”, la escuela primaria anexa “Margarita Maza de Juárez” y el Jardín de niños “21 de Marzo”. Con estos datos se puede comprender que un primer símbolo de la escuela normal es el nombre de Juárez, quien creó el estado de Hidalgo, “el indio, que perdió las borregas (ovejas), pero que llegó a ser presidente de la República Mexicana”.⁷ El que creía, a pie juntillas, en la Ilustración, en el progreso de la nación y de los individuos a través de la educación. El nombre de Juárez se convirtió en un ideal a seguir y a inculcar en los centros de enseñanza. En una entrevista con un profesor de la normal dijo: “nosotros siempre hemos sido Benito Juárez”.

Por otro lado, en 1936 el CREN se denominó Escuela Normal Socialista. Desde ese año, el escudo de la normal es una estrella roja de cinco picos, antes tenía una hoz y un martillo, ahora tiene al centro de la estrella una “N”. Este nuevo escudo es el segundo símbolo, producto de su refundación, de hecho, 1936 es el año que los normalistas de este establecimiento celebran como aniversario (pero para ellos el aniversario no es importante, resulta que la celebración del aniversario depende de las semanas que salen a practicar los estudiantes).⁸ Ahora miremos hacia el pasado para tratar de explicar estos fenómenos.

⁷ Comentario informal de un profesor de la escuela normal.

⁸ De acuerdo con el plan de estudios de 1984 al finalizar cada semestre, los estudiantes ayudados por sus profesores, tuvieron que realizar una serie de prácticas frente a grupo en escuelas primarias, lo cual establece relaciones específicas importantes entre el CREN y algunas zonas escolares de la región.

En Hidalgo han ocurrido una serie de acontecimientos con respecto a la fundación, cierre y refundación de algunas escuelas normales. El 9 de octubre de 1877 se expidió la primera ley de educación que destaca, en el renglón de educación normal, que en cada cabecera de distrito debía existir una escuela nocturna para adultos que, a su vez, sería la normal; ahí recibirían, dos veces por semana, clases de pedagogía y de sistemas de enseñanza. Esta ley se derogó en 1879 y con ello desapareció cualquier referencia a las escuelas normales.

No obstante, desde 1861 existía el Instituto Literario de Artes y Oficios, que a su vez se transformó el 3 de marzo⁹ de 1869 en Instituto Científico y Literario y en marzo de 1961 en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Lo significativo es que, si alguna persona quería obtener su título de profesor de escuela primaria, tenía que presentar un examen en el Instituto Científico y Literario, que es el antecedente de la UAEH.

Fue hasta 1911 que los profesores iniciaron una revuelta para crear la primera normal en Hidalgo, la nombraron: Normal Coeducativa “Benito Juárez” y empezó a funcionar el 18 de julio de 1913. No obstante, de 1929 a 1935 fue un departamento, del mencionado Instituto. Esto indignó a los profesores. En 1935 se armó otra revuelta y esta misma normal fue refundada, en 1936, como Normal Socialista del Estado de Hidalgo.¹⁰ En 1941 cambió su nombre a Escuela Normal del Estado de Hidalgo. En 1956 fungió como Normal Urbana Federalizada. En 1962 recupera el nombre de Normal Urbana Federalizada “Benito Juárez”. Por último, en 1972 se llamó Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”. Aquí quedó clara una cercanía, muy estrecha, entre la UAEH y el CREN así como una pugna entre universitarios y normalistas.

⁹ Marzo es un mes muy socorrido para la apertura de cursos en el estado de Hidalgo, sobre todo, porque antes se trabajaba con el calendario escolar de febrero a noviembre. Pero, marzo (21) es también la entrada de la primavera y se celebra el natalicio de Benito Juárez aunque, por otro lado, el 18 de julio es el día de su muerte.

¹⁰ Un dato digno de ser cruzado con esta información es que a finales de 1999 se organizó otra revuelta de profesores, también por pugnas sindicales-patronales, para solicitar la apertura de la Escuela Normal Superior Pública. En 2002 entró en funciones.

La **tercera apuesta** fue revisar la política educativa en torno al plan de 1984 y desenredar los vericuetos de las prácticas educativas en el CREN. La sorpresa fue que la reforma educativa había tocado de manera muy superficial a la escuela normal, es decir, primero se planeó una serie de cursos, especializaciones y maestrías para los docentes de las normales pero, de una planta de 60 docentes de esta normal, sólo dos asistieron a una especialización en investigación educativa y uno de ellos es quien permanece al frente del área de investigación. Además de que al recibir los nuevos programas de estudio, en reuniones exprofeso, no había comentarios de la gente de la SEP que llegaba a presentar tales programas y se desconocía, o no era trabajada, la relación vertical y horizontal de dichos programas con el plan de estudio. La pregunta inicial seguía latente ¿en dónde radicaba el anclaje de las prácticas? Los productos y las formas de producirlos me decían que las prácticas educativas no estaban determinadas, en su totalidad, por los planes de estudio enunciados anteriormente.

La **cuarta apuesta** fue que era la experiencia de los docentes de la normal la que marcaba de forma singular las prácticas educativas, es decir, su trayectoria personal, escolar y profesional. Aquí la tarea fue reconocer a la planta docente, sus escuelas de estudio, sus formas de llegar a la normal y la manera de llevar a cabo el plan de estudios de 1984. La mayoría había sido alumno de esta normal, había trabajado en determinadas escuelas primarias y por sus relaciones, trayectoria escolar y profesional habían sido invitados a pertenecer a la planta docente de la normal.

El plan de estudios de 1984 exigió a los docentes de la normal una mayor preparación académica y la obtención de títulos. Sin embargo, es necesario reconocer que fue hasta 1977 cuando se fundó una escuela normal superior del estado de Hidalgo y que los profesores de la normal, hasta antes de esta fecha, sólo tenían posibilidades de estudiar en la normal superior de la ciudad de México, en Puebla o en Tlaxcala, pero la mayoría optaba por no hacerlo, dadas sus pocas posibilidades económicas o, quizá, profesionales. Hay que agregar que en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo no eran aceptados profesores egresados de la normal. No les revalidaban sus estudios. Aún así, algunos profesores de primaria se daban a la tarea de estudiar la preparatoria

y después estudiaban alguna licenciatura. En lo que hoy es el Instituto Hidalguense de Educación hay un importante número de profesores y licenciados en derecho a la vez. Se dio el caso de que en el plan de 1984 había estudiantes que estaban en el CREN y en la UAEH, es decir, cursaron las dos carreras a la vez. Es en los albores de los noventa cuando se abren especializaciones y maestrías en educación tanto en la UAEH, como en la Unidad Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo, además de otras instituciones de educación superior privadas.

Entonces, debido a la situación exigida por el plan de estudios y por el profesionalismo de algunos docentes, se estableció una especie de reconfiguración de grupos en el CREN. Empezó a tener cierto valor tener el grado de maestría y la revalorización de los saberes obtenidos, esto aunado, al hecho de que los estudiantes que ingresaron a la escuela normal ya eran bachilleres. Empero, los docentes pronto se dieron cuenta de que sus saberes soportaban las exigencias de los nuevos estudiantes, fue entonces que el sentido común redujo las diferencias entre los grupos: a los teóricos y los prácticos o peor aún, los que estaban en favor del director de la escuela y los que estaban en contra.

Con todos estos datos aún no lograba encontrar respuesta a la pregunta inicial. En el decir de los docentes de la normal: el plan de estudios fue diseñado a pausas, de acuerdo con los requerimientos de cada semestre, sin la explicitación de las relaciones horizontales y verticales de los programas de estudio con respecto al plan. La supuesta formación, así como la creación de áreas de investigación, docencia y difusión y la manera de organizarlas, en la práctica, se dejó al libre albedrío de los profesores. Aquí confirmaba que la política educativa elaborada en torno al plan de estudios de 1984 había tocado de manera tangencial y superflua a las prácticas educativas que se desarrollaban en la escuela normal. De igual forma, confirmaba que los docentes del CREN fueron afectados por la reforma de 1984 pero, con el paso del tiempo, regresaron a sus estabildades grupales y académicas.

Con los datos hasta aquí expuestos empecé a elaborar algunas explicaciones y comprensiones que remiten al análisis de las relaciones interinstitucionales. El CREN no es la única escuela normal en el estado; hay otra normal que tiene una historia peculiar: la Normal Rural de El Mexe. Dicha nació en Molango, como normal rural en 1923; la trasladaron en 1928 a Actopan, ya que en 1926 se había fundado en esta ciudad la escuela central agrícola “Hidalgo”. En 1932 las trasladaron a la comunidad de El Mexe y funcionó como Escuela Central Agrícola. En 1933 fueron fusionadas las centrales agrícolas y normales rurales y las transformaron en regionales campesinas. En 1942 fue renombrada como Escuela Normal Rural para Varones “Luis Villareal” y en 1988 fue transformada en escuela normal rural mixta.¹¹

Otra normal es la de Huejutla, que nació en 1923 como “Católica Escuela Normal de la Huasteca”. Lázaro Cárdenas la cerró en 1935 y sus alumnos fueron enviados a terminar su carrera al Instituto Científico y Literario. Sin embargo, en 1936, llegaron a trabajar a la escuela normal socialista, esto, por su trayectoria personal y para solucionar parte de la pugna sindical magisterial hidalguense de ese año.

En 1935 abrió sus puertas la escuela normal rural en Apan, pero existen pocos datos sobre la misma; al parecer su tiempo de trabajo fue muy reducido, quizá debido a las condiciones de comunicación y traslado, además de la escasa matrícula.

Las relaciones que se dibujan en la historia de estos establecimientos son, por un lado, la pugna en el ámbito urbano entre los normalistas y universitarios y, por otro lado, la lucha, entre profesores, por los lugares de trabajo, entre lo rural y lo urbano.

Actualmente existen en el estado de Hidalgo cinco normales que atienden la licenciatura en educación primaria y preescolar: el CREN “Benito Juárez” de Pachuca,

¹¹ Un dato que sorprende es que los alumnos varones de la normal de El Mexe interpretaron que se trataba de incluir a las mujeres para “destruir a la normal”; esta reacción los obligó a afirmar que mientras ellos vivieran no dejarían llegar a ninguna mujer a la presidencia del comité ejecutivo de la sociedad de alumnos, mucho menos a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México. Otra vez, decisiones de sujetos amparados en la política educativa contra interpretaciones y decisiones prácticas de profesores y estudiantes en contextos concretos.

la Normal Rural “Luis Villarreal” de El Mexe, la “normal experimental” de Progreso (fundada en 1976), la normal experimental “Sierra Hidalguense” (fundada en Tianguistengo en 1977) y la “normal de las Huatecas” en Huejutla de Reyes (fundada en 1978).

Las relaciones entre esos establecimientos son que algunos profesores que trabajaban en El Mexe fundaron la escuela normal de Progreso, algunos alumnos y profesores rechazados de El Mexe fueron a integrarse a la normal del Tianguistengo. Por otro lado se destacan relaciones entre la Nacional de Maestros, el CREN y Tianguistengo. El centro de la pugna parece ser la escuela de Tianguistengo, pero no es sólo entre lo rural y lo urbano o entre normalistas y universitarios sino, además, entre los del Valle del Mezquital y los de la Sierra.

Por los datos expuestos, interpreto que, en la normal en donde se realizó la indagación, las prácticas educativas están simbolizadas por la tradición del nombre de Juárez y lo que representa. Que el símbolo de la estrella roja, antes con la hoz y el martillo, era de ascendencia socialista pero, en 1962 fue transformado y readaptado. Algunos discípulos de Teodomiro Manzano eliminaron la hoz y el martillo del escudo y en su lugar colocaron la letra “N” al centro de la estrella, con esta nueva forma, la estrella de cinco picos representa un símbolo francomasónico, que nos devuelve al simbolismo de Juárez.

Por otro lado, también entre los símbolos de las otras escuelas normales del estado de Hidalgo pueden destacarse ciertas relaciones. El símbolo de la escuela normal rural “Luis Villarreal” es una araña tejiendo su telaraña. Su símbolo deviene del lugar: El Mexe significa “lugar de arañas”. Los de El Mexe obedecen el mandato histórico de formar líderes: antes líderes para las comunidades campesinas, ahora sólo creen en ser líderes. Tejen redes y llegan a trabajar a Pachuca, no como docentes, sino a puestos en el sindicato de trabajadores de la educación o en el Instituto Hidalguense de Educación. En Hidalgo, junto con la escuela de Apan, que no tuvo mucho éxito, son las únicas escuelas que se les denominó: normales rurales.

En este orden de ideas, otra normal es la de Tianguistengo que significa “lugar detrás del mercado”. La escuela normal experimental fue fundada en 1977 y su símbolo resultó de un concurso entre estudiantes. Al año de fundada, a esta normal llegaron alumnos “rechazados” de El Mexe, estos estudiantes hicieron algunos mítines y, como respuesta, el Instituto Hidalguense de Educación les asignó pertenecer a esta comunidad normalista. Entre ellos se nombran los del Valle del Mezquital y los de la Sierra. El concurso por el escudo resultó un empate entre uno del Valle y otro de la Sierra, por lo que el jurado decidió que ambos fusionaran sus imaginarios y pudieran, así, tener un sólo símbolo. En realidad nadie entiende el símbolo. Lo cual significa que están inmersos dentro de dos tipos de proyectos institucionales que no entienden pero que, al llegar al establecimiento, tienen que elegir un grupo y, al elegirlo, se está en contra del otro. Los del Valle han llegado a dominar a los de la Sierra. Es decir, algunos profesores que egresan de esta normal y pertenecen a la Sierra, se quedan a trabajar en esos lugares. De esta forma empiezan a delinearse algunas zonas de influencia de las normales. Esto representa una lucha entre los del Valle y los de la Sierra por los mejores lugares de adscripción.

En el caso de El Mexe y el CREN la situación que permea es más o menos similar. Los egresados del CREN llegan, con el paso de los años, a trabajar en las zonas urbanas, no así los de El Mexe que, por ser de una normal rural tienen que ir a trabajar a lugares predominantemente rurales. Pero ellos no se conforman con estas decisiones otorgadas por decreto y que se remontan a la pugna de 1944 en el congreso de normales. Dicho de manera más clara: los profesores de escuelas normales rurales también tienen la intención de laborar en escuelas del ámbito urbano. Su expectativa es dejar en el pasado el ámbito rural que los vio nacer, ascender socialmente y pertenecer al espacio urbano.

Me parece que aquí radica el significado histórico y el anclaje de las prácticas educativas. Estos sentimientos y emociones son los que constituyen lo social en los profesores de la normal, también es lo que los une en grupos. Estas situaciones

conforman un *ethos* cultural y una sensibilidad personal que provoca odio o desunión hacia afuera de los grupos y amor o unión al interior de los mismos. Estas prácticas sociales de los profesores son las que nos aproximan a comprender cómo los profesores damos sentido a nuestra vida. De acuerdo con Foucault (1991: 39-41):

Si se tratase simplemente de cambiar la conciencia de la gente bastaría con publicar periódicos y libros (o) seducir (a través) del radio o la televisión. (Pero) queremos cambiar la institución hasta el punto en que culmina y se encarna en una ideología simple y fundamental como la nociones de bien, de mal, de inocencia y de culpabilidad. Queremos cambiar esta ideología vivida a través de la espesa capa institucional en la que se ha investido, cristalizado, reproducido. Para simplificar, el humanismo consiste en querer cambiar el sistema ideológico sin tocar la institución; el reformismo en cambiar la institución sin tocar el sistema ideológico. La acción revolucionaria se define por el contrario como una conmoción simultánea de la conciencia y de la institución; lo que supone que ataca a las relaciones de poder allí donde son el instrumento, la armazón, la armadura. Nosotros querríamos trabajar con los estudiantes de bachiller, con los estudiantes, con la gente de la educación vigilada, individuos todos que han estado sometidos a la represión psicológica o psiquiátrica en la elección de sus estudios, en las relaciones de familia, la sexualidad o la droga. El problema está en saber que gente sometida puede levantarse en contra de la institución y finalmente denunciar la división que los ha definido y excluido.

Desde esta Mirada, el propósito de la investigación fue comprender ¿a qué tiempos, espacios e ideologías se remiten nuestros actos cotidianos, en tanto prácticas educativas?

La **tesis** es que las prácticas educativas del CREN están ancladas en sus símbolos y que para reconocer dicho anclaje fue necesario recuperar y trabajar:

- 1) La prescripción curricular y contrastarla con las producciones que se han forjado en el establecimiento. El propósito de proceder de esta forma fue para rastrear la ideología teórica y práctica que puede leerse en el plan de estudios para, más adelante,

comprender y contrastarla con la ideología teórica y práctica que fundamenta las realizaciones y producciones de los docentes y alumnos del CREN. La intención fue encontrar y destacar sus repeticiones.

2) La historicidad de la escuela normal, con la finalidad de explicar sus procesos de simbolización y dejar en claro los núcleos problemáticos, esto es sus acciones y elaboraciones en torno a lo exigido por la política educativa y lo realizado desde el lugar de los sujetos, sus saberes, posiciones y disposiciones.

3) El argumento de las estrategias para comprender la intencionalidad de la política educativa, en torno a la forma de implantar e impulsar una reforma educativa como fue el plan de estudios de 1984 para escuelas normales.

4) La evolución de la planta docente y las tácticas que les han ayudado a sostener el quehacer cotidiano en la escuela y en las aulas.

5) Las repeticiones y los símbolos en el afán de explicar y comprender cómo los docentes de esta normal, en tanto sujetos, le han dado sentido a sus prácticas educativas.

CAPÍTULO II
LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL
EN EL ESTADO DE HIDALGO

El tiempo es una red de relaciones a menudo bastante compleja y que en lo sustancial, determinar el tiempo es una actividad integradora, una síntesis (Elías, 1984: 67).

El propósito del presente capítulo radica en mostrar algunos puntos sobre los cuales tuvo que asentarse el plan de estudios de 1984. Uno es la credencialización de los saberes pedagógicos que me lleva a describir luchas añejas en Hidalgo y la República Mexicana. El otorgamiento de estatus académico o la obtención de un grado de licenciatura puede develar luchas adormiladas o en apariencia inexistentes tales como: la pugna entre lo urbano y lo rural, la técnica y la ciencia o lo normalista y lo universitario, en suma luchas por espacios sociales y simbólicos.

A) El mensaje del plan 84

La educación normal tendrá el grado académico de licenciatura (SEP, 1984: 1), además, “el Estado ya no se hace cargo de que al terminar la licenciatura se pueda obtener una plaza de primaria o de preescolar” (Entrevista, 1: 3). Ya no es una “carrera corta”, es una “carrera larga” como otras profesiones (Entrevista, 1: 3). Se obvia el campo de conocimiento de la práctica y se privilegia el campo de la psicología y, desde esta manera de ver la realidad, se pretende que el profesor haga “emerger soluciones para que ayude a los hijos de los campesinos” (Entrevista, 15: 45).

En general, el mensaje prescriptivo del plan 84 es que el CREN, ahora, tiene la tarea de formar licenciados en educación primaria que, los estudiantes para poder obtener su ingreso requieren haber estudiado en alguna preparatoria o cursado algún bachillerato, incluido el pedagógico. La carrera de profesor deja de ser técnica y pasa a ser profesional: por decreto. Que, al igual que en las otras profesiones, el egresado es el que tiene que encargarse de buscar su lugar de trabajo y de ofertar sus servicios. Que los padres de familia tiene que conversar con sus hijos acerca de la conveniencia de estudiar esa profesión u otra de acuerdo con sus intereses y, sobre todo, posibilidades económicas. Pero que, por otro lado, la carrera puede seguir siendo refugio de estudiantes que son rechazados de otras carreras universitarias. Antes la docencia era vista como trampolín o carrera de paso y posteriormente estudiar, sobre todo, abogacía u otras carreras universitarias de “mayor” estatus profesional. Ahora para estudiar la docencia, supuestamente, se antepone el mito de la vocación. En esta perspectiva, desde la escuela se pretende instituir la selección de los estudiantes.

Lo anterior, implicó también, para algunos profesores, la necesidad de estudiar diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados; a otros docentes los orilló a refugiarse en su práctica tradicional y dejar simplemente que las cosas pasen, a fin de cuentas es otro plan de estudios impulsado desde determinadas cúpulas, entre las que destacan la de Mejoramiento Profesional y la dirección de normales. Es el ronroneo de la repetición. “Ellos repiten y nosotros seguimos haciendo lo mismo”. De acuerdo con

los datos trabajados en capítulos anteriores, en esta situación, ni para los docentes, ni para la gente de la Secretaría de Educación Pública, Mejoramiento Profesional y la dirección de normales existe un sentido más o menos claro o consensado sobre el hacer de las cosas con este plan.

El plan 1984 se instaló en el CREN y trajo consigo una serie de remodelaciones y adaptaciones al espacio físico y social. Originó la creación de las áreas de investigación, de docencia y de difusión; que se reformaran los departamentos de psicopedagogía, de apoyos académicos y que se desarrollara la biblioteca de usos múltiples, así como la instalación de espacios para el colegio de maestros, la prefectura, la oficina de control escolar, el departamento de escolaridad, que se adjudicaran nuevas funciones a la biblioteca (vieja), al departamento de trabajo social, al servicio médico, al departamento de titulación y archivo y a la subsecretaría administrativa. En resumen, se crearon nuevas posiciones, espacios sociales, roles y funciones.

Ahora bien, para tener idea de cómo se han movilizad las posiciones y disposiciones de los profesores y alumnos en la escuela normal analicemos su historicidad en el estado de Hidalgo.

B) La escuela normal entre lo pachuqueño y lo hidalguense

1) El estado de Hidalgo

Hidalgo está al centro de la República Mexicana. Prácticamente enfrente del Golfo de México. Se encuentra enclavado en el altiplano y en parte de la sierra madre oriental. Se extiende sobre 20,813 kilómetros cuadrados, que representan el 1% del área total de la República Mexicana. Limita, al norte con el estado de **San Luis Potosí**, al noroeste con Veracruz, al sudeste con Puebla de los **Ángeles** y con Tlaxcala, al sur con el estado de México y al oeste con Querétaro. Es uno de los estados más pequeños, pues, en relación proporcional con los otros estados de la república, ocupa el lugar número veintiséis. En el estado de Hidalgo se encuentran, desde las áridas tierras del

Valle del Mezquital y las llanuras de Apan, hasta los frondosos bosques de la serranía y los exuberantes y productivos campos de la Huasteca.

Políticamente se divide en 84 municipios, en los cuales se asientan 2,553 poblaciones. De éstas, trece son ciudades, ocho son villas, 525 son pueblos, 428 son ranchos, 1009 son rancherías, 53 son colonias y 389 localidades (SEP, 1982: 133). El tipo de población predominante es la ranchería. Sin embargo la densidad poblacional de Hidalgo es de 73.7 habitantes por kilómetro cuadrado, bastante más alto que la media nacional: 34.1.

Históricamente, el estado de Hidalgo, como tal, es de creación tardía. En su espacio territorial prosperó la cultura tolteca, aunque han sido varios los grupos humanos que lo han habitado, entre otros: toltecas, hñahñu (otomíes), chichimecas, nahuas, tepehuas, españoles, criollos e ingleses. Hacia 1500, aproximadamente, sus tierras pertenecieron al reino español, luego a la Intendencia y por último al estado de México. El estado nace por decreto, el siete de junio de 1862, expedido por el entonces presidente de la República Mexicana: Benito Juárez. Su creación ocurre el 16 de enero de 1869, después de las arduas pugnas que presentaron los pueblos del norte del antiguo estado de México (Lau y Sepúlveda, 1994; Gutiérrez, 1990; Lugo, 1994; Randall, 1972 y Ruiz de la Barrera, 2000). Es el estado que lleva el nombre del padre de la patria, nombre de quien dio inicio al movimiento de independencia de México en 1810.

En el ámbito educativo, en 1884, en Hidalgo, se contaba con 601 escuelas, de las cuales, 506 eran para niños y 95 para niñas. Contaba también con 47 escuelas mixtas que eran particulares. Cada municipio sostenía a sus escuelas y pagaba a sus profesores, pero, en 1890 pasaron a depender del gobierno estatal y después de 1921 al gobierno federal. En este año, en Hidalgo, para poder controlar la educación se establecieron seis zonas escolares, a saber: 1. Pachuca y Actopan; 2. Tula; Ixmiquilpan

y Huichapan; 3. Apan, Tulancingo y Tenango de Doria; 4. Atotonilco, Meztlán y Zacualtipán; 5. Huejutla y Molango; 6. Zimapán y Jacala.¹²

Económica y demográficamente hay que subrayar la cercanía con el estado de México y el Distrito Federal, además del crecimiento acelerado del área conurbana que amenaza con invadir la entidad. También en el estado de México es en donde muchos hidalguense pueden negociar su fuerza de trabajo (tanto en las fábricas, como en la construcción y el mercado informal o no necesariamente establecido). De aquí la razón de su alta densidad poblacional. En 1980 el estado de Hidalgo tenía 1.5 millones de habitantes; la mitad de la población ganaba menos del salario mínimo. De 505,091 personas con posibilidad de emplearse 377,014 eran hombres y 128,077 mujeres; la mayor parte de la población económicamente activa se encontraba entre los 15 y los 30 años de edad. Su población se concentra en cinco ciudades núcleo: Pachuca, Tula, Tulancingo, Huejutla e Ixmiquilpan. Por otro lado, las dificultades de acceso a diferentes poblaciones, tanto del Valle como de la Sierra y la Huasteca, son algunas de las principales barreras para la prestación de servicios educativos, lo cual dice de la alta marginalidad en estas poblaciones en el renglón educativo.

Actualmente, se considera que el 10% de la población es indígena. El promedio de escolaridad en el estado es de cuarto grado de primaria y el 11% de la población es analfabeta. De acuerdo con datos del Banco Mundial, en 1995, era uno de los cuatro estados más pobres de nuestro tercermundista país.

2) Pachuca: la capital

Después de la creación del estado (1869), varias poblaciones se disputaban el derecho de ser la capital del estado, principalmente Actopan, Tulancingo y Pachuca. Actopan carecía de economía y de edificios para instalar el gobierno. Tulancingo decía tener

¹² Actualmente la distribución de las zonas escolares de educación primaria es muy similar, con la salvedad de que el número de escuelas se ha incrementado considerablemente y con ello el número de zonas en estos puntos.

todo, excepto mayor cantidad de habitantes. Sin embargo, ahí estaba instalada la sede eclesiástica, lo cual estaba en contra de la ideología imperante en el gobierno de Juárez. La situación dejó libre el camino para que la ciudad de Pachuca se consolidara como la capital del recién nacido estado. Pachuca está, aproximadamente, a 95 kilómetros de distancia, al noroeste, de la Ciudad de México, que situada entre otras zonas productoras de plata, es la que se encuentra más cerca del centro político y financiero del país.¹³

La historia de Pachuca es la historia de sus minas argentíferas, descubiertas hacia 1552. Es la historia de la evangelización llevada a cabo por los franciscanos descalzos. Pachuca tiene una característica muy peculiar: su reloj monumental, que inició su construcción en 1904 y se inauguró el 15 de septiembre de 1910 para conmemorar el centenario del inicio de la Independencia de México.

Pachuca es también la lucha por la posesión de tierras, redistribución iniciada en 1918 en Tlahuelilpan y, a partir de la misma, las luchas por curules políticos. Muchos políticos hidalguenses han tomado, también, como bandera a la educación de los hombres y las mujeres del estado de Hidalgo, no obstante, el avance educativo ha sido poco significativo, sobre todo en la formación y organización de profesores. La organización magisterial ha tenido su fuente en los salarios, recordemos que los municipios eran los que se encargaban de los pagos de los profesores. Siempre han sido insuficientes y, en muchos de los casos, no se cuenta con otras formas de protección y subsistencia. Teodomiro Manzano describe:

Hacia tiempo que existía entre los maestros de la ciudad de Pachuca la costumbre de hacer una colecta, entre ellos, para ayudar a sus compañeros cuando se enfermaban; pero varias veces sucedía que por cualquier circunstancia, algunas veces pasaba inadvertida la enfermedad; comprendieron la necesidad de organizar una sociedad, y

¹³ “¡Viva el estado de Hidalgo! Pachuca, la bella airosa / de Hidalgo eres capital, / eres gentil y garbosa / de tu veta esplendorosa / brota de plata un caudal.” Versos escritos en la ciudad de Tulancingo el 21 de marzo de 1967 en el aniversario del natalicio de Benito Juárez. Eutimio Arreola Méndez “Lo que el tiempo arrasó” Tulancingo y su historia. Fotocopia sin datos.

para tal efecto, el veintiuno de marzo de 1907, aniversario del nacimiento del Benemérito de las Américas, tuvo lugar una junta en la que se dio a conocer a todos los profesores el objeto para el cual habían sido citados. Todos los maestros aceptaron la idea y desde luego se nombró una mesa directiva, así como una comisión para que formara los Estatutos, haciendo constar lo que la sociedad tenía por objeto:

- 1° Protegerse mutuamente en las enfermedades y auxiliar a las familias de los socios que fallecieron.
- 2° Ver por el mejoramiento físico, intelectual y moral de los asociados.
- 3° Establecer una biblioteca.
- 4° Constituir una caja de ahorro.
- 5° Mantener relaciones amistosas con las sociedades pedagógicas del país, sin menoscabo de independencia.

Esta sociedad, que tantos beneficios prestó a los asociados, desgraciadamente acabó en 1911 con motivo de los acontecimientos políticos que entonces se ‘desarrollaron’ (Manzano, 1950: 43-44).

En términos generales, la población de Pachuca se ha visto incrementada considerablemente a partir de 1985, después del sismo que azotó a la Ciudad de México el 19 de septiembre. De acuerdo con los datos, en 1980 la población pachuqueña era de 131,143 habitantes; en 1985 de 165,000 y hasta el cinco de noviembre de 1995 era de 220,488 habitantes. En 1980 solamente funcionaban cuatro líneas de autobuses urbanos. Actualmente se han incrementado el número de rutas, tanto de microbuses, como de taxis colectivos y “peseros”. El tránsito es muy pesado, casi a cualquier hora del día, debido al incremento de vehículos y a que las calles son angostas y serpenteadas.

3) La escuela de educación normal

En Hidalgo han ocurrido una serie de acontecimientos con respecto a la fundación, cierre y refundación de algunas escuelas normales. La hipótesis que subyace es el

tránsito de la evangelización religiosa a la evangelización laica a través de las normales, dicho de otra forma, los lugares en que fueron fundadas las escuelas normales, parece ser que, responden a la existencia de conventos e iglesias de determinada importancia.

El 9 de octubre de 1877 se expidió en Hidalgo la primera ley de educación y destaca, en el renglón de educación normal, que en cada cabecera de distrito debía existir una escuela nocturna para adultos que, a su vez, sería la normal. Ahí recibirían, dos veces por semana, clases de pedagogía y de sistemas de enseñanza. Esta ley se derogó en 1879 y con ello desaparece cualquier referencia a las escuelas normales. Es hasta 1898 que se expide una ley que dividía a la educación estatal en primaria elemental, primaria superior y normal para profesores.

Fue hasta 1911¹⁴ en que los profesores iniciaron una revuelta para crear la primera normal en Hidalgo, la nombraron: Normal Coeducativa “Benito Juárez” y empezó a funcionar el 18 de julio de 1913. En 1926 ordenan su cierre, pero continuó su trabajo como escuela normal mixta. No obstante, de 1929 a 1935 funcionó como departamento del Instituto Científico y Literario. Esto indignó a los profesores. En 1935 se armó otra revuelta y esta misma normal fue refundada, en 1936, como Normal Socialista del Estado de Hidalgo.¹⁵ En 1941 cambió su nombre a Escuela Normal del Estado de Hidalgo. En 1956 fungió como Normal Urbana Federalizada. En 1962 recuperó el nombre de Normal Urbana federalizada “Benito Juárez”. Por último en 1972 se llamó Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”.

Otra normal es la Normal rural de El Mexe. Nació en Molango, como normal rural en 1923. La trasladan en 1928 a Actopan, ya que en 1926 se había fundado en esta ciudad la escuela central agrícola “Hidalgo”. En 1932 las trasladaron a la comunidad de El Mexe y funcionaron como Escuela Central Agrícola. En 1933 son fusionadas las Centrales agrícolas y normales rurales y las transforman en Regionales campesinas. En

¹⁴ Dato importante, ya que por un lado, supuestamente, desaparecía una asociación de profesores con tintes de beneficiaria, sin embargo, aparecieron nuevos deseos de forjar un grupo en la escuela normal.

¹⁵ Es necesario mencionar que en 1999, se armó otra revuelta de profesores sindicalistas para solicitar la apertura de la Escuela Normal Superior Pública, en 2002 esta institución entró en funciones.

1942 es renombrada como Escuela Normal Rural, para varones, "Luis Villareal" y en 1988 es transformada en escuela normal rural mixta. Cabe destacar que la ciudad de Actopan fue centro de evangelización de los frailes agustinos, pero, en 1750, en este convento (Actopan), se inició un proceso de secularización que dio origen a la creación del arzobispado de Tulancingo, del cual, Actopan pasó a depender (SHCP, 1940: 35).

Otra normal es la de Huejutla, que nació en 1923 como "Católica Escuela Normal de la Huasteca". Lázaro Cárdenas la cerró en 1935 y sus alumnos fueron enviados a terminar su carrera al Instituto Científico y Literario. Sin embargo, un alumno de esta normal de Huejutla llegó a trabajar a la escuela normal socialista. Ocurrió que ya como alumno del Instituto Científico y Literario fue invitado a participar en el evento de elección del secretario general de la Nacional de Maestros, ahí conoció al que sería director de la normal socialista. Ya en plena creación de la escuela normal socialista este estudiante fue invitado como trabajador para solucionar en parte la pugna sindical magisterial, en Hidalgo, en ese año. Acá pueden notarse los acuerdos y desacuerdos que han existido entre el Estado y la Iglesia. En 1857 el Estado le declaró la guerra a la Iglesia, ésta se oponía a la libertad de enseñanza. En 1917 la Iglesia le daba la razón al Estado y apoyaba la municipalización de la educación y la libertad de enseñanza. En 1935 aparece nuevamente la pugna.

También en 1935 se abre una escuela normal rural en Apan pero existen pocos datos sobre la misma, al parecer duró muy poco por las condiciones de traslado y la baja matrícula. Apan fue el primer lugar sometido por Hernán Cortés al huir, de los aztecas, hacia Tlaxcala. El 7 de junio de 1862 Apan quedó como cabecera municipal después de facilitar las operaciones militares contra los franceses.

Por otro lado, la organización del clero en el estado de Hidalgo se ha regido por dos Arzobispados uno ubicado en Tulancingo, que atiende, también, a la población del estado de Puebla de los Ángeles y otra en Huejutla que atiende poblaciones del estado de Hidalgo, Veracruz y San Luis Potosí. Pareciera que, para Benito Juárez la creación del estado de Hidalgo significaba meter en el centro de la Iglesia católica a un cura

secular, esto es entre San Luis Potosí y Puebla de los Ángeles que por las características de sus construcciones religiosas pareciera que son los estados más católicos de la República Mexicana. Lo cual confirma la pugna Estado vs. Iglesia mediada por la evangelización o la educación laica.

Ahora bien, actualmente existen en Hidalgo cinco normales que atienden la licenciatura en educación primaria y preescolar: 1) el CREN “Benito Juárez” de Pachuca, 2) la normal Rural “Luis Villareal” de El Mexe, 3) la “normal experimental” de Progreso, fundada en 1976, 4) la normal experimental “Sierra Hidalguense”, fundada en Tlanguistengo en 1977, y 5) la “normal de las Huatecas” en Huejutla de Reyes, fundada en 1978.

El CREN ha sufrido una fundación, oficialmente en 1913. Un decreto de cierre, sin ejecución, en 1926. Una re-fundación, ocurrida en 1936. Cuatro reubicaciones espaciales: 1) de 1929 a 1935 como departamento del Instituto Científico y Literario (ICyL), antecedente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH); 2) en 1936 como escuela socialista; 3) en 1943 como escuela normal urbana federalizada y 4) como Centro Regional de Educación Normal (CREN) en 1972. También se fundó con el nombre de “Benito Juárez” el cual perdió, aparentemente, de 1926 a 1962.

El CREN nace, como tal, en 1972 al trasladarse de la calle de Mina, a dos cuadras del reloj monumental de Pachuca. Ese lugar lo ocupó desde 1943. Su nuevo lugar fue, en la colonia Doctores, entre las calles de Pino Suárez, del lado poniente; Manuel Gea González del lado oriente y del lado norte la calle de Torres Cravioto y la escuela de medicina dependiente de la UAEH, al noreste la calle de Gómez Farías y al sur la colonia de los electricistas.

En 1980,¹⁶ se cierra la calle que desemboca a Torres Cravioto y que comunica a Gea González y Pino Suárez y se conforma el pasaje Lic. Gaudencio Morales, el cual fue

¹⁶ Decreto Número 8 del 26 de mayo de 1980.

director del CREN desde 1942 y oficialmente de 1943 hasta 1975, año en que fallece. Enfrente del CREN, del lado norte, también en 1972 se instaló la escuela de medicina, instituciones separadas por el pasaje, sin embargo, ahora la escuela de medicina no tiene acceso por tal pasaje.

Actualmente, sobre la calle de Torres Cravioto, se puede mirar la entrada principal del CREN. Una puerta amplia para autos y una puerta pequeña para el paso de personas. Entre ambas puertas hay dos grandes columnas que sostienen una barda, en la cual, se inscribe un marco con rayas de colores verde, blanco y rojo y dentro del marco hay un letrero que dice, en la parte central: "CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL BENITO JUÁREZ". Encima de éste, está el logo del CREN, una estrella roja de cinco picos con una "N" exactamente al centro de dicha estrella. A los costados del letrero, aparecen logos de gobierno del estado, de la Secretaría de Educación Pública en Hidalgo y del Instituto Hidalguense de Educación, estos logos con el sello que caracterizó a la administración de Murillo Karam, gobernador constitucional del estado de Hidalgo de 1993 a 1998. A partir de 1973, el CREN cuenta con una primaria anexa: "Margarita Maza de Juárez" ubicada en la parte poniente, entre el pasaje y Pino Suárez. En 1981 se construye el Jardín de niños anexo: "21 de Marzo", que se encuentra en la parte sur del CREN y sobre la calle Gómez Farías.

La escuela normal tiene amplias instalaciones y extensos jardines. Entre sus instalaciones cuenta con tres estacionamientos uno para el público en general, otro para docentes y otro más para sus autobuses. Cuenta con cafetería, servicio médico, dos bibliotecas, sala audiovisual, sala de computo, cocina, taller de carpintería, taller de artes plásticas, un laboratorio de usos múltiples, bodega, salón de danza, aula de música, aula de historia, aula de mecanografía, sala para reuniones de maestros, aula para la academia de pedagogía, aula para la delegación sindical, aulas suficientes para sus estudiantes y toda un módulo para el área administrativa: dirección, subdirección, contabilidad, espacio secretarial, control de asistencias de profesores, trabajo social y control escolar. Además tiene una cancha de futbol, dos canchas de basquetbol, dos canchas de voleibol, frontón, alberca y auditorio. Sus jardines están poblados de

árboles de eucalipto y flores de gran colorido. Es una escuela muy grande y muy bonita, según comentarios de los profesores y visitantes a la misma, es una de las escuelas normales más bonita de la República Mexicana.

Ahora bien, las relaciones socio-histórico-culturales que pueden destacarse a partir de los datos anteriores son: entre la creación del estado y la creación de la ciudad de Pachuca existen por lo menos 300 años de diferencia. El origen de la ciudad está en relación con la producción minera, en cambio, la creación del estado responde sólo a intereses políticos. La elección de la capital está permeada por intereses administrativos y laicos. En el caso de la educación, a partir de la creación del estado se aprecia un creciente interés por la construcción y atención a las escuelas primarias, sin embargo, es hasta 1889 que se empieza a normar sobre educación normal. Se entiende que las escuelas primarias estaban atendidas por profesores sin título y los que contaban con éste, habían estudiado en escuelas particulares. La normal tiene el antecedente de ser una escuela mixta o coeducativa y de acuerdo con su historia de tradición o abolengo, como si fuera escuela particular, porque los primeros profesores de esta institución habían sido formados en escuelas particulares o con introyecciones de apóstol de la educación.

En los primeros años de creación del estado la gente que quería y podía estudiar pertenecía a grupos, más o menos, acomodados económicamente. El caso de las mujeres era peor, ya que aunque contarán con posibilidades, no les era permitido estudiar. Estudiar la normal o ser secretaria eran las opciones primigenias. En los primeros años de la normal asistían mujeres y algunos hombres con posibilidades económicas solventes, puede decirse que la normal era elitista. Actualmente, las mujeres y hombres, con recursos económicos solventes, asisten a escuelas particulares, pero, a la escuela normal asiste, en su mayoría, gente con escasos recursos económicos.

De acuerdo con los datos, los profesores, en el caso de Pachuca, siempre han manifestado la tendencia a formar agrupaciones de apoyo mutuo, a familiares, de

fortalecimiento académico y de relaciones extralocales. También se destaca la fuerte influencia del pensamiento de Juárez, ya que es en torno a su nombre e ideología que se decreta la conformación de una sociedad. Sin temor a equivocarme, si a los profesores de esta época se les hubiera preguntado, por el nombre que debiera llevar el estado, éste sería: Benito Juárez.

Por otro lado, a los grupos políticos les interesa celebrar los inicios de la independencia de México, esto es, el reloj monumental de Pachuca inaugurado en 1910, en Hidalgo, nombre del cura criollo: padre de la patria y con ello los políticos celebran su independencia de España y la procuración del flujo de sus capitales o aseguramiento de la tenencia de las tierras.

Dos identificaciones diferenciadas. Los profesores con el indio liberal que llegó a ser presidente de la República Mexicana. Los políticos con el cura, criollo, quizá neoconservador. Unos identificados con la realidad pasada y presente y otros con la realidad presente y el, supuestamente, predecible y manipulable futuro.

En el caso de la normal, los espacios e instalaciones son amplias y confortables. Los cambios en el espacio físico, a partir del trabajo con el plan 84, ocurrieron por el desuso de algunos salones, y en éstos se crearon algunas áreas sustantivas, también, por la existencia de muchos baños y vestidores inutilizables, con este pretexto, se trasladó el servicio médico al baño de mujeres y se creó el espacio para la delegación sindical en el baño de los hombres.

Los espacios de reciente creación responden a la lógica de que los profesores deben permanecer en el espacio de la normal el tiempo de trabajo y bajo esta consigna se crearon algunos cubículos y salas de juntas. Los espacio de reciente creación como computo y la biblioteca nueva responden a las expectativas de manejar, más y mejor, la información.

C) La disputa por la adscripción laboral: lo urbano y lo rural

Desde la postura del estado educador se ha mantenido un trabajo, en apariencia constante, bajo la consigna de que la educación es un mapa o una hoja de ruta, que puede marcar qué, cómo y dónde labrar el progreso. De parte del estado, en razón a lo expuesto por la política educativa, hay una marcada tendencia hacia la profesionalización del magisterio de educación básica en función de la actualización. Desde esta perspectiva, la cual incluye a varios regímenes y gobiernos, se intenta garantizar una educación de calidad, igualar las oportunidades de acceso, fortalecer la movilidad social y con estas acciones consolidar un proyecto democrático educativo y social ante la mirada mundial. Sin embargo, la implementación de reformas educativas por parte del Estado siempre son vistas como una amenaza por los profesores. Amenazas que van desde el abandono de prácticas muy hechas, hasta la aparición de nuevas lecturas, categorías y conceptualizaciones, nuevos estudiantes y nuevos problemas, así como nuevas formas de enfrentar y de pensar sus resoluciones. Un cambio o reforma provoca angustia y desgaste de energía. Cuestión que ningún ser humano está muy dispuesto a generar o perder sólo porque a otro se le ocurrió algo mejor. Estas posturas (del estado y de los profesores) provocan divisiones y, por ende, conformación de grupos en torno a diversos intereses que no sólo aparecen en el docente, sino también en los grupos. En este sentido, el interés o algunas otras formas de integración grupal, no están, ni del lado del sujeto, ni del lado del grupo, más bien, el devenir del sentido de la grupalidad es histórico.

Las prácticas educativas que son realizadas en el CREN, por los docentes y los estudiantes, muestran una pugna en torno a las relaciones establecidas, desde la política educativa, entre instituciones formadoras de docentes, esto es, entre normales rurales y urbanas. Estas instituciones son el CREN, la escuela rural de El Mexe y la Nacional de Maestros.

En estas relaciones interinstitucionales se destacan, principalmente, acuerdos y pugnas en torno a la unificación de los planes de estudios de las normales. La pugna entre la delimitación laboral entre lo urbano y lo rural y, por tanto a las adscripciones a estos

espacios, desde dichas instituciones formadoras de docentes. Es, sobre todo, la disputa sobre las posibilidades de acceder a trabajar como docentes, en ambos ámbitos, sin importar en dónde se hayan realizado los estudios de formación. Esta es una representación diferenciada de la política educativa.

Para la política educativa, elaborada antes de 1944, los docentes formados en una escuela rural, tendrán la obligación de trabajar sólo en ámbitos rurales, con los campesinos y con sus hijos, condenándolos a jamás acceder a trabajar en ámbitos urbanos, amén de prohibirles estudiar en la Nacional de Maestros, sobre todos a estudiantes de la normal rural de El Mexe. En un sentido más genérico, los profesores sin título o estudiantes de las normales rurales no podían ir a estudiar o a concluir sus estudios en la Nacional de Maestros y, por tanto, no tenían ninguna posibilidad de trabajar en medios urbanos, esto indignaba a los profesores rurales y a los no titulados.

Ahora bien, a partir de la unificación del plan de estudios de las normales, en marzo de 1944, después del primer congreso de normales, celebrado en Saltillo, Coahuila, el plan de estudios de las normales pasó a comprender tres años de secundaria y tres años de normal. “Los planes de estudio y los programas (de las Normales Rurales) tendrán como base un cuerpo de conocimientos y de habilidades igual a los relativos a las Normales Urbanas y contendrán, además, otro núcleo de actividades específicas dirigidas hacia la capacitación del maestro que ejercerá en el medio rural” (SEP-CONALTE, 1984: 99-101).

La resolución de esta pugna sobre la unificación de los planes de estudios de normales urbanas y rurales, pasó a centrarse, en el caso de los docentes, en la disputa de las plazas urbanas y rurales. Pero, en la lucha generada por los lugares de adscripción, resultó que los docentes de las escuelas rurales, en su mayoría, carecía de credenciales o títulos, cuestión que llegó a utilizarse como requisito para acceder a las escuelas urbanas. Entonces, de la lucha entre docentes de escuelas primarias rurales y las disposiciones oficialistas, parece ser, que obligó al estado educador a construir la normal más grande del mundo: el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. La

creación del instituto parte de, supuestamente, considerar “que la educación del País, principalmente la **rural**, requiere del magisterio que la imparte una amplia preparación profesional, tanto en los conocimientos pedagógicos como económicos y en los sociales ... es un hecho que el problema de la capacitación del magisterio subsiste en la actualidad en toda gravedad ... la única solución asequible es la enseñanza por correspondencia” (Diario Oficial, 1944; el énfasis es mío). La creación de este Instituto fue auspiciada por Torres Bodet y Ávila Camacho el 26 de diciembre de 1944.

Como puede apreciarse en lo descrito, las pugnas entre la política educativa y prácticas de los docentes, son por los títulos o credenciales, por los niveles de estudio y por las instituciones que los formaron. Siguiendo a Arnaut (1996: 86-88), entre 1935 y 1943, el control sindical estaba dividido en cuatro grupos a) El de profesores, más antiguos, de educación primaria federales del Distrito Federal, con altos grados de escolaridad y con mayor presencia entre los normalistas, entre ellos se encontraban los de la Escuela Nacional de Maestros; b) maestros rurales dependientes del Departamento de Enseñanza Rural; c) el personal de las Misiones Culturales, las Escuelas Normales Rurales y las Regionales Campesinas; y d) el de los Inspectores y Directores de Educación en los estados. Así la lucha por la credencialización, los salarios y los lugares de adscripción se convirtieron en consignas, desde las cuales se encuentran ancladas las fuerzas de cohesión grupal magisterial, mismas que abanderó, posteriormente, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, institución formada hacia diciembre de 1943.

En el CREN estas situaciones históricas permean, de cierta forma, la conformación de grupos. De pronto el nuevo plan de estudios aparece como “la ley” que no puede discutirse. Simplemente se tiene que enfrentar y empezar a desarrollar. Sin importar las prácticas, los saberes, las tradiciones o los sujetos que se encargaran de impulsarlo. Actualmente en el CREN, dadas sus condiciones históricas y de conformación de su personal docente, conviven básicamente cuatro grupos, sin considerar, aparentemente, a los directivos, administrativos, de apoyo y manuales.

Un primer grupo representa a la “vieja guardia”, son docentes, en su mayoría hombres, con muchos años de servicio y con una variedad de experiencias acumuladas, “ellos no son muy teóricos, no les encanta la cuestión de tipo teórico-metodológica” (Entrevista, 3: 24). Conocen la historia del CREN y al parecer son los que provocan tergiversaciones en cuanto a la creación, fundación y refundación de la normal. Llegan a utilizar esta información en su beneficio o para manipular orientaciones sobre algunas actividades de la normal. Son los que están presentes en los actos sociales y culturales, además de que los orientan. Son los que dicen qué y cómo celebrar las fiestas más importantes del CREN. Están muy arraigados en sus saberes, prácticas y tradiciones. Poco les preocupa el prepararse para obtener títulos y grados, además de que cuando se formaron, en el estado de Hidalgo existían pocas o nulas oportunidades para continuar con su formación académica. Reconocen que el buen maestro se hace en la práctica y lo demás son adaptaciones, o hay que estar bien con los muchachos, pero no por ello dejan de ser exigentes con sus cursos y materias. En ocasiones son muy autoritarios, no permiten las negociaciones con los estudiantes. Pero, están empeñados en que les sea reconocido su prestigio, su trayectoria como hijos de esta normal y, sobre todo, sus años de servicio. Son los que permanecen más tiempo en la escuela. Son los que aún enfermos asisten a sus clases y manifiestan un profundo respeto y cariño por la normal. Reconocen que la normal les ha dado más de lo que habían soñado. En el plan 84 atendieron asignaturas propias de su especialización práctica como puede ser historia, artes plásticas e incluso temas selectos de pedagogía. También son los que llegan a disfrutar de becas al desempeño y por este motivo muchos otros docentes les llegan a solicitar su pronta jubilación. En su momento y por las condiciones del CREN son los que se hicieron cargo de desarrollar y hacer ajustes al plan 75 y al 75 reestructurado.

El segundo “es el grupo élite. No se formó con fines políticos o de poder gremial. Es el grupo que impulsa el trabajo, en el sentido de lo académico” (Entrevista, 3: 24). Es un grupo formado en su mayoría bajo las características del plan de 1960. En su oportunidad se han dedicado a estudiar especializaciones, diplomados y maestrías, porque en el estado de Hidalgo, en 1977 se abrió la normal superior y a partir de 1991

se abren diplomados, especializaciones y maestrías tanto en la UAEH, UPN, La Salle y el Tecnológico de Monterrey. Mínimamente, tienen concluida una especialización en la normal superior, además de ser titulados. En su mayoría son mujeres. Tienen relativamente menos años de servicio que los del grupo anterior. Si cuentan con beca al desempeño dicen que la obtuvieron por sus méritos académicos en lugar de por sus años de servicio. Mantienen un afán orientado hacia la eficacia y la eficiencia. En su mayoría llegan a la normal, trabajan las horas que les corresponden frente a grupo o en academia y se retiran. Algunos cuentan con otros trabajos en distintas instituciones que van desde jardines de niños particulares hasta instituciones de educación superior y laboran en licenciaturas, especializaciones o maestrías. Los que no cuentan con otros trabajos se dedican a atender a los estudiantes, a revisar sus planeaciones, sus prácticas y a estar más en contacto con lo cotidiano del trabajo de ser docente. Mantienen relaciones muy estrechas con los directivos y están preocupados por mantener en alto, el prestigio de la normal. En el plan 84 atendieron asignaturas que son el eje del plan de estudios como son la disciplina y su forma de enseñanza o laboratorio de docencia. Se permiten reconocer las manifestaciones de los alumnos, en tanto, reclamos o carencias en su formación y en contraste con su práctica de profesores. Son los que se hicieron cargo de desarrollar y realizar adaptaciones al plan de 1984.

El tercer grupo “tiene una participación más especulativa” (Entrevista, 3: 24). Son hijos del CREN y alumnos de los miembros de los dos grupos anteriores. Son relativamente jóvenes, formados bajo los planes de estudio de 1975 y 75 reestructurado, actualmente, en este grupo, hay egresados del plan 84. Miran a los miembros de los grupos anteriores como sus maestros, no como sus colegas. No discuten acaloradamente. Respetan las decisiones y acuerdos a que llegan los grupos anteriores. Intentan llevar a cabo las acciones que fueron acordadas y se comprometen con el trabajo, aunque en menor medida que los de los grupos anteriores, con la particularidad, de que esperan el ejemplo de sus maestros y sólo entonces se empeñan en obtener buenos resultados. Algunos de ellos aún y cuando les gusta su trabajo no permanecen mucho tiempo en la escuela, llegan sólo a las horas que les corresponden sus clases o para estar en

academia y después abandonan la escuela. Atendieron materias que no llegan a ser principales o determinantes en el plan de estudios de 1984 como pueden ser música, teatro o danza, aunque en algunos casos se les encarga atender materias como análisis y desarrollo curricular. Son los que se encargan, en cierta medida, de desarrollar el plan de estudios de 1997. Por supuesto, si las condiciones y condicionantes se los permiten.

El cuarto grupo está compuesto por personas que, en su momento, trabajaron en el CREN como secretarias o trabajadoras sociales y que después de haber concluido algunos estudios y obtenido títulos, son docentes del CREN. Conocen a todos los docentes de la normal, por supuesto hay que destacar que conocen a muchos docentes en su etapa de alumnos de la normal. Se sienten, en determinadas condiciones, aislados y vistos por algunos docentes con recelo. Son vigilados más que los que fueron alumnos de la normal. En este grupo también aparecen otros docentes que no fueron formados en esta normal, son profesores que laboraron en otras instituciones y que por sus años de servicio requirieron, no sin muchos problemas, pertenecer a la planta docente del CREN. Se les encarga el desarrollo de asignaturas que representan determinada dificultad, como el caso de las matemáticas, pero, que no representan principales fundamentaciones y aportaciones para el desarrollo del plan de estudios de 1984 de forma global. Es muy difícil que los docentes que pertenecen a este grupo puedan, en su momento, hacerse cargo de determinado plan de estudios. No son hijos de la institución y llegan a desconocer las tradiciones del CREN. Se dedican a trabajar y, en algunos casos, a relacionarse con el personal de apoyo y manual para promover otras posturas políticas.

Por lo descrito con respecto a los grupos de docentes que se conformaron en el CREN se puede apreciar que desde los directivos la decisión, de encargar el desarrollo del plan de estudios de 1984, recayó en el segundo grupo. Según los directivos estas personas tienen las características de manifestar su preocupación por el trabajo, su apego a los estudiantes, por su experiencia docente y académica, por estar en constante formación y una marcada tendencia hacia el trabajo en grupo, colegio o

academia. Además de estar en condiciones de aceptar críticas y sugerencias para continuar en el desempeño de su actividad docente. Lo que resulta interesante agregar es que también son los que están más socializados y enterados en relación con las expectativas que, desde los proyectos de la política educativa, se pretenden llevar a cabo.

En este sentido, el CREN es una institución receptora de estas pugnas histórico-políticas, es decir, durante algún tiempo (de 1913 a 1925 aproximadamente) trabajó con planes de estudios para las escuelas normales rurales (dos años de secundaria y dos años de normal). Pero a partir de su refundación, en 1936 (más adelante abundaré sobre este asunto), trabajaba con el plan de estudios de la Nacional de Maestros (tres años de secundaria y tres años de normal), dado que su planta docente, en esta época, estaba integrada por personal de la Nacional de Maestros y, con ello, el CREN tenía la posibilidad de formar a docentes que, por un lado, podían, si querían, culminar sus estudios en la Nacional de Maestros y, por otro lado, al finalizar sus estudios de profesor de educación primaria, podían laborar, tanto en ámbitos rurales, como urbanos, pero, predominantemente, ámbitos urbanos.

Esta es una marca de las prácticas educativas, los docentes del CREN forman a profesores de educación primaria que pueden hacerse cargo de un grupo de alumnos de un sólo grado. Sin embargo, el estado de Hidalgo, por su geografía y cultura, es predominantemente rural, lo cual, conlleva que los grupos de alumnos de la primaria sean multigrado, o sea, son pocos alumnos en un grupo, pero corresponden a diferentes grados de educación primaria.

Hay que agregar que con la institucionalización del discurso que “el maestro se hace en la práctica”,¹⁷ se implantó, tanto desde la política educativa, como desde las acciones de los docentes, el empezar a trabajar como profesor de educación primaria en

¹⁷ Dicho popular.

comunidades rurales y ahí realizar los primeros pininos o aprender de los errores cometidos, “echando a perder se aprende”,¹⁸ que es el trasfondo del dicho anterior.

Sin embargo, estos dichos populares, actualmente desvirtuados, tienen anclajes en los talleres artesanales. Por un lado, el artesano se forma ejercitándose en su arte. La preparación del aprendiz en los oscuros y humosos talleres constituía una lenta y laboriosa formación mediante la práctica, y la sistematización de conceptos y estructuras lógico-mental-operativas, se inducían a partir de la experiencia cotidiana, como resultado de un constante “haber razonado”. En cambio, en la escuela se invirtió el proceso, primero se trabajan nociones, conceptos y esquemas “lógicos” y después, eventualmente, se “verifican” en la práctica. Estas personas ya no son aprendices, ahora son alumnos (Santoni, 1996: 40-41). Lo que aquí se destaca es que los docentes, pareciera que, deseáramos seguir como alumnos, esto es, nunca hemos razonado, lo suficiente, sobre las actividades que realizamos, además de que casi nunca estamos seguros de lo que hacemos, en tanto, que siempre son “prácticas” docentes.

Ahora bien, estas cuestiones, aprender a trabajar con grupos multigrado, empezaron a ser abordadas y trabajadas, por los docentes del CREN, a partir de la implantación del plan de estudios de 1984 y, con ello, el re-conocimiento de las implicaciones geográficas, históricas y culturales del estado de Hidalgo en la formación de docentes.

D) La disputa por el espacio físico y de formación: la normal y la universidad

En un breve recorrido por el espacio que ocupa el CREN, uno puede percatarse que coexisten en una manzana varias instituciones educativas, divididas por un pasaje. Hacia el norte del pasaje están la escuela de medicina; la escuela de enfermería y, en su momento, la escuela de farmacología dependientes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Hacia el lado sur del pasaje está el Centro Regional de

¹⁸ Dicho popular.

Educación Normal “Benito Juárez”; la Primaria anexa “Margarita Maza de Juárez” y el Jardín de niños anexo al CREN “21 de marzo”.

Hasta antes de 1972, en Hidalgo para estudiar medicina se tenía que entrar a la preparatoria e ir a concluir los estudios a la Ciudad de México. Es en este año cuando se instala la carrera terminal de medicina en Pachuca.

Podría decirse que emergen en el “mismo” tiempo (1972) y espacio la escuela de Medicina y el CREN y que formaron parte de un interés particular de Sánchez Vite (Profesor y Licenciado en derecho) quien impulsó la educación tecnológica, universitaria y normalista en el estado de Hidalgo, proporcionándoles espacios y recursos suficientes.

Estas cuestiones educativas son las que también importaron a Justo Sierra, tanto en 1881 como en 1910, pero, en relación con la creación de la universidad pública. Sierra en 1881 propone, primero ante la prensa y luego ante el congreso, la creación de una universidad pública, pero, independiente. Su surgimiento estaría signado a partir de la integración de las escuelas profesionales existentes tales como la normal y la preparatoria. A estas escuelas, se consideraba pertinente añadirles una nueva escuela que se encargara de la formación de sus profesores, así como de investigadores de alto nivel. Justo Sierra proponía un escuela que se rigiera por el desarrollo académico, por supuesto que deja de lado las pretensiones de formar cuadros políticos. Lo académico y lo político aparecían, en esta época y desde este lugar, separados y con una manifestación abierta a mantenerlos separados. Este proyecto no pudo fructificar porque la educación primaria e intermedia, en el país, era deficiente. Sin embargo, tal proyecto fue revivido en 1910, pero tuvo que enfrentar las posiciones de un grupo de educadores distinguidos y con ello varias modificaciones. Al grado de que las oficinas del rector y las del consejo universitario estarían temporalmente en la vieja escuela normal (Garcíadiego, 1996: 23-26).

El matiz que aquí se destaca es que en 1910 para la política educativa era mucho más importante la atención a la educación primaria y la formación de docentes que la formación de cuadros de profesionales de alto nivel. Tales eventos son muy similares a lo que sucedió en 1978 con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional y las negociaciones que tuvo que llevar a cabo con mejoramiento profesional después de la implantación del plan de estudios de 1984, por el acento puesto en la política educativa en las funciones de González Avelar. Más adelante volveré sobre este punto.

Entonces, en 1972, la facultad de medicina quedó enfrente del CREN y el pasaje pertenecía “en los hechos” a ambas instituciones, sólo los separaban unos barandales y una malla, a través de las cuales se podía entrar o salir. Entre universitarios y normalistas hubo peleas, noviazgos, encuentros deportivos, largas convivencias y amistades duraderas. Con el tiempo se separaron más bien, los separaron. En el año de 1980, fue cerrada la calle que desemboca a Torres Cravioto y que comunica a Gea González y Pino Suárez y se conforma el pasaje Lic. Gaudencio Morales.

Ahora, la escuela de medicina no tiene acceso por tal pasaje. Dicho de otra forma, la normal y la universidad, continúan cercanas, pero con “puertas” de acceso diferenciadas. En el espacio, aparece el CREN “detrás” de la universidad. La normal y la universidad en un mismo espacio que a su vez establece la diferencia. Curiosamente dos profesiones que se encuentran en un mismo espacio, que, en apariencia, tienen trayectorias similares y que constantemente se encuentran en las comunidades, en las escuelas, incluso, en el salón de clases. Dos profesiones diferenciadas en torno a sus intereses y aspiraciones. Mientras que para los médicos estudiar una especialización es un proceso muy selectivo, para los normalistas estudiar alguna especialización es poco motivante, dado que ni carrera magisterial reconoce tales estudios.

Para los normalistas siempre resulta que tienen que ser invitados a trabajar y es por las relaciones personales y no por un interés académico. Desean siempre pertenecer a grupos de élite, pero nunca están dispuestos a presentar exámenes de oposición. Además que dejan que el Estado resuelva sus problemáticas de titulación. La profesión

de ser docente es un lugar de arribo, tanto para gente con pocos recursos económicos y culturales, como para gente con más recursos pero frustrados académicamente; la vocación aparece entonces como una justificación a sus deficiencias.

Entre los normalistas se realiza un trabajo de academia, pero a diferencia de los colegios de médicos, pocas veces realizan los acuerdos a los que se llegan en cada una de las sesiones o siempre son desarrollados por los encargados de las academias. No existe un trabajo consistente y no existe un fin cuyo eje permita saber sobre lo que se desea construir. De igual forma, no aparece un compromiso con la profesión en términos de entender qué se está haciendo para mejorar la práctica, no hay investigación, ni preocupación por transformar lo instituido. Más bien la preocupación redundante en la creación de líneas de compadrazgo, amiguismo que por fortalecer líneas de investigación o de academia. Los espacios son logrados u otorgados por las relaciones con los amigos y se aísla a los enemigos. No hay reconocimiento de estudios, de trayectorias académicas, ni profesionales. Los normalistas se asumen y subsumen ante los saberes universitarios en razón a que existe poco o nulo trabajo sobre los contenidos y las prácticas docentes.

E) En torno al nombre de “Benito Juárez”

Un símbolo del CREN es el nombre de Benito Juárez. Un profesor del CREN comenta “nosotros siempre hemos sido Benito Juárez”.¹⁹ El CREN, como tal, empezó a funcionar a partir del 1 de marzo de 1972. La primaria anexa “Margarita Maza de Juárez” fue creada en noviembre de 1972 y la planta docente de esta institución se conformó con profesores egresados de esta normal. El Jardín de niños “21 de marzo” empezó a prestar servicio en octubre 1988 con “los mejores promedios” de los egresados de la carrera de profesoras de educación preescolar, dicha carrera inicia en el CREN en 1979.

Esta misma situación: conformar plantas docentes para instituciones que inician, aparece en la normal en 1937, dado que se argumentaba en esa época, que una escuela normal estaría incompleta si careciera de centros educativos anexos. A partir de este año logra incorporar como anexos “El jardín de niños” y la escuela primaria superior “Leona Vicario”. También se logró en ese año, que la pérgola del Parque Hidalgo sirviera de centro de actividades de la “chiquillería” (Arroyo de la Parra, 1938: 17). La planta docente de la escuela anexa estaba integrada por la primera generación de profesores egresados de la Escuela Normal Socialista. Más adelante regresaremos sobre este establecimiento.

La situación que permea es que si las escuelas anexas al CREN marcan una relación íntima con la tradición docente al ser alumnos de esta institución y, sobre todo, con el nombre en torno a Juárez, lo obvio, resultaría, que celebren conjuntamente el 21 de marzo: el natalicio de Benito Juárez, o el 18 de julio: la fecha de su muerte.

Sin embargo, el 21 de marzo de 1999, la primaria anexa lo celebró desde el 18 de marzo y se dispuso a disfrutar del 21 de marzo que es marcado por el calendario escolar como suspensión de labores; la celebración sólo contempló honores a la

¹⁹ Comentario informal.

bandera. El CREN lo celebró ese día (21 de marzo). La ceremonia marcó una diferencia con los honores a la bandera de todos los lunes, dicho día, se izo la bandera monumental de aproximadamente 3 por 12 metros. La celebración estuvo concurrida de alumnos, en su mayoría, presionados por sus profesores. Los alumnos más abundantes eran los de primer año, que eran los participantes del coro. En los demás semestres eran dos y hasta seis estudiantes, también la asistencia de los docentes del CREN fue poca (Registro de Observación, 2: 19). En el Jardín de niños la ceremonia se llevó a cabo hasta el 22 de marzo; realizaron honores a la bandera y celebraron la entrada de la primavera con partidos de futbol, entre alumnos, con la animación de los padres de familia y profesoras (Registro de observación, 3: 25).

Uno esperaría prácticas similares dado que los profesores de la primaria y del jardín de niños fueron formados por los docentes del CREN, no obstante, este centro celebró la fecha ya aludida por “responsabilidad y por amor a la escuela y a su tradición”,²⁰ además de por obligación entre los estudiantes. La primaria lo celebró por economía de esfuerzos y tiene que ver con que los docentes salieron a trabajar a otras comunidades antes de pertenecer a la anexa, en el caso de las primarias, la mayoría lo celebró de la misma manera. El jardín de niños lo celebró por establecer una relación más estrecha con los padres de familia, docentes y alumnos y porque formaba parte del proyecto de trabajo de la educadoras: “Pachuca cuna del fútbol”.

Lo descrito, hasta aquí, da cuenta del distanciamiento que existe entre el CREN y sus escuela anexas. Si bien es cierto que las escuelas anexas fueron creadas para “experimentar” y practicar el oficio de ser docente. En la actualidad los docentes del CREN prefieren establecer contactos con otras primarias y jardines de niños para practicar y de esta forma, alejarse de los que fueron sus estudiantes y discípulos.

²⁰ Volante pegado cerca de las puertas de acceso a cada salón de clases. La redacción del volante dice: “Invitación a toda la comunidad normalista. Día 21 de marzo del 2000. Hora: 8:00 a.m. Lugar: Plaza cívica del CREN. Motivo: Ceremonia de honores a la bandera. Conmemoración del natalicio de don Benito Juárez. La asistencia a este acto patentiza tu cariño a la institución y será ejemplo de responsabilidad cívica”. Aparece al final del texto el “Área de Dif. y Ext. Educ. El departamento de educación física y personal directivo”, sin firmas y sin responsables.

La marca es que, a estas escuelas, los une el nombre de Juárez. Pero sus prácticas educativas y las formas de celebrar un mismo aniversario remite más a la tradición de cada una de las instituciones, esto es, primaria o preescolar, que a un sólo establecimiento: el CREN.

F) La lucha por la credencialización de los saberes: la normal y la universidad

Esta situación toca de lleno a la historia del normalismo en Hidalgo y tenemos que remitirnos hasta el 16 de enero de 1869, fecha en la que es promulgado el decreto, emitido por Benito Juárez, que normaría las actividades políticas, económicas, sociales y culturales del estado de Hidalgo. En el renglón dedicado a la educación, ya desde el 2 de febrero de 1867, el presidente Benito Juárez había expedido el decreto que pretendía normar la instrucción pública. De esta normatividad, el 3 de febrero de 1868, emerge en la ciudad de México la Escuela Nacional Preparatoria, bajo la dirección de Gabino Barreda. Después de la fundación del estado de Hidalgo también quedaron vigentes algunas leyes del estado de México. A medida que transcurría el tiempo, los congresos de Hidalgo expedieron las leyes necesarias de acuerdo con las condiciones de vida de la nueva entidad federativa.

En el estado de Hidalgo se puso especial atención a la educación secundaria ya que el 26 de febrero de 1869, la junta protectora de la educación secundaria de Pachuca, recibió con júbilo la respuesta a la petición de atender la educación de la juventud hidalguense. Fue el 3 de marzo del mismo año la fecha en que iniciaron las clases y, por ende, el reconocimiento oficial de los estudios desarrollados en el instituto (Menes, 1989: 29).

Es pertinente anotar que desde el 28 de octubre de 1861 se erigió un establecimiento de educación bajo el nombre de Instituto Literario de Artes y Oficios. Así, el citado 3 de marzo de 1869 se llevó a cabo la ceremonia de inauguración del instituto, con la asistencia del coronel Juan C. Doria gobernador provisional del estado de Hidalgo, designado por el presidente Benito Juárez.

El 9 de noviembre de 1869 se aprobó, en el instituto, el plan de estudios que estaba vigente en el Distrito Federal, el cual contemplaba: estudios preparatorios para la carrera de abogado (cabe aclarar que los estudios preparatorios comprendían tres años de secundaria y dos de bachiller); para la de ingeniero, arquitecto, ensayador, y beneficiador de metales; así como para los médicos, farmacéuticos, agricultores y veterinarios.

El Instituto Literario de Artes y Oficios durante tres años se rigió por un reglamento que provenía del Instituto Literario de Toluca, tal reglamento había sido elaborado desde 1850. En 1872, el 6 de julio, el Instituto Literario de Hidalgo se rige por su propio reglamento, el cual es expedido por el gobernador Francisco de Asís Osorio (Menes, 1989: 28).

En materia de educación normal, desde 1875 se tenía considerada la creación de una escuela: “falta en Hidalgo una escuela normal” (Díaz, 1875/2000: 61). El 9 de octubre de 1877 la legislatura del estado de Hidalgo expidió la primera ley de educación y en uno de sus artículos se mencionaba que en todas las cabeceras de distrito debía de existir una escuela nocturna para adultos que a la vez sería la normal para maestros. Los adultos recibirían dos veces por semana clases de pedagogía y de sistemas de enseñanza. Dicha ley estuvo vigente hasta 1879 y en este mismo año fue derogada, con lo cual se suprimió cualquier artículo referido a las escuelas normales (Manzano, 1938: 33).

Entonces, en materia de educación normal, no existía ninguna ley, sin embargo, se disponía que el gobernador del estado podía extender títulos de profesores de instrucción primaria a las personas que fueran examinadas en el Instituto Científico y Literario del estado, el cual a su vez señalaba las materias que serían objeto de examen. Es a partir de 1870 cuando en el Instituto Literario de Hidalgo, se empiezan a celebrar exámenes para obtener el título de profesor(a) de instrucción primaria.

La carrera como tal no se contemplaba en el Instituto ni en ninguna otra institución del estado de Hidalgo. Lo que procedía era acordar el reconocimiento de estudios particulares y se acreditaba al profesor(a) con el examen correspondiente celebrado en este establecimiento.

Es en estos exámenes donde se le otorga el título de profesor de instrucción primaria a Teodomiro Manzano, en 1882 (Menes, 1989: anexos). Teodomiro Manzano estudió la primaria en Atotonilco el Grande. Ahí fue su profesor Wilfrido Fuentes éste, nacido en Tianguistengo estudió la primaria en Zacualtipán. Entre sus alumnos destacan: César Becerra Archer, abogado, catedrático y geógrafo; Teodomiro Manzano Campero, educador e historiador; y Alfonso Cravioto Mejorada, revolucionario, constituyente y poeta.²¹ Wilfrido Fuentes junto con su compañero de la primaria, Jesús Bravo, fundó en 1892 la escuela primaria “Fuentes y Bravo” en la ciudad de Pachuca.

Durante esa época, en Hidalgo, la gran mayoría de profesores que prestaban servicio en educación primaria carecía de título y los pocos que lo tenían lo habían obtenido a través del Ayuntamiento de la Ciudad de México o dentro de la Compañía Lancasteriana. Muchos profesores también recibían clases de algunos directores y profesores de las escuelas municipales y posteriormente sustentaban el examen en el Instituto Científico y Literario de Hidalgo. Los titulados, a su vez, preparaban a otros profesores para que llegaran a sustentar el examen en dicho establecimiento. Durante varios años esa fue una de las maneras como fue acrecentándose el número de profesores titulados en el estado, lo cual dio la pauta para la institucionalización de la escuela normal.

G) La pugna entre preparatorianos y normalistas. La fundación de la Escuela Normal Coeducativa “Benito Juárez”

²¹ La referencia viene del texto de Jaime Escudero Monroy (s/f) *450 años de historia de Tianguistengo*, fotocopia sin datos.

La idea de fundar una escuela normal en Hidalgo nació en la persona de Teodomiro Manzano pues consideraba que era imposible que un individuo, por estudioso que fuera, pudiera contener los conocimientos necesarios de todas y cada una de las materias que tenían que saber los profesores. Con este argumento es como sostenía la necesidad de creación de una escuela normal para el estado de Hidalgo. Hay de fondo una apuesta de tipo formativo-académico.

El mismo Teodomiro Manzano, después de su examen profesional celebrado en la presidencia municipal de Pachuca, planteó la problemática a varios profesionistas y les solicitaba su ayuda para fundar la Escuela Normal Libre Coeducativa. Él mismo proponía facilitar el edificio y material para el nuevo plantel. Todas las personas con las cuales habló estuvieron de acuerdo, manifestándole su gran entusiasmo. Las pláticas informales dejaron de serlo después de la junta celebrada el 10 de febrero de 1911 en el salón de actos del profesorado de la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, en la que laboró por veinte años. Ahí, Manzano expuso con la mayor amplitud el objetivo de la reunión y todos, sin excepción, aceptaron la idea y se ofrecieron para dar clase de manera gratuita e incluso estar dispuestos a pagar un peso por cada vez que faltaran a sus labores docentes. El dinero reunido de esta forma serviría para ayudar en los gastos que generaría el plantel. En la misma reunión se realizó la distribución de las asignaturas y también se acordó dar a conocer el acuerdo a la Junta de Gobierno y solicitar su apoyo moral. Los acontecimientos políticos que trajo consigo la Revolución Mexicana hicieron en cierta medida irrealizable el proyecto. En otra reunión se acordó posponer la creación de la normal libre, para cuando las condiciones cambiaran e hicieran factible la realización del proyecto (Manzano, 1938: 34).

Teodomiro Manzano fundó su escuela primaria particular “Benito Juárez” y también formó a docentes para que presentaran examen en el Instituto Científico y Literario. Fue hasta el 19 de junio de 1913 cuando se decide a presentar ante gobierno del estado la iniciativa de fundación oficial de la escuela normal. El secretario general del gobierno del estado recibió con agrado la propuesta y la apoyó ante el gobernador. Para el 24 de junio, el jefe de la Sección de Instrucción Pública rindió el dictamen favorable y

entonces el gobernador interino emitió el acuerdo del 2 de julio de 1913 en donde manifestaba la aprobación del proyecto para la fundación de la escuela normal. En esos mismos días ocurrió un cambio de gobernador y llegó el general Agustín Sanginés, quien había sido profesor e inspector de escuelas en Baja California, conocía a Teodomiro Manzano y estaba al tanto de los problemas educativos. Fue de esta forma como expidió el 11 de julio de 1913 el decreto de creación de la normal; además, aceptó que la escuela se llamara “Benito Juárez” y que se inaugurara el 18 del mismo mes, en el aniversario del fallecimiento de Juárez.

La muerte rondaba a la escuela normal. Era el 16 de julio y todavía no había sido nombrado el director de la escuela. El 17 de julio, en la noche, el gobernador mandó llamar a Teodomiro Manzano para otorgarle el nombramiento de director de la escuela normal, anunciándole que la opinión general anunciaba el fracaso de la escuela y que, si sucedía, tenía que permanecer en la institución ya que de él había emanado la propuesta (Manzano, 1938: 34).

El 18 de julio se inauguró la Escuela Normal Coeducativa “Benito Juárez” y el lunes 21 se dió inicio a las clases con 22 alumnos. El general Sanginés visitaba la escuela periódicamente y se complacía al escuchar las clases. Implementó una serie de reconocimientos para finales del curso. Sin embargo, en 1914 se tuvo que remar contra corriente y luchar nuevamente en contra de la desaparición de la escuela.

El 21 de agosto de 1914 Teodomiro Manzano presentó nuevas iniciativas para sostener la escuela normal. Aclaró que gobierno del estado invertía una pequeña cantidad de dinero en dicho establecimiento, además presentó el proyecto de invitar a todos los municipios de Hidalgo a que enviaran a un alumno para que fuera instruido en la normal pero el municipio tenía que hacerse cargo de los gastos del estudiante.

Teodomiro Manzano es también el primero que plantea la diferenciación entre preparatorianos y normalistas al argumentar que el estado tiene la obligación de impartir la enseñanza y no puede lograrlo si no cuenta con maestros aptos que reúnan la

vocación, habilidad y una instrucción expresa y especial para el magisterio. Deja en claro que si el gobierno toma la determinación de cerrar la normal, el estado se verá obligado a aceptar los servicios de personas de buena voluntad, vocación y cuanto se quiera, pero que no han hecho el estudio propio y especial que la carrera de profesor requería. En este sentido, también sostiene que si el estado traslada la normal al Instituto Científico y Literario quedaría desvirtuada completamente la enseñanza, pues el preparatorio de cualquier carrera se le enseña simplemente para que aprenda y aplique sus conocimientos a la carrera a la cual se dedicase y el estudiante normalista se le enseña para que a su vez enseñe más tarde (Manzano, 1938: 35).

La Junta de Gobierno aceptó continuar con el proyecto de la escuela normal, en atención a la necesidad de proveer de maestros idóneos a las escuelas. Además se permitió solicitar a cada municipio dos alumnos de los más pobres, aprovechados e inteligentes para que terminaran su instrucción primaria y que estuvieran pensionados para hacer estudios de maestro en la escuela normal. Es de suponer que con tal nivel de economía para gobierno del estado y con la influencia que se podía ejercer sobre todos los municipios, la normal pudo seguir con su tarea formativa.

Con la creación de la escuela normal, el instituto dejó de hacer los exámenes profesionales dado que, de acuerdo con sus registros, hay realización de exámenes para profesores(as) hasta 1912. No obstante, al parecer las funciones de ambos establecimientos se traslapaban puesto que en el Instituto se registra un examen profesional para la profesora Guadalupe Castañeda en el año de 1917. Cabe destacar que durante los años de trabajo académico en el instituto, de 1880 a 1912 titularon a 339 profesores de instrucción primaria de los cuales 15% eran hombres y el 85% restante mujeres; de 1870 a 1912 titularon a 84 abogados; de 1874 a 1893 titularon a 32 notarios públicos; de 1879 a 1909 titularon a 30 ingenieros de minas y metalurgistas; de 1881 a 1912 titularon a 31 ingenieros topógrafos e hidrógrafos; de 1880 a 1901 titularon a 9 ensayadores; de 1880 a 1883 titularon a dos médicos (Menes, 1989: apéndices).

El 11 de diciembre de 1914 ocurre un hecho interesante que bien puede marcar la educación pública del estado de Hidalgo. En el palacio de gobierno son citados a una reunión el director del Instituto Científico y Literario, Andrés Manning y el director de la Escuela Normal, Teodomiro Manzano, a ambos, el secretario de gobierno les comunica la determinación de cerrar tales establecimientos. El argumento era que existían grandes deficiencias académicas en ambos planteles. La discusión se centró en que no era cerrando las instituciones escolares como se remediarían las deficiencias y que en realidad lo que se necesitaba era apoyo y los elementos requeridos para desempeñar una buena labor.

Como puede leerse, las intenciones de cerrar ambas instituciones educativas permeaban la creación de la universidad pública y promover en Hidalgo la propuesta de Justo Sierra. No obstante, de este encuentro y con la preocupación de mejorar la labor que desarrollaban ambos establecimientos emerge el 17 de febrero de 1915 la creación de la Dirección de Instrucción Pública del estado de Hidalgo, su director fue Teodomiro Manzano. De tal instancia pasaron a depender las escuelas primarias elementales y superiores, la preparatoria, la normal, la academia de música, la academia de comercio, las escuelas correccionales y las primarias incorporadas.

En abril de 1915 el gobierno del estado declaró vacantes las plazas docentes de la escuela normal y dispuso que se ofrecieran por oposición (ENEH, 1961). Pocas fueron las personas que se inscribieron y de ellas sólo dos merecieron la aprobación del jurado: una profesora de francés y otro profesor de dibujo y caligrafía. Como no era posible que la normal siguiera funcionando con sólo dos docentes, gobierno del estado expidió nombramientos a diversas personas, aún a aquellas a las que según el jurado no merecieron su aprobación. También en los primeros días de mayo de 1915 se dispuso que se separara a los siete hombres que había en la normal para formar una normal para hombres. El gobierno del estado determinó que los profesores no podían desempeñar más de dos clases, es decir les prohibía trabajar en ambas escuelas, no obstante, el personal que venía de otros estados podía trabajar hasta con once clases en las dos escuelas, esto es, tanto en la normal para varones, como en la normal para

señoritas. Este es un signo, y una situación sobre la que se ha luchado a lo largo de la historia, incluso en todo el ámbito mexicano. Es el privilegio otorgado a los extranjeros, “a los blancos y barbados”, como rezaban las esperanzas de los mexicanos.

Para el 28 de marzo de 1916 el gobernador de Hidalgo, el general carrancista, Nicolás Flores, emite un decreto con el que se invita a todos los profesores del estado, tanto de primaria, secundaria como de profesional a celebrar un congreso pedagógico constituyente para reorganizar la educación popular. Las preocupaciones y los discursos del gobierno del estado redundaban sobre las frases siguientes:

la educación es uno de los más nobles ideales de la revolución. Es el único medio para garantizar la vida democrática de los pueblos libres. Es la manera de salir del caos tenebroso de la ignorancia. Es necesaria la educación laica, integral y armónica basada en principios psicológicos modernos y en las más modernas orientaciones pedagógicas. La educación debe ser obligatoria y debe aspirar a su redención de todos los tentáculos llámense capital, clero, y militarismo. Que el alma nacional debe estar creada por el amor a la tierra en donde se ha crecido y ese amor nace mediante el conocimiento de esa tierra y que es necesario un contingente de profesores abnegados y dignos de tan noble misión. Conocedores de la miserias y desconsuelos de las comunidades y de la niñez y como poseedores de tal experiencia los coloca en condiciones de poner el remedio a ese dolor popular. El mismo decreto dejaba en claro que el congreso se inauguraría el día 5 de mayo de 1916. Que el ejecutivo se reservaba el derecho de invitación y que los gastos saldrían del erario. Que la duración del congreso duraría dos meses como máximo y un mes como mínimo, por último aclaraba que las discusiones serían eminentemente libres (Decreto, 1916).

Para el 30 de marzo de 1916 el jefe de la sección de Educación Pública emite el listado de cuestiones que deberán ser tratadas en el congreso pedagógico, a saber.

1. La ley general de educación.
2. Reglamentos generales y especiales.
3. Programas generales y programas detallados.

4. La educación popular: su importancia y medios para desarrollarla.
5. La escuela nacional y cómo se debe fomentar.
6. El papel de la escuela primaria para organizar el municipio libre.
7. Importancia de la educación rural, su organización, extensión y medios para desarrollarla.
8. La fundación de una escuela normal rural para maestros rurales, su organización y programa.
9. Escuelas de artes y oficios y su organización.
10. Importancia de la enseñanza agrícola, objeto de las granjas y las escuelas de experimentación agrícola.
11. El papel que deben desempeñar las escuelas de artes y oficios, las granjas y experimentales para impulsar el desarrollo económico del estado.
12. La implantación de la educación militar en las escuelas del estado y su forma de impartirla.
13. Los trabajos manuales y su importancia educativa. La clase de trabajos manuales que deben enseñarse en las escuelas del estado.
14. La prensa como medio educativo, el interés por ella y la manera de fomentarla en los alumnos.
15. La escuela primaria y el favorecimiento de la educación minera.
16. Los museos escolares, su importancia en el desarrollo de las riquezas nacionales y su organización en torno a fines prácticos (Congreso Pedagógico, 1916).

Con tal listado se sentaban las bases para la reorganización de la educación en el estado y se vislumbraba la creación y reorientación de escuelas rurales, agrícolas y experimentales. La acentuación de la separación entre la vida rural y la urbana y la concepción de las carreras técnicas diferenciadas de las profesionales. Además de identificar algunos puntos para reformular la constitución política de México. Dicha constitución fue promulgada en Querétaro el 5 de febrero de 1917, año en que Carranza es electo presidente constitucional.

El 21 de diciembre de 1921 el gobernador del estado emite el decreto núm. 50 en el cual se establece la Universidad del Estado de Hidalgo. De acuerdo con su artículo

primero se estipula que estará constituida por las siguientes escuelas: Escuela Preparatoria (antes Instituto Literario); Escuela Normal de Profesores y Profesoras; Escuela de Comercio para Varones y Señoritas; Escuela de Enfermeras, Parteras y Farmacéuticos; Escuela de Artes y Oficios; Escuela de Jurisprudencia y Escuela de Ingenieros (Menes, 1989: 91).

La universidad inició sus funciones el primero de enero de 1922. Pero, para 1924, la revista Silver City publicó un artículo en el cual destacaba que en la universidad la enseñanza había decaído. Ante tal comentario internacional, el gobierno del estado de Hidalgo intentó tomar cartas en el asunto y estableció la iniciativa de “apoyar” a la educación popular (Menes, 1989: 93).

De estas cuestiones es como emerge el proyecto de establecer una “Universidad popular”, bajo la idea de estructurar todas las carreras en una universidad. La iniciativa fue aceptada y de esta forma se reorganiza la educación preparatoria, normalista y mercantil, al parecer el proyecto de Justo Sierra estaba por consolidarse. No obstante, con la llegada del gobernador Matías Rodríguez, el 6 de julio de 1925, la legislatura aprueba el decreto del re-establecimiento²² del Instituto Literario, sin desaparecer la universidad, y con ello la recuperación de su anterior nombre. De acuerdo con el decreto núm. 14 de esta misma fecha, la Escuela Normal, la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela Hogar de Arte Industrial y la Academia de Taquimecanografía se fusionan en el instituto literario (Menes, 1989: 94-96). Con ello la separación de las carreras técnicas de la universitarias, una marca más: la separación de la técnica y la ciencia.

De nuevo. El 14 de marzo de 1930 el gobernador Bartolomé Vargas Lugo emite el decreto número 160, en el cual se da a conocer que la Escuela Normal para varones “Benito Juárez” se suprime como establecimiento de existencia propia y se crea la Escuela Superior, para ambos sexos. Se crea, como parte del Instituto Científico y

²² La necesidad de aclarar el panorama educativo en Hidalgo llevó a los funcionarios del estado a ensayar fundaciones y refundaciones de diferentes establecimientos educativos. Otra interpretación es que cada gobernante pretende dejar su nombre y su huella en la historia de Hidalgo.

Literario, un departamento de nivel Normal en donde seguirán estudiando los maestros tal y como lo hacían en la Escuela Normal “Benito Juárez”. En el departamento de normal sólo se exigirían las materias del plan de estudios de la anterior escuela y se crearían como especialidad nuevas cátedras para las asignaturas de carácter técnico de la carrera de maestro de educación primaria. Para impartir tales cátedras se designarían a maestros normalistas de reconocida competencia a propuesta expresa de la Dirección General de Educación. La dirección del plantel en conjunto con la dicha dirección general estarían de acuerdo con los ideales de la escuela primaria. De igual manera, se crea una jefatura del departamento de normal dentro de la organización del instituto, cuyo titular tendría a su cargo las clases de práctica y de técnica de la enseñanza y el encargo el imprimir el carácter profesional al departamento (Manzano, 1938: 36).

Al parecer, el fantasma del proyecto de Justo Sierra sobre la creación de la universidad pública o popular siempre estuvo presente en el proyecto académico de la normal y de la educación, en general, en el estado de Hidalgo. De esta manera, desde 1929 y oficialmente de 1930 a 1935 la escuela normal funcionó como “departamento” del Instituto Científico y Literario. Esta acción estatal fue tomada como bandera por los profesores hidalguenses para solicitar al gobierno del estado la re-creación de la escuela normal. El proyecto académico de la escuela normal, aun cuando estaba más o menos planteado por Teodomiro Manzano, se vio afectado por la política educativa y los movimientos revolucionarios pues no permitieron que prosperara; además de que las grandes carencias académicas de alumnos y docentes no favorecieron dicho proyecto.

H) La organización de obreros y campesinos. La escuela normal socialista

En febrero de 1936 se efectuó el Congreso de la Federación Sindical de Trabajadores de la Enseñanza, cuyos miembros se unieron al Sindicato de Maestros Revolucionarios e integraron el Sindicato Unido Hidalguense de Trabajadores de la Enseñanza (SUHTE). En dicho congreso se aprueba la iniciativa de pedir al gobierno estatal la

supresión del departamento de normal del instituto y utilizar el presupuesto asignado a ese establecimiento, con la necesarias ampliaciones, para una “nueva” escuela normal que respondiera a las necesidades técnico-pedagógicas del personal docente. Dicha petición fue aceptada. El 1° de mayo se expidieron los primeros nombramientos. Los trabajos iniciales de organización del recién nacido establecimiento encontraron ciertos obstáculos, principalmente por las pugnas intersindicales. La escuela abrió sus puertas el 27 de junio de 1936 bajo el nombre de Escuela Normal Socialista del Estado de Hidalgo (Entrevista, 12: 64 y Arroyo de la Parra, 1938: 6).

Al fundarse este nuevo plantel tuvo que recibir a los alumnos provenientes del Departamento de Normal, los cuales terminaban el quinto año de estudios y vinieron a constituir el grupo de sexto año y al culminar obtuvieron trabajo en la escuela primaria superior “Leona Vicario”, anexa a la normal (Entrevista, 12: 64 y Arroyo de la Parra, 1938: 7).

A nivel estatal también se suprimieron otras escuelas normales, es el caso de la Católica Escuela Normal de la Huasteca, también conocida como Escuela Normal Libre de la ciudad de Huejutla. Este establecimiento funcionaba con los mismos planes de estudios del Instituto Científico y Literario. Dicho plantel trabajó ‘normalmente’ del 12 de octubre de 1923 a 1935. Esta escuela fue fundada por el Profesor Ildelfonso Velázquez Ibarra, que era el secretario del obispo Manríquez y Zárate. Este obispo participó en la rebelión cristera y por tal motivo fue expulsado por Cárdenas fue al único obispo que no dejó reingresar al país. La normal de Huejutla tenía influencia política en la región y a ella asistían alumnos que venían de la Ciudad de México. En 1935 se decretó el cierre de esta institución. Los alumnos de la Normal Libre pasaron a formar parte del Departamento de Normal del Instituto Científico y Literario, sobre todo, los de quinto año que conformaron el sexto año en tal Instituto (Entrevista, 12: 64).

En ese año (1935) los estudiantes del Instituto Científico de Hidalgo fueron invitados a la Ciudad de México a formar parte de la Confederación de estudiantes Normalistas del país, patrocinado por Lombardo Toledano. Uno de los encargados de organizar la

confederación fue Arroyo de la Parra. Issac Palacios también participó en esa confederación el acababa de salir de la Nacional de Maestros como presidente del comité ejecutivo de la sociedad de alumnos (Entrevista, 12: 65).

Uno de los principales problemas que aparecieron tras el acuerdo de refundar la normal, que en realidad se trató de recuperar un espacio desde donde hacer política,²³ fue el de tener una planta docente de alto nivel académico y que las distintas partes del sindicato emergente estuvieran de acuerdo con el personal y su reconocida capacidad. El encargado de buscar al personal docente idóneo fue Manuel Ángeles, secretario general del Sindicato Unido Hidalguense de Trabajadores de la Educación, era de Tantoyuca, paisano de algunos egresados de la Normal de Huejutla. El hermano de Manuel Ángeles era el Director General de Primarias Rurales en México y es quién le recomienda que el candidato idóneo para director de la escuela normal de Hidalgo era Miguel Arroyo de la Parra, egresado de la Normal de San Nicolás en Michoacán. Arroyo de la Parra acepta y se trae de secretario a Isaac Palacios Martínez que también había sido alumno de Arroyo de la Parra, además de que formaba parte del personal docente de la Nacional de Maestros. El director elegido considero conveniente tener en el plantel de la normal a gente del estado de Hidalgo e invitó a participar a un delegado al congreso para consolidar a la confederación de maestros normalistas de México (Entrevista, 12: 65). La bandera fue que los delegados a ese congreso participaban en los trabajos de “creación” de la escuela normal.

En suma, la planta docente de la “nueva” normal o de la normal rescatada del Instituto Científico y Literario estuvo compuesta por catedráticos de la Escuela Nacional de Maestros, por egresados del Instituto Científico y Literario y por el Secretario General del SUHTE. Pero también se establece el antecedente de la lucha por un Sindicato nacional, a diferencia de otros estados de la República Mexicana que solicitaban sindicatos de maestros estatales.

²³ El mismo Arroyo de la Parra reconoce los esfuerzos de Teodomiro Manzano y escribe: “Nacida en medio del fragor de nuestras luchas revolucionarias y merced al noble esfuerzo del maestro D. Teodomiro Manzano, la escuela Normal de Hidalgo ha tenido una existencia precaria y azarosa”. (Arroyo de la Parra, 1938: 5)

La escuela nació con una tendencia de izquierda y, por tanto,, se llamó Escuela Normal Socialista. La inauguró Javier Rojo Gómez y se instaló en el Jardín de niños “Amado Nervo”, en la calle de Hidalgo. Por otro lado, Arroyo de la Parra había visitado Rusia y algunos países de Europa y seguía la ruta trazada desde la Nacional de Maestros y afirmaba, sin temores, su fe socialista. De ahí la sustitución del nombre de escuela normal mixta por el de normal socialista y la confirmación de que la actividad escolar estaría fundamentada en los principios del socialismo científico, pero, hacía suyos los planes de estudio de la Escuela Nacional de Maestros. Además del plan de estudios se implementaba la creación de una cátedra de filosofía marxista, el establecimiento de un curso sobre el problema indígena de México y la enseñanza durante dos años de la lengua indígena y la intensificación del estudio de la técnica (Arroyo de la Parra, 1938: 9-10).

Así se trató de fomentar el arraigo del profesor al campo, es decir, la función del profesor no se tendría que acotar a la enseñanza, sino que también debía analizar el contexto rural a donde eran designados y en esta medida proponer cómo mejorar la producción agrícola y cómo motivar el progreso de las escuelas rurales. Los profesores también tenían que hacerse cargo de promover la creación de nuevas escuelas rurales en lugares convenientes y hacer propaganda agrícola en todos los establecimientos de instrucción primaria.

Son los mismos ideales de la escuela normal con Porfirio Díaz, los mismos ideales de la Revolución Mexicana y ahora de la revolución socialista. Se empezó a perfilar el giro tendiente hacia la política y en contra de lo propuesto por Justo Sierra, ya no tanto la apuesta sobre la universidad popular o pública, sino separar la escuela normal y desde ahí partir para consolidar las condiciones de desarrollo del país.

En el año de 1936, los ejidatarios de Santa Julia facilitaron a la escuela normal una parcela para que los estudiantes de la normal efectuaran labores agrícolas y para 1938 la escuela ya contaba con una parcela propia. Los profesores enseñaban a los alumnos

a trabajar las parcelas escolares, se practicaba la agricultura, por lo regular, se salía de la normal a las seis de la mañana, vestidos de overoles, corrían y cantaban el himno del agrarista y se sembraba chile, jitomate, y algunos frutos, no obstante, nunca se llegaba a cosechar, porque se regalaban las plantas a los campesinos. La intención de los docentes era capacitar a los estudiantes de la normal en las artes de la agricultura, aunque en realidad era difícil que se pudiera llegar a saber más que el campesino que está de manera regular con su parcela y con su trabajo. En la normal socialista también se inició una especie de normal rural que después se llamó Instituto de Capacitación del Magisterio (Hernández, 1938).

La normal refundada tenía como símbolo el color rojo, la estrella, la hoz y el martillo, pero con el paso del tiempo, desaparecieron la hoz y el martillo porque había profesores de la normal y fuera de la normal que no estaban de acuerdo con que la normal fuera socialista.

Una de las profesoras que no estuvo de acuerdo fue la profesora Gudelia Bautista Alfaro, discípula de Teodomiro Manzano y después junto con otras maestras que también tenían su prestigio lograron que la escuela se volviera a llamar “Benito Juárez”, pero, eso fue después ...²⁴

A los estudiantes de la normal se les enseñó que el socialismo consistía en formar cooperativas, en igualdad, en sembrar nuevos cultivos, en orientar al campesino. Pero hacían esta labor sin llamarle socialista, pues se les daba a conocer como trabajo colectivo y educación, sin más. Por ello, los mismos alumnos manifiestan que el socialismo nunca ha existido, que la escuela socialista nada más era de nombre.

La escuela normal socialista tenía acciones que la proyectaban a la comunidad pachuqueña, a finales de 1937 el alumnado del plantel inició la publicación del periódico mural “Tea” en el cual se exponían las visiones de los problemas nacionales y

²⁴ Platica informal con un ex-profesor del CREN.

extranjeros y los progresos alcanzados en la vida escolar de la institución. De igual manera editaron el periódico “Frente popular” de filiación revolucionaria, destinado a orientar a las masas populares del estado de Hidalgo, alertándolas de las maquinaciones de la reacción y “señalándoles” el camino a seguir en la lucha contra el imperialismo.²⁵

Los profesores manifestaban que para la verdadera transformación de la escuela pública había que hablarles a los alumnos del capitalismo, del socialismo y hacerlos asumir que la educación socialista estaba basada en la acción, en el pensamiento revolucionario y en la práctica del trabajo productivo y socialmente útil.

La escuela normal socialista participó en la manifestación de los mineros, el primero de mayo de 1937. Organizó la estudiantina de la escuela, construyó un pequeño teatro escolar, llevó actividades culturales a los presidiarios de la cárcel del estado, organizó conferencias y estableció la publicación de una revista pedagógica revolucionaria, así como la instalación de una biblioteca del maestro socialista. La escuela normal y las normales del país tenían que ampliar su campo de acción, convencidos de abrir nuevos horizontes. El director de la escuela, Arroyo de la Parra tuvo la visión de abrir una matrícula de alumnos a través de Cursos por Correspondencia. El argumento fue que hacían falta centros de enseñanza superior, principalmente en los medios campesinos y la finalidad era ofrecer mejoramiento intelectual al maestro rural.

El antecedente fueron los cursos impartidos en 1931 en el departamento de Misiones culturales, los cuales fracasaron por las distancias y las dificultades económicas del profesorado foráneo rural. Las instituciones que eran imitadas en este sentido fueron la Universidad Obrera de México y la Escuela Bancaria. El objetivo apuntaba a la elevación científica y técnica del profesorado rural, por ello se fundó en 1936 el Departamento de Cursos por Correspondencia para el profesorado en servicio. En 1937 el resultado fue que 40 profesores cubrieron el primer año de estudios secundarios. En

²⁵ 1936 Hacia una Escuela Normal Socialista. Hidalgo: Escuela Normal Socialista (Fotografías y documentos).

ese mismo año se integran en sociedad de alumnos y eligen su comité ejecutivo. En 1938 el consejo escolar de la escuela normal estudia la propuesta planteada por el comité ejecutivo de la sociedad de alumnos en la cual se manifestaba el aumento de las pruebas, haciéndolas trimestrales en vez de semestrales. De esta forma, los cursos por correspondencia otorgaron facilidades económicas, materiales y administrativas con el objeto de aumentar el número de maestros-alumnos, pues se encontraban “ansiosos” de alcanzar nuevos horizontes culturales y conquistar la técnica (Hernández, 1938). Algo similar ocurrió en la UPN, en sus inicios, sólo que los cursos se nombraban a distancia y las oportunidades de aprobar materias fueron muy relativas, así como sus formas de titulación.

En 1936 la escuela normal socialista, con la finalidad de ayudar eficazmente a los profesores normalistas, sacaba a la luz el reglamento que contemplaba de manera general que todos los profesores en servicio, tanto federales como federalizados podían estar inscritos en los Cursos por Correspondencia. El requisito era estar en activo como profesor, haber concluido la educación primaria superior y pagar la cantidad de dos pesos, además de dirigir una solicitud al Director de la Escuela Normal Socialista, a la calle de Hidalgo núm. 38, Pachuca.

En su funcionamiento, los cursos, primero eran dictados por los catedráticos encargados de las materias respectivas en la normal socialista, posteriormente, se les hacía llegar el texto de las lecciones a los alumnos, con sus respectivas preguntas de control. Los alumnos debían presentarse a finales de cada semestre a cursos complementarios, para estar en posibilidades de presentar exámenes semestrales y finales. En los meses intermedios los alumnos podían enviar sus dudas y eran contestadas en su oportunidad.

Las pruebas eran semestrales y de acuerdo al calendario de la normal, una semana después de los exámenes de los alumnos que asistían regularmente a clases. Las pruebas eran orales, escritas, teóricas, prácticas y orales-prácticas. Los jurados estaban integrados por tres catedráticos de la escuela normal, designados por la dirección de la

escuela y en el jurado debía estar el profesor de la asignatura en cuestión (Hernández, 1938). Según la versión de algunos profesores, de esta institución (Cursos por correspondencia) emerge lo que sería el Instituto Federal de Capacitación. Al director de la citada institución le gustó tanto el reglamento de los cursos por correspondencia que hizo funcionar de manera similar al instituto de capacitación del magisterio (Entrevista, 12: 65 y Hernández, 1938).

En 1938 el profesor Rafael Herrera Ángeles ex-director de educación en el Estado, hermano del profesor Manuel Herrera Ángeles catedrático de la escuela normal y secretario general del SUHTE, escribía, que el año de 1936 no era un año más para el magisterio de Hidalgo, ese año significaba una alborada roja que fecundaría la conciencia de todos los maestros, que haría brotar la espiga de esperanza en el porvenir hidalguense. ¡Agitación, manifestaciones, mítines frecuentes!. Es el despertar estrepitoso que provoca el estallido de pasiones por largo tiempo contenidas, de ansias insatisfechas, de reivindicaciones sentidas: que la prensa reaccionaria blasfemaba rabiosa por ganar la conciencia pública en contra de un movimiento de lucha absolutamente humano, en favor de pago de salarios, la elevación de los mismos, de leyes que garanticen su trabajo y que marcaran la elevación de su nivel cultural, para hacer más eficiente su labor en beneficio del pueblo (Herrera, 1938). Situaciones similares ocurrieron en 1917 ante el decreto de Venustiano Carranza de municipalizar la educación.

En 1938 Arroyo de la Parra decide retirarse de la escuela normal, pues tenía otros intereses en México se hizo abogado y después notario, pero dejó en su lugar (en la Dirección de la escuela normal) a Issac Palacios Martínez que era el secretario de tal institución. Issac Palacios era poeta, pero también era alcohólico. En su tierra natal, Guerrero, es reconocido como poeta, sin embargo desconocido en Hidalgo quizá por sus debilidades. Su estancia en la normal fue de muchos altercados. La gota que derramó el vaso fue que en una fiesta de celebración del día del maestro, se reunieron algunos profesores de la normal y otros de la escuela primaria superior “Leona Vicario”, tomaron en exceso y como había una gran división en el magisterio y también había

mucha gente a la cual no le gustaba el proceder de la escuela normal, en tanto socialista, llevaron a periodistas y fotógrafos y los evidenciaron ante la opinión pública. La noticia fue estrepitosa, se hicieron periódicos especiales para “darles duro”. La noticia se dejó escuchar hasta Alemania y España, como ardid para desprestigiar al socialismo y “sus formas de educación”. En la institución se conformó un jurado e hicieron declarar a todos en el patio de la escuela. A Issac Palacios le fue muy difícil sostenerse en la dirección de la escuela normal. En apoyo a Issac Palacios se fueron de la escuela todos los que habían llegado por invitación de Arroyo de la Parra. También el prestigio académico de la escuela normal socialista decayó (Entrevista, 12: 66).

Después de Issac Palacios quedó en la dirección de la escuela Nicolás Wences, le siguió Severiano Gómez y después Gaudencio Morales, que no habían departido y en cierta forma marcaban determinada pertenencia hacia gobierno del estado. Esta es una versión, la otra es que en las sucesiones de la dirección de la escuela normal socialista, primero fue Arroyo de la Parra de la Nacional de Maestros, luego Manuel Ángeles Herrera secretario general del SUHTE, después Severiano Gómez, Issac Palacios, Nicolás Wences y Gaudencio Morales. La situación de la escuela normal socialista, después del suceso citado, fue cada vez más insostenible, ya que había vigilancia y le perfilaban un nuevo rumbo.

I) El retorno al nombre de “Benito Juárez”

Gaudencio Morales trabajó en la normal desde 1936. Estudió para profesor en la Escuela Normal Regional de Molango, la cual se fundó en 1923 por disposición de José Vasconcelos. De esta institución decretan el cierre en 1928 y decretan también su traslado a Actopan. También fue la ruta que siguieron las misiones culturales. En esta ciudad permanece hasta 1932 y es el antecedente definitivo de la escuela normal rural “Luis Villarreal” de El Mexe. Esta es la ruta que recorre también Gaudencio Morales y otros profesores, entre ellos, Sánchez Vite, Gobernador del estado de Hidalgo de 1969 a 1975.

Gaudencio Morales también daba clases en el Instituto Científico y Literario, se hizo abogado y en 1942 era Director de gobernación de Rojo Gómez. Antonio Ponce Lagos era íntimo amigo de Gaudencio Morales. En 1941 las críticas a la normal socialista eran apabullantes (Entrevista, 12: 67). La única persona que se sostenía en funciones era el responsable de los Cursos por Correspondencia, Javier Hernández Lara. A finales del curso escolar (diciembre de 1941, trabajaban con el calendario escolar tipo “A” de febrero a noviembre) es llamado por el gobierno del estado para anunciarle que cerrarían definitivamente la escuela normal. Por la escuela rondaba, de nuevo, la muerte pero también su fundador.

El profesor Javier Hernández Lara organiza una ceremonia de clausura e invita a Teodomiro Manzano para que entregara reconocimientos, cartas de pasante y títulos, Manzano acepta. También invita a jefes de departamentos de Normales, al presidente municipal de Pachuca y desde luego al gobernador. La participación de Teodomiro Manzano giró en torno a la consolidación de la escuela normal. Los discursos de los alumnos dejaban entrever que si la normal era socialista fue porque esa había sido la orientación del gobierno de Lázaro Cárdenas. El gobernador atento, no deja pasar la oportunidad y decide mantener a la normal. No obstante, para el siguiente curso escolar, el de 1942, Ponce Lagos propone como director de la escuela normal a Gaudencio Morales, el gobernador acepta y de esa forma sobrevive la escuela normal.

Pero el ciclo se había cerrado. En 1943 le entregan un nuevo edificio, pero, también, en 1941, le asignan un nuevo nombre: Escuela Normal del Estado de Hidalgo.

La “evolución” de la normal siguió pauta por el ir y venir de la política educativa, pero, también por los intereses económicos de los profesores y la marca profunda que dejó en la conciencia de los profesores y estudiantes, muchos de ellos profesores de la normal. La política educativa y laboral del magisterio permitió un nuevo cambio en el nombre de la institución. En 1956 se le conocía como Escuela Normal Urbana Federalizada del Estado de Hidalgo.

Para 1962 la conciencia histórica del acontecer de la normal se hace presente y ahora se le nombra Escuela Normal Federalizada “Benito Juárez” del Estado de Hidalgo. En 1963 se reconoce un error de adscripción y función y se renombra como Escuela Normal Urbana Federalizada “Benito Juárez” del Estado de Hidalgo. Para 1972 nuevamente le recuerdan su función y ahora es nombrada Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” de Pachuca, Hgo.

Durante todos estos años la planta docente y directiva permaneció estable y el encargado de llevar las riendas de la escuela fue el secretario académico de la normal ya que el director de la escuela permanecía la mayoría del tiempo en sus relaciones y actividades con el gobierno del Estado. Esta cercanía imprimió un ritmo muy lento a la escuela normal y desde luego las prácticas educativas no pudieron, en el fondo, dejar de ser de tendencia socialista.

Nadie decía que eran socialistas, sin embargo, conservaron los colores, además de muchas de sus acciones y representaciones. Por otro lado, el nombre de Benito Juárez retornó para quedarse y actualmente hay una mezcla de estas dos tradiciones, es decir, una orientación académica muy marcada que llegan a asumir algunos docentes de la escuela, pero, también actividades que permanecen orientadas hacia la comunidad y su desarrollo desde la escuela normal, que eran las intenciones del proyecto político de la escuela normal socialista.

De manera esquemática algunas fechas entreveradas en el presente trabajo son las siguientes:

1552 descubrimiento de las minas argentíferas en Pachuca.

1750 inicia proceso de secularización en el convento de Actopan, pierde el arzobispado y se lo otorgan a Tulancingo.

1861 apertura del Instituto Literario de Artes y Oficios en Pachuca.

1862 decreto de creación del estado de Hidalgo.

1862 Apan es convertido en cabecera municipal.

1868 apertura de la Escuela Nacional Preparatoria.

1869 creación del Estado de Hidalgo.

1869 atención a la Educación Secundaria en Hidalgo.

1875 estudio que determina la falta de una escuela normal en Hidalgo

1877 primera Ley de Educación que se refiere a la educación normal en Hidalgo.

1881 propuesta de creación de la universidad pública por Justo Sierra.

1907 formación de una sociedad de profesores impulsada por Teodomiro Manzano.

1911 iniciativa para la creación de una escuela normal en Hidalgo.

1913 entra en funciones la Normal Coeducativa "Benito Juárez"

1915 creación de la Dirección de Instrucción Pública en Hidalgo.

1916 convocatoria para participan en el Congreso Pedagógico Constituyente para reorganizar la educación popular en Hidalgo.

1918 inició de la redistribución de tierras en Hidalgo.

1921 decreto de creación de la Universidad del Estado de Hidalgo.

1921 creación de la Secretaría de Educación Pública.

1923 apertura de la primera escuela normal rural en Hidalgo.

1923 apertura de la "Católica Escuela Normal de la Huasteca"

1926 cierre de la escuela Normal Coeducativa "Benito Juárez"

1926 apertura de la escuela Central Agrícola "Hidalgo" en Actopan.

1932 fusión de la central agrícola y la normal rural.

1933 apertura de las regionales campesinas

1935 cierre de la “Católica Escuela Normal de la Huasteca”

1935 apertura de una normal rural en Apan

1936 reapertura de la normal coeducativa como Normal Socialista del Estado de Hidalgo

1943 La normal socialista cambia su nombre por Escuela Normal Urbana Federalizada del Estado de Hidalgo.

1944 unificación de planes de estudio para escuelas normales en el Congreso de Saltillo

1944 apertura del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio

1972 Cambia el nombre de la escuela normal de Pachuca por Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”.

1972 reforma de la educación primaria.

1975 reforma de los planes de estudios de la escuela normal.

1977 apertura de la normal “Sierra Hidalguense”

1978 reapertura de la normal católica como “Normal de las Huastecas”

1978 apertura de la Universidad Pedagógica Nacional.

1984 entra en funciones el plan de estudios que eleva la Educación Normalista a Licenciatura.

1997 entra en funciones un nuevo plan de estudios para escuela normales

2002 entra en funciones la Normal Superior de Hidalgo.

Recapitulación y análisis

De acuerdo con lo hasta aquí narrado sobresalen tres fechas importantes para explicar y comprender la atención dedicada a la educación en espacios rurales del país, a saber: 1984, 1944 y 1921.

En 1921 el gobierno fundó la Secretaría de Educación Pública y puso al frente de la misma a Vasconcelos, quien creó el proyecto de las misiones culturales y fundó, entre otras, la Escuela Normal Rural de Molango en 1923.

Por otro lado, en 1944 se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, auspiciado por Torres Bodet y Ávila Camacho, para atender la formación y titulación de profesores del ámbito rural. También en 1944 se discutió, en el primer congreso de normales, la conveniencia de elevar la educación normalista al nivel de licenciatura, asunto que fue resuelto hasta el 22 de marzo de 1984. En 1944 lo único que alcanzaron a concretar fue la unificación de los planes de estudio de las normales rurales y urbanas.

Si se analizan estos datos de forma cronológica parece ser que la atención dedicada a la educación en ámbitos rurales mantiene una estructura de continuidad. Sin embargo, si nos adentramos en lo que significó el proyecto de Vasconcelos y de Torres Bodet, las maneras de atender a la educación en lo rural son contrapuestas: el primero es un proyecto centrado en el arte y la cultura y el otro en la capacitación y la educación de masas; uno centrado en el sujeto y el otro centrado en el pueblo pero, sin sujeto.

En otro orden de ideas, el estado de Hidalgo, en cuanto al motivo de su creación, responde, en primera instancia, a una lucha entre la Iglesia y el Estado, pero, en segunda instancia, es la lucha local entre la tradición pachuqueña y las novedades que podía traer consigo el reconocerse como un nuevo estado de la República Mexicana. Esta lucha también marcó e hizo padecer a la universidad de Hidalgo y a la escuela normal, las mismas situaciones: pugna entre la tradición y lo nuevo; fundarse y

refundarse; renacer o morir. El afán de parte de los funcionarios del Estado fue tener bajo control la educación de los ciudadanos hidalguenses, sobre todo en el ámbito rural. A final de cuentas, en la historicidad de la normal parece ganar la tradición forjada por los propios profesores, al recuperar sus emblemas y símbolos fundacionales.

La pregunta que generan los datos expuestos hasta aquí es: ¿qué y cómo es lo que ha sostenido durante tantos años estas prácticas? Sin lugar a dudas, es por una lucha entre las estrategias y las tácticas. Lo pertinente es, de acuerdo con el desarrollo de la tesis, desentrañar cuáles fueron las condiciones y circunstancias que obligaron al estado educador a elevar la educación normal a nivel de licenciatura.

CAPITULO III
EL LUGAR DE LAS ESTRATEGIAS:
“LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA” (SEP, 1984: 1).

La siguiente etapa, en la formación de maestros, para la educación preescolar y educación primaria, consistirá en colocar como antecedente de la carrera de maestro, el bachillerato general, lo que proporcionará las bases científicas, humanísticas y sociales para la profesionalización de la carrera de maestro y convertir en realidad las ideas del maestro don Rafael Ramírez, presentadas en el seno del Primer Congreso Nacional de Educación Normal, celebrado en 1944, al proponer que el plan de estudios de la carrera de maestro normalista, solamente estuviera integrado por materias profesionales y que las asignaturas de cultura general y específica fueran el objetivo de un bachillerato de educación (Cárdenas, 1979: 59-60).

Para De Certeau (1996: XLVII y ss.) la noción de **estrategia** está referida al cálculo o manipulación de relaciones de fuerza, relaciones de poder, reclamaría Foucault. Pero el que puede calcular las fuerzas y el poder es un sujeto que está “en solitario”, ya sea en

una empresa, en el ejército, en la ciudad o en una institución científica o escolar. Desde la estrategia se genera y proyecta un lugar aceptado y asumido como algo propio, pero, además, reconocido por los otros. Es, entonces, en este lugar, desde donde se pueden administrar, mediar o calcular las relaciones de fuerza y de poder, con exterioridad de las metas, amenazas, enemigos, situaciones de campos de batalla, objetivos, objetos de investigación o formas de concentrar un cúmulo de contenidos para propiciar la movilidad social, la equidad y la calidad en educación. Es también desde la estrategia donde se pretende distinguir el medio ambiente: lo universal, lo particular y singular de las situaciones, es decir, el lugar del poder hacer, el interés y el compromiso de los otros. Al trabajar estratégicamente se busca constituir la victoria sobre el medio ambiente sin siquiera haber estado en él, sin conocer a las personas y sus formas de manifestarse o de luchar y acceder. El dominio de la estrategia radica en una mirada panóptica desde la cual se puede individualizar, vigilar, castigar y educar, insisto, sin conocer a los sujetos a quien está dirigida. El lugar de la estrategia es primero un lugar de poder (benéfico o maligno) antes que un lugar de conocimiento o de saber.

Sin embargo, todo sujeto pertenece a determinado grupo y por ende, al consolidar alguna estrategia, responde a ciertas condiciones sociales y culturales construidas históricamente, se dé cuenta de ello o no. En este sentido, toda estrategia pretende responder o reconstruir algunas situaciones, al hacerlo, recupera parte de las condiciones culturales emergentes, establece nuevos proyectos de futuro y crea las condiciones para la emergencia o consolidación de otros grupos, no necesariamente en contra, pero sí, con perspectivas diferentes.

Lo que intentaré mostrar a continuación se refiere a las situaciones y condiciones de construcción de la estrategia, es decir, cuáles fueron las circunstancias que propiciaron que la carrera normalista fuera elevada al grado académico de licenciatura.

A) “Establecer como antecedente académico de la educación normal los estudios completos de bachillerato”(SEP, 1984: 3).

El primer punto es que, al parecer, el proyecto de renovar a las escuelas normales, obedece a las presiones económicas de Estados Unidos de Norteamérica ejercidas sobre México.

En 1979, siendo presidente de la República Mexicana José López Portillo, se pretendió llevar a cabo el proyecto de disminuir la enorme presencia norteamericana en la región de México y centroamérica. El proyecto contemplaba usar los recursos que directa e indirectamente provenían del petróleo para transformar a México en una potencia media internacional.

México, de acuerdo con esta política, intentó ganar influencia sobre sectores moderados y nacionalistas centroamericanos y ofrecía, en unión con Venezuela, petróleo a todos los países de la zona, en condiciones más favorables que las prevalecientes en el mercado mundial, además de créditos, ayuda técnica y mercados. Si bien es cierto que México pretendía abrir mercado en “posesiones norteamericanas”, también intentó contribuir a la pacificación de la zona vecina la cual enfrentaba, de manera reiterada, guerras civiles. La paz en centroamérica significaba para México un flujo menor de refugiados. Pero por otro lado, abría muchas posibilidades de influencia para Cuba y, sobre todo, para la Unión Soviética.

Bajo la bandera de la pérdida de autonomía para Latinoamérica, la reacción de Estados Unidos de Norteamérica fue implacable, pues en 1981 procuró la caída de los precios internacionales del crudo, provocó la guerra en Nicaragua y aumentó sus fuerzas armadas en El Salvador y como México procuraba la paz en centroamérica significó, para Estados Unidos, una política antagónica. Los regímenes de Regan (presidente de Estados Unidos) y de Miguel de la Madrid (presidente de México) se tensaron y disminuyó la tensión sólo hacia 1989.

Para llevar la fiesta más o menos en paz, México decidió colaborar con Estados Unidos y proporcionarle fuerza al mercado norteamericano, bajo la promesa de implementar acciones en favor de la distribución equitativa de recursos, pero, sobre todo, en

disminuir el creciente papel del gobierno en las acciones de mercado. Como consecuencia de estas acciones se instala plenamente en México la lógica del mercado. Esto, siendo el presidente de México, Carlos Salinas, fue mucho más evidente ya que sus primeras actividades de gobierno fueron actuar contra la corrupción oficial y modernizar el sistema político y económico. Fue una política de total entreguismo hacia el país vecino y a la lógica del mercado (Aguilar y Meyer, 1997: 261-262).

Ahora bien, en enero de 1983, el régimen de Miguel de la Madrid calculaba que de llegar a su primer informe de gobierno (1° de septiembre de 1983), sin que hubiera ninguna explosión social, su gobierno podía asentarse e imponer su proyecto. Finalmente impuso su proyecto.

El panorama era descentralización y desigualdad creciente, democratización en retroceso, moralización superficial con autodevaluación, descentralización administrada desde el centro, desarrollo raquítrico con inflación indominada, empleo y planta productiva sostenidos, nacionalismo sin sustancia y planeación tecnocrática ... la crisis económica había hecho a la sociedad mexicana más igualitaria, los mexicanos eran ahora más iguales en la pobreza ... el poder adquisitivo del salario mínimo en 1986 era igual que en 1940 (Aguilar y Meyer, 1997: 265-285).

Es, quizá, en el ámbito educativo en donde se puede encontrar el proceso más revelador de la crisis. En 1983 de cada cien personas en edad de trabajar, veinticuatro no conseguían trabajo y para 1985 treinta y cuatro de cada cien eran desempleados. Puede destacarse con estos datos que los jóvenes que egresaban de las escuelas secundarias pasaban a formar parte de los trabajadores potenciales, no obstante, desempleados y sin posibilidades de estudiar una carrera larga o aspirar a un título universitario. En este contexto, una de las carreras más socorridas o, mejor dicho, con tendencia a incrementar su matrícula era la carrera de profesor de educación primaria y con ello la aspiración a una plaza otorgada por el Estado.

No obstante, para detener y entretener este incremento en la matrícula de estudiantes a la carrera de profesor de educación primaria, el gobierno de Miguel de la Madrid decide en 1984 decretar la solicitud del bachillerato para acceder a la escuela normal y con ello reducir, de manera considerable, el flujo de jóvenes de secundaria hacia estas instituciones. Además de cancelar la asignación de plazas.²⁶

La promesa era que egresarían como licenciados en educación primaria y en la lucha instalada en el mercado laboral, supuestamente, tendrían muchas más posibilidades de obtener trabajo que otros muchos docentes en servicio, pero carentes de título. El problema del pedimento de títulos para todas las profesiones data de 1857, decreto con el que se pretendía ejercer el control sobre el mercado profesional nacional (Tenti, 1988: 255).

Por lo expuesto, podemos apreciar que una estrategia del gobierno mexicano, orientada hacia una mejor administración y distribución de los recursos naturales y económicos provocó reacciones en el mercado internacional, cuyas presiones trajeron como consecuencia mayor desempleo y, con ello, la creación de la estrategia de la ampliación de estudios o procurar la permanencia de los jóvenes en instituciones educativas por más años; también fue la exigencia en los lugares de trabajo, es decir, ahora para poder aspirar a determinado empleo, es necesario presentar cada vez más y mejores credenciales que revelen una mayor permanencia en instituciones escolares. Pero esta nueva estrategia no podía ser explicitada a la sociedad de esta forma, más bien intentó dar respuesta a ciertas condiciones emergentes desde 1933 y más claramente desde 1944. Ahora se decía que era necesario elevar la educación normal a licenciatura.

B) “La elevación de la educación normal a nivel profesional constituyó siempre un anhelo del magisterio nacional” (SEP, 1984: 2).

²⁶ En el CREN, en 1977, de acuerdo con los datos estadísticos proporcionados por control escolar, representa el mayor egreso de profesores de primaria con plaza otorgada por el Estado.

La estrategia explicitada de esta forma calcula la relación de fuerzas entre las presiones económicas ejercidas por Estados Unidos de Norteamérica y las peticiones edificadas por los docentes a lo largo de la historia del magisterio, que son producto de las condiciones y circunstancias reales de su ejercicio profesional.

1) **Descentralizar** la educación. Anhelos constitucionales de 1917

El primero de septiembre de 1982, el presidente Miguel de la Madrid (licenciado en derecho) pronuncia la frase “volver al espíritu de la constitución de 1917” (El Universal, 1982) y con ella dio paso al proceso de descentralización de la educación.

La primera acción de su gobierno fue poner en marcha un programa de desconcentración de los servicios educativos. Para ello se apoyó en las Unidades de Servicios Descentralizados bajo el encargo de realizar toda serie de trámites de personal de educación básica y normal de cada región y consolidar sistemas de información y de estadística.

En realidad, al gobierno y al régimen, ya le era insuficiente y tergiversada la información que recibía de los estados. Con tales datos ya no podía implementar acciones apegadas a condiciones más o menos reales. Además de que quería incrementar el control en el otorgamiento y número de plazas de educación básica y normal y, sobre todo, obtener datos precisos sobre educación, analfabetismo, pobreza y marginalidad para poder construir una serie de programas compensatorios.

La situación también se puede destacar en el proceso de descentralización de la educación que pasó a ser una lucha entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) por el control y otorgamiento de plazas y claves de educación básica y normal.

En el estado de Hidalgo llegó un momento en que el SNTE tuvo el control de aproximadamente el 75% de las plazas de educación básica y normal, es decir, sobre

su otorgamiento, salarios asignados y cambios de adscripción. La descentralización representó, para los estados, mayores oportunidades de empleo y de movilidad y para el SNTE, mayor disponibilidad de recursos y de ofrecimientos para sus agremiados. Pero también significaba una amenaza constante para la sobrevivencia de la unidad nacional del sindicato. Para la Coordinadora Nacional de trabajadores de la Educación (CNTE), organismo que emergió del primer foro nacional de trabajadores de la educación y organizaciones democráticas del SNTE celebrado el diecisiete y dieciocho de diciembre de 1979 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, el elevar la enseñanza normal al rango de licenciatura ocultaba una estrategia del gobierno para dismantelar a las escuelas normales (Arnaut, 1996: 169). Cuestiones que siguen latentes en el 2001. No obstante, la implantación del plan de 1984 y la transformación de las escuelas normales era algo inevitable.

Con respecto a los docentes de las normales, a nivel nacional, entre los años 1984-1987 se registro un descenso en la planta docente: de 9389 pasó a 4470 profesores, sin tomar en cuenta el tipo de contratación. A nivel nacional, en el ciclo escolar 1980-1981 el promedio de alumnos atendidos por docente era de aproximadamente diecisiete estudiantes. Para el ciclo escolar 1984-1985 el promedio era de doce alumnos por docente, aproximadamente. La reducción de la matrícula docente no se presentó de manera similar en las diferentes normales (SEP, 1997: 15-17).

En 1972 en el CREN había: un director, un subdirector, un secretario administrativo, un contralor, y sesenta docentes, sin tomar en cuenta al personal administrativo, técnico y de apoyo. Para el año 2001, hay un director, una subdirectora académica, una subdirectora administrativa y cincuenta y dos docentes, aparte nueve técnicos, veinticinco administrativos, y treinta y cinco personas de apoyo. Cabe destacar el dato de que en el 2001 permanecen en trabajo activo once docentes que ya laboraban en 1972. Puede leerse que la planta docente del CREN “se sostuvo” y que los efectos del plan 84, en este aspecto, fueron relativamente pocos. En 28 años la planta docente se redujo de sesenta en 1972 a cincuenta y dos en el 2001.

Si por parte de la SEP la estrategia era reformar a las escuelas normales, la lectura de los profesores fue que pretendían desmantelarlas. Se destaca, pues, que, ante la supuesta amenaza de desmantelamiento de las normales los grupos magisteriales se enquistaron y preocuparon por asegurar sus plazas, lugares de trabajo y formas de subsistencia.

Así, podemos analizar que en el CREN, en relación con la atención a estudiantes tenemos que de 1974 a 1977 que representan los picos más altos en la matrícula de estudiantes en primer grado había 273 alumnos, en segundo 205, en tercero 184 y en cuarto 245. En total había 907 estudiantes atendidos por sesenta profesores lo que representa un promedio de quince estudiantes por profesor, aproximadamente. No obstante, de 1984 a 1988 tenemos que en 1984 para el caso de la licenciatura en educación primaria ingresaron veinticinco preparatorianos, en 1985 ingresan veintidós, en 1986 ingresan ochenta entre preparatorianos y egresados del bachillerato pedagógico y para 1987 ingresan sesenta. Pero en 1979 se crea la licenciatura en educación preescolar y en 1984 había cuarenta y cinco estudiantes en primero, sesenta y ocho en segundo, cincuenta y ocho en tercero y sesenta en cuarto. En total 415 estudiantes atendidos por sesenta profesores lo que representa, en promedio, siete estudiantes por profesor, aproximadamente.

Como puede apreciarse, el promedio de atención de docentes a estudiantes pasó de quince entre 1974-1977 a siete entre 1984-1986, se redujo en un cincuenta por ciento, sin considerar que es hasta 1988 cuando egresan los últimos estudiantes del plan 75 reestructurado.

Con esta reducción de las cargas de trabajo, la situación que permea es que las diferentes delegaciones sindicales del CREN, en acuerdo con la sección XV del SNTE, han implementado una política de protección de recursos, protección del “techo” financiero y protección al trabajador. Sus razones son que ese problema laboral no ha sido creado por y en el CREN, que más bien se ha originado en otras esferas político-

administrativas y es desde ahí donde tendrían que emanar soluciones, sin perjudicar las condiciones de los trabajadores.

Hay que agregar que de parte de los profesores del CREN se han intentado construir algunas propuestas que van desde la creación de maestrías, especializaciones, diplomados y licenciaturas en educación física, en educación especial, en educación artística, para con ello ofrecer un panorama más atractivo a los egresados de las preparatorias y bachilleratos y de esta forma tener cautivo a cierto número de estudiantes con los que se justifique la estancia del número de profesores en este establecimiento. Pero de parte del Instituto Hidalguense de Educación no han obtenido una respuesta favorable.

En el CREN una variable que se toma en cuenta para los ascensos en el escalafón es la antigüedad. Ningún docente que haya estudiado maestrías o doctorado tiene posibilidades de pelear una clave de ascenso si no está en la fila de espera para poder acceder a tal clave. Es lo que en el sindicato se nombra “la cadena” o lo que actualmente enuncian como “corrimiento”. En palabras de los mismos docentes significa que algún docente se jubila o, en el peor de los casos, muere y deja al CREN el recurso de su plaza y clave o claves y categorías presupuestales. De esta forma cuando un profesor deja una clave de tiempo completo con determinada categoría, atrás de él están, en la “fila”, profesores con claves y categorías inferiores, atrás de estos últimos hay otros docentes con claves aún inferiores y que aspiran por igual a las mejores claves del CREN. Por ello es muy esperada y, en ciertos casos, exigida la jubilación de algunos profesores, para después poder “repartirse con derechos de antigüedad” lo que deja un docente, en tanto, claves y salario. Entre los docentes del CREN esta es la única manera de aspirar a algún ascenso y por ello cuidan de manera celosa los recursos, las claves y las categorías, que dicen pertenecen a la escuela, ya que fue antes de 1984 cuando se llevó a cabo la primera homologación de sueldos. Pero es hasta 1997 cuando se realizó otra recategorización.

Sin embargo, los docentes del CREN saben que entre los “jefes” de normales se han repartido muchas claves de normales a profesores que “jamás han puesto un pie en una normal, ni para bien ni para mal”²⁷.

En los ciclos escolares, en las normales, de 1970 a 1973 la matrícula de estudiantes normalistas a nivel nacional era de aproximadamente 111 000 alumnos. Para el ciclo escolar 1974-75 la matrícula ascendió a aproximadamente 333 000 alumnos que representa el punto más alto en el crecimiento de las normales (SEP, 1997).

En el caso del CREN para el ciclo escolar 1973-1974 se registra un ingreso de 135 alumnos, no obstante, para el ciclo 1974-75 el ingreso fue de 273 alumnos y significa también el pico más alto en el ingreso de estudiantes en la historia del CREN. La atracción para ingresar al CREN consistía en que se estudiaba una carrera corta y que se contaba con una plaza al término de la carrera, condiciones que en ninguna otra profesión existían.

Al gobierno federal empezó a preocuparle, por un lado el no poder garantizar, a la larga, el número de plazas para los egresados de las normales. A principios de los ochenta ya eran evidentes las tendencias hacia el desempleo de los egresados. Por otro lado estaba el incremento de escuelas normales particulares, además de que con su proliferación se aseguraba la pérdida de los ideales revolucionarios y nacionalistas fundantes de las normales. Las medidas que habría que implementar tendrían que matizar la frustración y el conflicto con los egresados y evitar desviaciones en los ideales de la revolución mexicana.

Con el acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984 las escuelas normales fueron consideradas, formalmente, instituciones de educación superior. El primer impacto en las escuelas normales fue la disminución drástica de la demanda para cursar estudios

²⁷ Datos recabados a través de pláticas informales con algunos docentes del CREN y algunos profesores de la Dirección de Educación Básica y Normal.

en estos establecimientos. La matrícula descendió, a nivel nacional, de 72,000 a 26,500 alumnos (SEP, 1997: 16).

En el caso del CREN, en el curso escolar 1983-1984 egresaron de educación primaria ciento veintiún profesores y para el ciclo escolar 1984-1985 ingresaron sólo veinticinco preparatorianos. Sus escuelas de procedencia eran las preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), las preparatorias por cooperación de las ciudades de Actopan y Pachuca y de otras preparatorias particulares de esta última ciudad.²⁸

Ahora bien, la creación de las condiciones para impulsar la decisión de **descentralizar** los servicios educativos y controlar el flujo de profesionistas es de larga data. Por un lado, aparecen las reformas al artículo tercero de la constitución desde 1857 cuyo objetivo era la unificación nacional y con ello la exigencia de un mayor control en torno a la movilidad de las personas pero también control sobre el mercado profesional nacional. De aquí la exigencia de títulos para el ejercicio de las profesiones. Cuestiones que se discutieron ampliamente en el primero y segundo congreso nacional de instrucción pública celebrados en diciembre de 1889 y del primero de diciembre de 1890 al veintiocho de febrero de 1891, respectivamente. En tales congresos se destaca que existía un reducido número de profesores titulados y que exigían un salario por encima de lo que se les pagaba a los profesores no titulados. Tales cuestiones no podían ser resueltas desde los municipios, mucho menos desde las escuelas.

Es necesario observar que el clero fue un implacable enemigo de la constitución de 1857. No obstante, la lucha en el plano político-ideológico para definir concretamente el papel del estado en materia de educación viene desde 1917 hasta principios de la década de los cuarenta, particularmente la reforma de 1934, que refuerza la idea de un estado educador hegemónico.

²⁸ Datos recabados en el archivo del CREN.

La Iglesia se había opuesto al principio de libertad de enseñanza de 1857, pero, para 1917 la reivindicaba en contra de las pretensiones monopólicas del nuevo estado revolucionario; para 1934 el clero estaba otra vez en disputa con un Estado educador de tendencia socialista.

Por lo hasta aquí explicado, al parecer, las reformas de 1857, 1917 y de 1934 no constituyen una ruptura, al interior de los regímenes y gobiernos, más bien se inscriben en una línea de continuidad que plantea esfuerzos por legitimar al estado educador. A partir de los cuarenta y con la consolidación del gobierno priísta las pretensiones del estado, paulatinamente, se impulsaron y se concretan, tardíamente, en 1984 con la reforma de las normales y los preparativos para la reforma a educación básica en 1992, en el caso de la primaria, en 1993 en preescolar, y al parecer en 2001 en la escuela secundaria y los bachilleratos.

Elementos de continuidad también son: “la lucha de los profesores por su identidad, por el monopolio sindical y la dignificación profesional, acompañados siempre, de bajos salarios y de estatus social y profesional” (Arnaut, 1998: 195).

2) Unificar los planes de estudio de las normales. Anhelos de los profesores por lo urbano

En 1983, dentro de las funciones que como Secretario de Educación Pública tenía que desempeñar, Jesús Reyes Heróles (profesor), de acuerdo con la política del régimen, elabora y asume como bandera para elevar la calidad de la educación pública en México, el término revolución educativa. En este contexto, para De la Madrid, significaba descentralizar, formar al personal docente y volver al espíritu del federalismo. Para Reyes Heróles el Estado mexicano era el resultado de una compleja estructura de variadas clases que configuran la sociedad y que le dan sustancia, es decir, es la combinación de fuerzas, es el resultado y el factor de una relación dinámica. Por tanto, la revolución educativa representaba mejorar la calidad de la enseñanza, considerar su evaluación, realizar adaptaciones al curriculum regional y local, asesorar

a los docentes con programas de profesionalización e impulsar la participación de la comunidad en la gestión escolar (Tenti, 1988: 256 y Arnaut, 1998: 265).

En el contexto mexicano es, sin lugar a dudas, aludir a la revolución de 1910, al cambio en las formas de pensar el ejercicio de poder de los mexicanos y a la reforma de las estructuras políticas y económicas del Estado. No obstante, la revolución a que apelaba el secretario de educación pública era una invitación a potenciar la educación, sentar las bases para educar a las personas y que ellas anhelaran ser educadas. Ello traería consigo el mejoramiento en su posición social y económica y, coadyuvaría a democratizar a la sociedad en su conjunto. Representaba reencontrar y encauzar la cultura mexicana a través de la educación. Ideales también de Juárez y de la Ilustración.

Revolucionar las maneras de ser y de hacer de las personas, por medio de la educación, ha sido el sueño de muchos seres humanos y de la sociedad en general. En este sentido, en el caso de México y con respecto a la educación normalista, todo apunta a que con cada nuevo gobierno y régimen se pretende, con ciertos matices, la consolidación de un estado-nación: educado, productivo y democrático.

Pero, “El anhelo de la elevación de la educación normal a nivel profesional” (SEP, 1984: 2) tiene de fondo, no obtener el grado de licenciatura, sino dirimir la disputa entre lo **urbano** y lo **rural**.

Desde 1889, los profesores normalistas, los encargados de la educación en los estados y de la federación empezaron a celebrar reuniones nacionales de educación primaria en las cuales se trabajaba en torno a las situaciones de los estados con respecto a la educación. De estos congresos, en la quinta reunión que se celebró en Pachuca, Hidalgo, el primero de octubre de 1914, se debatía sobre la conveniencia de unificar los planes de estudio de las escuelas normales primarias de toda la República. No obstante, Teodomiro Manzano escribe que tal congreso no pudo concluirse porque el gobierno de Carranza tuvo que salir hacia Veracruz. El congreso es reabierto el cinco

de mayo de 1916 y nuevamente es interrumpido para celebrar la reunión del congreso constituyente de Querétaro del cual emerge la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 (Manzano, 1950: 52-53).

Los regímenes y gobiernos, posteriores a 1917, empezaron a ceder a las peticiones de los profesores de unificar los planes y programas de estudios de las normales. Los docentes permanecían diferenciados en relación a los lugares de pertenencia de las normales. Existía un plan de estudios para normales **urbanas** que contemplaba tres años de educación secundaria y tres de educación normal y había otro plan para escuelas normales **rurales** que comprendía únicamente cuatro años después de la educación primaria, dos de secundaria y dos de normal.

Es hasta marzo de 1944, en el primer congreso de educación normal, celebrado en Saltillo Coahuila, que se decretó la generalización o unificación de un plan de estudios. En realidad, sólo se canceló el plan de estudios de las escuelas normales rurales, es decir, que en las normales rurales también pasó a ser requisito estudiar tres años de secundaria y tres años de normal. Cuestiones muy similares a lo ocurrido con el plan 84 ante la exigencia del bachillerato o la preparatoria. Una solución estratégica, muy simplista, para un problema magisterial mucho más complejo.

Así, vemos que en el CREN, hasta 1943, se trabajaba con el plan de normales rurales, es decir, cuatro años de educación normal después de la primaria y de acuerdo con la matrícula, en 1943 hay una inscripción de 27 alumnos, sin embargo en 1944 sólo se registran 10 estudiantes. Lo cual podría indicar que la implantación del nuevo plan de estudios para normales urbanas, o sea, tres años de secundaria y tres de normal y tener que permanecer en la escuela dos años más, impacto en las familias y estudiantes de Pachuca.²⁹ Situación similar ocurrió con el plan de 1984.

²⁹ Datos recabados en el archivo del CREN.

El plan de estudios de 1944 se transformó hasta 1959 y representaba una reforma académica importante en el ámbito de normales. Tomaba como eje los principios psicopedagógicos y con ello el abandono de los criterios enciclopedistas. De igual forma se empezó a mirar el plan de estudios como un todo integrado en vez de un listado de materias. Se puso el acento en las guías didácticas, en la selección de métodos, el uso del seminario, el estudio dirigido, la discusión en clase y el trabajo en equipos. Esto produjo en los maestros y estudiantes un afán de renovación. El plan de estudios de 1959 tiene cierta similitud con el plan de estudios de 1984.

El plan de estudios de 1969 desplazó al de 1959. El primero de estos destaca la importancia de la vocación, la formación moral, la cultura general, la información, la capacitación técnica y profesional y sobre todo el espíritu de servicio. Cuestiones también emergentes en el plan de estudios de 1984.

En 1972 se reforma el plan de estudios de las normales. Su acento radicaba en la exigencia de preparar a los normalistas para que cursaran al mismo tiempo el bachillerato en ciencias sociales y la carrera de profesor de primaria. Se desplaza a la técnica de la enseñanza por la didáctica especial y la práctica docente. El plan de estudios de 1975 vuelve a establecer una fuerte orientación enciclopedista, elimina las didácticas especiales y la práctica docente para ceder paso a la disciplina y su didáctica. Crea la desarticulación con la práctica pedagógica. Aparece el curriculum como mosaico y el acento en la tecnología educativa, entendida como el proceso de transformación paso a paso, objetivo tras objetivo. Con el “plan 75 reestructurado” se recuperan las didácticas especiales y el acento en la práctica docente.

Se puede apreciar que la implantación de planes de estudios para las escuelas normales pretenden, por un lado, atender ciertas demandas de **unificación** de parte de los profesores pero, por otro lado, se establecen criterios, con el afán de evaluar los mismos aprendizajes y pretendidamente tener algunos parámetros para mejorar la calidad de la educación y con ello preformar la tan ansiada revolución educativa. No obstante, las reformas en los planes de estudios fueron llevadas a cabo sin un previo

examen crítico de la relación existente entre las primarias y las normales y su impacto en la sociedad y sólo aparecen como vanos e intrascendentes esfuerzos.

Ahora bien, como vimos, a partir de la Constitución de 1917, Carranza establece que deben ser los municipios los que tengan el control de la enseñanza tanto en los aspectos financieros como en la contratación y despido de profesores. La situación fue que muchos gobernadores no estuvieron de acuerdo. Pero también que las condiciones financieras de los municipios eran disímiles y que en algunos casos las presiones sobre los docentes en los municipios eran indebidas. La respuesta del magisterio fue que, en los primeros meses de 1917, empezaron a darle forma a la Sociedad Unificadora del Magisterio Nacional, antecedente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), consolidado en 1946. Hay que destacar que los sindicalistas o sindicaleros utilizan cualquier situación que emerge de los profesores y la instalan como lucha sindical para lograr que se consoliden sus grupos.

En Hidalgo estos anhelos de los profesores en ejercicio fueron también trasladados y retomados por los estudiantes de las normales. Sin lugar a dudas, las formas de pensamiento y de actuar de los docentes y estudiantes, en el CREN, vienen permeadas por los sistemas de pensamiento y la red de acciones establecidas para lograr la avanzada normalista. Aparecen como recurrentes los encuentros entre el CREN, la normal rural de El Mexe y la Nacional de Maestros.

Los encuentros se remontan a 1923, año en que se funda la escuela normal rural de Molango, Hgo. y a 1926³⁰ cuando se funda la escuela Central Agrícola en la comunidad de El Mexe. En 1928 la normal de Molango es cerrada y trasladada a la ciudad de Actopan, ahí funcionó en las instalaciones del convento de San Nicolás de Tolentino y siguió como escuela normal rural. Ambas instituciones, la normal y la central agrícola,

³⁰ El dato resulta importante porque en 1926 es cerrada la escuela normal de Pachuca, esta normal es la que llegó a ser el CREN. La pregunta que surge es la de por qué cerrar una normal y abrir una Central Agrícola en el mismo estado. La respuesta podría ser que la normal pasaría a formar parte de la universidad y con ello acentuar lo urbano y, por otro lado, abrir una Central Agrícola para acentuar lo rural y con ello formalizar la supuesta ayuda a los campesinos y a sus hijos.

tenían el encargo de formar a los hijos de los campesinos; una como profesores rurales y la otra como peritos agrícolas. Pero ambas pretendían inculcar el amor a la tierra (en el Valle del Mezquital) y a los campesinos teniendo como punto culminante el respeto a las instituciones y la unidad nacional, anhelos de la Revolución Mexicana.

No obstante, en 1932 las escuelas: Central Agrícola de El Mexe y la normal rural de Actopan son fusionadas para construir la Escuela Regional Campesina en El Mexe.

Como usted sabe, las Escuelas Centrales Agrícolas fueron incorporadas a la Secretaría de Educación Pública en el año de 1932, cuando el licenciado Narciso Bassols era secretario de la misma. El interés y decisión del licenciado Bassols se funda en la necesidad de que la Secretaría de Educación abarcara todos los tipos de enseñanza y educación. (Las) Escuelas Normales Rurales habían sido establecidas en diferentes partes del país y todas funcionaban de manera precaria y sin elementos indispensables para formar a los maestros. (Las) Escuelas Centrales Agrícolas si contaban con elementos, pero lamentablemente a cargo de la Secretaría de Agricultura y Fomento, habían sido desatendidas y funcionaban en condiciones de desastre, se decidió encomendarlas a la Secretaría de Educación, donde yo las recibí para organizar con ellas y las normales rurales, lo que nombré Escuelas Regionales Campesinas. (Su propósito fue) educar a los hijos de los campesinos y formar maestros rurales. Debería recibir exclusivamente a los hijos de los campesinos de la región correspondiente para completar su educación primaria e impartirles educación agrícola elemental (y con ello) ser eficaces colaboradores de promoción agrícola. Para el efecto, cada Escuela Regional Campesina contaría con un instituto de investigación agrícola y otro de promoción,³¹ que tendría funciones semejantes a las Misiones Culturales viajeras. Este instituto de promoción agrícola debería trabajar de modo permanente y no temporalmente como las Misiones culturales que sólo trabajaban un mes en cada uno de los lugares en que se establecían.³²

³¹ Cuestiones similares a las implantadas desde el plan de estudios de 1984, sin embargo, acá son nombradas como actividades sustantivas de investigación y difusión.

³² Carta del Ingeniero Manuel Meza Andrade a Donaciano Serna Leal, fechada el seis de enero de 1977.

Queda claro que la Regional Campesina atendería a determinada región, al parecer, al Valle del Mezquital, en el caso de Hidalgo. Sin embargo, el mismo Donaciano Serna Leal se plantea la interrogante de por qué no fue invitada la región de la sierra alta de Hidalgo.³³ Como vimos los alumnos venían de la normal de Molango. Donaciano Serna es de Molango y narra la decisión de su madre de que estudiara en El Mexe y su resignación sobre dedicarse a la docencia (Serna Leal, 1987: 63-65).

Se puede apreciar una pugna entre la ciudad y el campo, entre lo urbano y lo rural o entre las normales urbanas y las normales rurales y desde los sujetos, esto es, desde los estudiantes de las normales rurales y en contra de las disposiciones o propósitos armados desde la política educativa.

El maestro Celedonio Serrano Martínez, director de regionales campesinas y después supervisor de las mismas, me comentó: En 1940, siendo director de la Escuela Regional Campesina de Teloloapan, Guerrero, fui invitado para asistir a una junta de directores de escuelas regionales que se realizó en la ciudad de México. En dicha reunión se habló a cerca de **unificar** los planes de estudio de la carrera de maestro. Por un lado, se sostenía que a) todos los estudiantes normalistas deberían recibir la misma preparación que los estudiantes de la Nacional de Maestros; b) la diferencia entre las regionales campesinas y las normales **urbanas** representaba una forma de discriminación hacia los muchachos del campo; c) el maestro del campo debería salir tan preparado como el de la ciudad; d) los profesores egresados de estas instituciones podrían encontrar acomodo tanto en el campo como en la ciudad.

Desde luego que había una parte que se oponía a estos planteamientos y estaba representada por Rafael Ramírez y su apoyo total a la escuela **rural** mexicana. Pero el mayor argumento fue que la línea ya estaba dada. Ávila Camacho no hizo caso de las advertencias técnicas de notables educadores, ni de las organizaciones de los alumnos. Maestros actuales, que estuvieron como alumnos en la época de transición entre la regional campesina y la normal rural, sostienen que la regional era la institución más

³³ La sierra Alta de Hidalgo comprende a los municipios de Calnali, Eloxochitlán, Juárez Hidalgo, Lolotla, Metzquitlán, Metztlán, Molango, Tianquistengo, Tlanchinol, Xochicoatlán y Zacualtipán (Lozano, 2001: 9-14).

apropiada para la formación de maestros rurales. Y agregan que si se hubiese modificado un poco el plan y los programas de estudio y se hubiese dado mayor elasticidad a las disposiciones de la SEP, que nos prohibían ir a estudiar a la Nacional de Maestros, no hubiesen desaparecido estas importantes escuelas (Serna Leal, 1987: 69-70, el énfasis es mío).

En 1941 las Regionales Campesinas fueron convertidas en normales rurales y de ser coeducativas pasaron a ser internados de hombres o de mujeres. Sin embargo, los sentimientos de parte de los profesores egresados de las escuelas normales rurales y de los estudiantes de poder acceder a trabajar en escuelas tanto urbanas como rurales fueron banderas de lucha de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).

En Hidalgo, estos sentimientos aparecen como llevados a la realidad hasta 1972, año en que se crea el Centro Regional de Educación Normal, su principal impulsor fue Sánchez Vite que había sido alumno de la Normal Rural de Actopan y, posteriormente, alumno de la Regional Campesina de El Mexe. Sin descartar que las condiciones de la época y la política educativa así lo permitían.

El CREN de Pachuca es una normal intermedia y receptora de las pugnas entre las normales rurales y urbanas. A partir de 1935 renace como normal socialista y la mayor parte de su planta docente venía de la Escuela Nacional de Maestros.

El CREN, como institución formadora de docentes, pretende responder, por un lado, a las expectativas de la educación liberal que hunde sus raíces en el pensamiento de Juárez y su influencia francesa, pero, por otro lado a las expectativas de la escuela rural mexicana, la cual hunde sus raíces en el pensamiento de John Dewey y la influencia estadounidense. Tales influencias vienen representadas por el nombre de Juárez y la estrella roja de cinco picos y con ello las posibilidades de acceder a practicar y, posteriormente, a trabajar en medios rurales y urbanos, además de poder continuar con

otros estudios en la Universidad Nacional Autónoma de México, (que no en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo), o cualquier otra normal del país.

Queda claro que la pretendida unificación del magisterio a través de los planes y programas de estudios de las normales de primaria, fue soslayada desde el gobierno y régimen de Carranza. Tal deseo buscó una salida y es así como empezaron a conformarse las asociaciones de docentes, en respuesta a las condiciones adversas por las que atravesaban en los estados, ciudades y municipios. Unidos por necesidades básicas, por la lucha por dirimir las condiciones laborales entre lo rural y lo urbano, y por la ilusión de abandonar de manera paulatina su condición de campesinos. Aunque también esto significa la lucha del magisterio por permanecer unidos en contra de la posición de algunos grupos del gobierno, que pretenden mantenerlos separados, vigilados y mejor controlados.

En suma, los grupos que emergen del magisterio se conforman con mantenerse unidos en contra del gobierno y exigir mejoras salariales y mejores condiciones de trabajo para el ejercicio de su profesión. Pero también se unen en contra de sus directores que representan el poder ejercido en el aquí y ahora, por el gobierno, a través de ellos. De igual manera los profesores se unen en torno al currículum como el de 1960 y 1984, que produjeron un afán de renovación y de reorientación de las tradicionales prácticas. Los grupos también se mantienen unidos entorno a la noción de vocación, dedicación y empeño o compromiso con el trabajo, lo cual los lleva a manifestarse en contra o a favor de la teoría y de la práctica o acentúa la división entre maestros empíricos en contra de maestros titulados. Aunque el fondo de la discusión en torno al título es en realidad un esfuerzo de parte del estado por legitimar determinada cultura y pretensiones educativas y la exigencia de creación de nuevas instituciones especializadas para obtener aprendizajes legitimados en el terreno de las producciones económicas.

Conviene destacar también que, de parte de algunos otros grupos del gobierno, la estrategia es trabajar en las comunidades rurales con las mismas personas de estas

comunidades. Pero para los hijos de los campesinos que llegaban a las escuelas normales, con el anhelo de dejar atrás sus condiciones económicas y culturales, representa ser expulsados de la gran familia nacional, para que sólo algunos sujetos disfruten de las mieles del ejercicio del poder y obligar a los otros a buscar sus propias oportunidades. Es así como los profesores y estudiantes de las normales se unieron en contra de las estrategias de los gobiernos y regímenes.

Desde estos planteamientos emergen dos estructuras enfrentadas y unidas. Por un lado una estructura del gobierno para mantener separados a los sujetos y así vigilarlos, castigarlos y educarlos, estructura develada por Foucault (1976; 1999 y 2000).

En el decir de Foucault el espacio forma parte de la historia y el primer espacio que conlleva a plantear el problema y una posible solución es la distribución social e histórica de nuestras sociedades. Como en este caso la distribución de los espacios **rural** y **urbano**. Foucault analiza como principios las formas de exclusión e inclusión. En esta perspectiva, la lepra fue el primer principio de exclusión, los leprosos fueron los primeros excluidos de la sociedad y esa forma fue trasladada a los ámbitos de la política como el destierro: “lárgate y que no te volvamos a ver entre nosotros”.

El segundo principio que revisa es el de inclusión y lo trabaja en relación con la peste. En esta situación los enfermos con la peste no eran expulsados sino que eran sometidos a cuarentena. De esta manera podían ser vigilados hasta notar su mejoría o su muerte. Esto equivale a deshacerse de los enfermos o de los “anormales”, encerrándolos. Los enfermos al ser supervisados, a través de las ventanas, podían manifestar que continuaban vivos, de otra forma, estaban muertos o cabría la posibilidad de que se hubiesen escapado y entonces se tornaban peligrosos. Este es el nacimiento de la prisión y el perfeccionamiento del panóptico de Bentham. No obstante, el tener a la gente “anormal” en prisión, o encerrados en sus comunidades rurales, nunca resultó benéfico, entonces tenían que ser corregidos, curados y educados, así emergen instituciones como el hospital, la clínica, la correccional y la escuela y, por ende, la institucionalización de reglas, coacciones y exclusiones a través del encierro.

Desde siempre preocupó a los Estados la existencia de una masa de población ociosa que llegara a ser intolerante, improductiva y peligrosa. En este sentido, los estados optaron por utilizar a esta masa de población para regular la política salarial. Podían mantener los salarios bajos de la gente normal bajo la amenaza de ser sustituidos por personas “anormales” que cobrarían salarios más bajos.

Esta es la eterna lucha entre los profesores titulados y los no-titulados, pero que tienen la necesidad del trabajo y del salario. Algo similar parece ocurrir en el caso de la integración educativa, esto es, de pronto, podrá ser más fácil que un minusválido obtenga trabajo que una persona que se dedicó a estudiar y que es un profesional, pero, que no se conforma con un salario de miseria.

La otra estructura, de parte de los docentes, es la de permanecer unidos en contra del gobierno, el cual aparece representado por el director de cada escuela y en las maneras de hacer y decir de los docentes representa al padre.

Las relaciones entre padres, hijos y hermanos son situaciones que fueron abordadas ampliamente por Freud (1913; 1920; 1922; 1927; 1931 y 1937). A través del análisis que realiza en *Tótem y tabú* concluye que, en la horda, el mito que tiene que ver con el origen del tótem es la unión de los hermanos para asesinar al padre, ya que él era el único con privilegios sobre las mujeres de la horda. Al asesinar al padre y al ya no querer ocupar más ese lugar ninguno de los asesinos, los hermanos abren la posibilidad de la instalación de la ley, de la organización, del tabú y la exogamia. Dice Freud que el totemismo es tanto un sistema religioso como un sistema social. El aspecto social del totemismo se plasma en una observancia rigurosa de mandamientos y enormes restricciones en relación con lo que implantó el padre. El tótem es siempre una marca de un grupo y nunca de una persona.

La formación de un grupo emerge cuando los sujetos están dispuestos a cancelar algunos de sus deseos, sobre todo sexuales, para dar paso a la creación de sentimientos de ternura, de unión por amistad o con relación a algunos propósitos u

objetivos del grupo. No se descarta la posibilidad de que surjan otros pactos y otras alianzas e incluso otras formas de dominación o de dejarse dominar.

Entre los docentes es recurrente su unión por necesidades básicas como son salarios y alimentación, incluido el trabajo con determinados contenidos, en ciertos lugares y con algunas personas. Al parecer, en algunas situaciones, emerge en ellos el pretender asesinar al padre, es decir, al director de la escuela. Sin embargo, sus sentimientos son ambivalentes, por un lado, querer asesinar al director, pero por otro, conformarse con lo que éste les ofrece para no perder sus favores.

Una de las posibilidades que tiene los docentes para instalar la ley y la organización, es expulsar a sus directores para obtener facultades de nombrar a otros que pueden emerger de la misma escuela. Insisto, son hermanos y juntos pueden llegar a instalar la ley, la organización y el tabú. Sin embargo, esos hermanos, recién nombrados como directores, llegan a sentirse padres omnipotentes y con ello obturan las posibilidades organizativas y el reconocimiento de clases, además de que reinstalan la situación de asesinar al padre o nuevamente correr al director. “El poder, pues, son los padres. Y es necesario aceptar la pérdida de su amor en el plano de la fantasía, es preciso superar el sentimiento de culpa, para alcanzar el plano político” (Mendel, 1974: 23).

C) “Se desarrollarán sistemas específicos de educación para que los docentes puedan obtener su licenciatura” (SEP, 1984: 6).

Otra estrategia utilizada para impulsar y promover el plan de 1984 fue el acento en la **profesionalización**. Elevar la educación normalista al grado académico de licenciatura implicó para el estado educador considerar a las plantas docentes de cada escuela normal e insistió en la preparación y capacitación de los profesores formadores de docentes. La tarea fue asignada a la Universidad Pedagógica Nacional.

1) “El proyecto estratégico No. 1. Sistema integral de formación del magisterio” (SEP, UPN y DGEN, 1984).

De noviembre de 1984 a diciembre de 1985 se llevó a cabo la especialización en técnicas de la investigación educativa para profesores de escuelas normales, bajo la coordinación del área de investigación de la UPN-Ajusco; de la Dirección General de Educación Normal y la Unidad Coordinadora de Proyectos Estratégicos de la SEP. El encargo era fortalecer y enriquecer la formación y actualización del magisterio como uno de los medios para elevar la calidad de la educación en nuestro país. El enfoque de la especialización estaba orientado hacia la adquisición de habilidades en el diseño de proyectos de investigación relacionados con los problemas de la práctica docente de las escuelas normales. Su propósito se perfilaba hacia estimular el interés de los maestros sobre la investigación. El producto era la elaboración de un proyecto de investigación, de los cuales se haría una selección y se integrarían en un documento que se haría llegar a todas las normales (SEP, UPN y DGEN, 1984).

Uno de los proyectos seleccionados correspondió al CREN y tenía como título “Causas de la elección de la carrera magisterial sin vocación”. Entre otras cosas, plantea que dentro del sistema de normales se dan cambios de planes educativos con frecuencia y que tales cambios modifican la estructura de la institución y las conductas de los egresados. Una preocupación que destaca es que por lo menos las tres primeras generaciones de la licenciatura en educación primaria (84, 85 y 86 alumnos egresados de las preparatorias) estarían conformadas por alumnos rechazados por otras instituciones y sin vocación por la carrera, esto es, sin ningún elemento concerniente a la profesión de docente de educación primaria.

El dato que mueve a esta investigación es que en el CREN, entre 1984 y 1985, el treinta y nueve por ciento responde que sí tiene vocación, mientras que el sesenta y uno por ciento (es honesto) dice que eligieron al CREN por razones ajenas a la docencia o a los niños. La indagación giraba en torno a encontrar las causas de esa mala elección y reencauzarlos hacia lo que eran sus aspiraciones y motivaciones vocacionales.

En general, el proyecto contemplaba: antecedentes, formulación del problema, importancia del problema, objetivos del estudio, enfoque teórico y metodológico, hipótesis, variables, muestra, técnicas de recolección de información, recursos, tiempos, esquema preliminar de capítulos, instrumentos y bibliografía.

En 1985 este trabajo fue seleccionado y, por ende, era “la visión predominante en la investigación educativa” (SEP, UPN y DGEN, 1984). Esta estructura es la que mantienen los trabajos de tesis de los egresados de las primeras generaciones de la licenciatura en educación primaria con el plan 1984. Entonces, la influencia en la realización de los documentos recepcionales parece estar permeada por esta especialización, pero también por las visiones, supuestamente, predominantes.

2) Las negociaciones en torno a la **profesionalización** de los docentes de las normales

La Dirección de Educación Normal propuso una estrategia de formación para los maestros que estaban en servicio en las escuelas normales, desde luego, avalada por la Subsecretaría de Planeación de la SEP. Desde las cúpulas se organizaron una serie de reuniones con las escuelas formadoras de docentes en las que participó Mejoramiento Profesional; Educación Normal; la Dirección de Normales y la Universidad Pedagógica. El objetivo era conformar un convenio para elaborar una serie de acciones que incidieran en la formación de los maestros en servicio de educación normal. A esta estrategia que incluso fue publicada en el plan de desarrollo de Miguel de la Madrid le denominaron: proyecto estratégico número uno. Estaba dirigido a los formadores de docentes de Educación Normal y se amplió a las instituciones formadoras de docentes, incluidas Mejoramiento Profesional y la propia UPN.

En cuanto al primer plan de estudios de la especialización en técnicas de la investigación educativa, que es con la que propiamente inicia esa relación con las normales, se incorporan varios textos de la escuela soviética, entre otros a Vigotsky y Wallon. No obstante, en ese entonces, todo lo que sonaba a Unión Soviética para los tomadores de decisiones, era muy susceptible de negociación. Todo lo que sonara a

comunismo o pintara como marxismo era objeto de sanción. Fue tal el recorte de lecturas y autores que, inclusive, decían que la antología era corta y simple.

Se mantuvo como manual un texto de Rojas Soriano que, en términos universitarios era un texto en el nivel de lo técnico. Esto más o menos para ilustrar cómo estuvo la sanción y ver los autores que se consideraban marxistas o de perspectiva crítica, (posición incipiente en esa época), pues quedaron fuera del diseño. Entonces el diseño finalmente fue técnico, para formar en la investigación pero, en cuestiones técnicas, y el método era reducido a la técnica y, bajo ciertas salvedades, se pudo mantener algún tipo de orientación, un tanto de perspectiva crítica.

Aquí puede entenderse el porque de esa negativa a cualquier cuestión que pareciera comunista, a pesar que la guerra fría había pasado, por lo menos en nuestro país estaba fresca. La verdad es que fue difícil mantener ciertos contenidos, porque hablar de Rojas Soriano, ahora es como de risa ubicarlo en una tendencia comunista. Pero nosotros lo defendíamos porque proponía un trabajo de compromiso con la investigación y que se distanciaba de la investigación de términos técnicos de neutralidad, por lo que supone el positivismo (Entrevista, 14: 76).

Esa era la negociación y pesaba la tradición de los maestros en las normales. Pero también hay que destacar que con quienes se negociaron las especializaciones, demandaban un posgrado orientado hacia la práctica y hacia habilitar los ejercicios profesionales de los docentes en torno de la investigación. Demandaban un programa de posgrado de corto plazo. Inclusive un año les parecía bastante extenso. Llegaron a demandar que fueran seis o siete meses. Pero, por lo que implicaban las sesiones teóricas y prácticas, eso no podía ser, ni siquiera especialización. Se les propuso que fuera un diplomado, pero, decían que se les abarataba la oferta. Finalmente fue una especialización y al parecer fue una empresa importante.

Hubo una depuración, un ajuste; sin embargo, las especializaciones en mucho conservaron el diseño original de la maestría y fueron estudios bastante severos, en

términos de exigencia, de tiempo, de estudio y de dedicación tanto de los estudiantes como de los asesores de esa primera generación. En medio de estas dificultades, la especialización quedó prácticamente igual que como estaba diseñada, fue una maestría de un año.

En la especialización de práctica docente se asistía tres veces por semana durante cuatro horas cada una y asesorías personalizadas dos veces por semana, o sea eran los cinco días de la semana y a un ritmo de lectura muy fuerte y de entrega de trabajos también muy fuerte pero era, sin más, una primera experiencia de la UPN en materia de posgrados.

El diseño general comprendía una fase introductoria y tres de desarrollo técnico-práctico de la investigación, que era: formulación del proyecto, trabajo de campo y presentación de resultados. La presentación de resultados fue de tal naturaleza que se obtuvo sólo la modificación y redelimitación de los proyectos, problemas que en el proceso se encontraron. En ese proceso, los profesores tuvieron la oportunidad de trabajar con cierto acervo bibliográfico, de corte técnico, de ejemplos de investigación y tuvieron la oportunidad de hacer trabajo de campo, muy orientado sobre estudios sobre la “caja negra”, al interior del aula.

El curso, a final de cuentas, se estructuró en términos semiescolarizados y a distancia; una cuestión rara en cuanto a la modalidad de los estudios. Comprendía trabajo intensivo en periodos de una a dos semanas. Los profesores de las escuelas normales iban entre dos y tres por escuela normal y se les concentraba en distintas regiones: Ciudad de México, León, Hermosillo, Mérida y San Luis Potosí.

Salieron otros programas que tardaron más tiempo en acordarse con mejoramiento profesional. La UPN pasó por algunas dificultades por el tipo de posgrado que ofrecía a Dirección General de Educación Normal. En el plan de estudios de 1984, aparecía una línea de trabajo como laboratorio de docencia y las interpretaciones que giraban en torno a ella y bajo su misma denominación, de pronto, concentraba mucho debate. En

el caso de la Universidad Pedagógica, para atender esta línea nueva en el plan de estudios, fue traducida como análisis de la práctica docente.

Como se amplió el horizonte, se planteó otra especialización denominada “teoría educativa y modelos pedagógicos”. Se plantearon otras como la “especialización en la enseñanza del español en educación básica”; la “especialización en la enseñanza de las matemáticas en educación básica”. Estas, en un principio, estaban pensadas como maestrías, salvo que las maestrías estaban planteadas para dos años. El compromiso con las instituciones formadoras de docentes y la Subsecretaría de Planeación no estaba en condiciones de becar durante dos años al personal de educación normal, por la necesidad de actuar y operar el plan de estudios, de modo que el plan se empezó a operar en 1984 y la UPN abrió las especializaciones en 1984 y 1985.

Justo cuando se inauguraban algunas especializaciones, el primer día de clases ocurrió el terremoto del 19 de septiembre de 1985. Mucha gente desistió, sobre todo de Oaxaca; ya no regresaron a la Ciudad de México. Esta fue otra de las dificultades a enfrentar, aparte de ponerse de acuerdo con, por un lado, el equipo que estaba en el diseño del plan estratégico y, por otro, lo que de suyo está en las instituciones formadoras de docentes, en el plano de autoridades que hace muy difícil conciliar intereses.

El asunto fue que el diseño estaba planteado como maestría y la necesidad planteada por la Secretaría de Educación Pública de contar con los maestros de una manera más expedita, lo acotaron a que fuera una especialización y que, a un año, se pudiera contar con los elementos que se requerían en la Dirección General de Educación Normal. Esto, que es una negociación, no pudo verse resuelto en el diseño curricular de la especialización.

Por el tipo de demanda que requerían las escuelas normales es como se inclinó porque fueran solamente especializaciones. Curiosamente, desde ahí se veían ciertas confusiones que permite ver lo joven que eran los posgrados en educación. Los

profesores de las normales tenían la creencia de que las especializaciones de la UPN eran similares a las de una normal superior. Por eso decían: “nosotros queremos un posgrado” pero, en realidad pedían una maestría y cuando se les hablaba de especializaciones ellos las veían con cierto recelo: había una ignorancia relativa por lo que implicaban los distintos niveles del posgrado. Fue poco afortunado lo que implicaban las especializaciones, distinto a lo que sucede en las universidades: ahí las facultades siempre han tenido sus especializaciones.

3) Impulsos a la **profesionalización**

La revolución educativa establecida por Jesús Reyes Heróles, como lectores de la propuesta, parecía bastante prometedora. A su muerte, en 1985, González Avelar asumió la Secretaría de Educación Pública. Se advierte un empuje más por el deber ser, que por la claridad o empeño. Así, desde ese punto se ubican dos momentos: el impulso de Reyes Heróles y el impulso de González Avelar.

La revolución educativa era todo un proyecto que no sólo abarcaba la formación de maestros sino que pretendía cubrir la educación básica e, incluso, la educación superior. “Esa revolución educativa, digamos desde quienes empezamos a ejecutar los proyectos, advertimos por lo menos bajo el énfasis en el retraso de recursos” (Entrevista, 14: 75). Orientación al principio muy cuidada desde la Secretaría de Educación Pública, no obstante, se empezó a deslindar en responsabilidades de funcionarios menores. Entonces, al recaer en estas direcciones, se tuvo que negociar no sólo con personas, sino con tradiciones que habían caracterizado la formación de los profesores de educación normal, muy apegados a cuestiones de derecho, de las “buenas costumbres”, del cuidado de la moral.

Ahora bien, desde 1975 con la aprobación de la Ley Federal de Educación, los estudios de educación normal fueron considerados, en la letra, como estudios de educación superior. Esto suponía que tenían que estar como antecedentes la licenciatura, para los estudiantes; y los grados de maestría y doctorado, para los docentes. En 1979 se crea

la UPN y ya suponía estos grados licenciatura, maestría y doctorado, lo cual, no ocurría en las normales ni en las normales superiores. El asunto es que hasta 1984 la SEP instala la licenciatura y los docentes se preguntaban si en verdad se insistía en **profesionalizar** al docente o era otro simple proceso de credencialización.

Pero lo que sí ocurrió fue que de un día a otro amanecieron como titular “A”, investigador “B”, y con una homologación a profesionales de educación superior que les multiplicó su salario Y efectivamente, los docentes de las normales hacían este comentario: es que yo amanecí siendo investigador, pero no salí ni a hacer mitin, ni paro, ni nada, pero habla de eso. O sea, están en las normales y están frente a un nuevo plan de estudios, se homologa a los docentes, pero no pasa nada en la práctica docente (Entrevista, 13: 70).

4) Controversias de la **profesionalización**

En los docentes de las normales lo que ocurría era una especie de desdoblamiento, esto es, hablaban de una manera, escribían de otra y al regresar a la práctica docente en sus escuelas de procedencia, pareciera que no pasó nada por ellos. Llegaban y se insertaban a la dinámica establecida en la institución.

A los egresados de las especializaciones les sucedieron dos cosas. Una, les cargaron todo el trabajo y, otra, les dieron las funciones más pesadas. Era como un ajuste de cuentas. “Tú que ya fuiste a estudiar la especialización, pues, ahora te toca el área de psicopedagogía o ahora instala el área de investigación. Y además, no les quedaba de otra” (Entrevista, 13: 70). Tenían que trabajar en la docencia, realizar investigación y escribir o difundir sus hallazgos o situaciones de indagación. Cuando en realidad lo que se hizo fue, simplemente, aplicar un plan de estudios, además de que éste sugería la organización administrativa de la institución.

Entonces las normales se organizaron en función del plan de estudios y no a partir de la dinámica de una institución que ya mantiene como ejercicio. La dinámica institucional no se crea por voluntad de los sujetos, ni por el deber ser o la prescripción de un plan

de estudios. Dicha dinámica se tienen que gestar desde sus cimientos y no desde el pensamiento.

En las normales, a partir del decreto de creación de la licenciatura en educación primaria empezaron a operar el plan de estudios de 1984; pero hubo momentos en que los docentes de las escuelas normales operaron con tres planes de estudio de manera simultánea: el plan de 1975, que correspondía a los últimos cuatro semestres de la carrera de profesor normalista; el de 1975 reestructurado, que llevaban los estudiantes de tercero y cuarto semestre; y el plan de 1984, que iniciaba con el primer semestre. Los profesores fueron integrándose, de manera paulatina, a la realización del plan 84.

Era su formación y su experiencia lo que determinaba el acercamiento y su inserción a un nuevo plan de estudios, con prácticas anteriores y con la traducción desde la lógica de cada quién. De pensar y ejercitar que ahora ya no se trataba de ciencias sociales y su didáctica, sino de práctica docente y su integración con los otros contenidos, bajo un enfoque se pretendía lograr la interdisciplinariedad. Elementos como el maestro investigador, la interdisciplinariedad fueron como la piedra de toque durante el desarrollo del plan de estudios del 84.

Hay una técnica, que dice de cómo se fue aprendiendo la implementación del plan de estudios y que la llevaron a cabo los maestros que ya tienen varios cursos impartiendo la misma materia. Que de pronto aparece un nuevo plan de estudios y por supuesto los interpela, les impone dificultades, les destaca ausencias de control y de confianza y es entonces cuando lo resuelven regresándose a sus saberes y a sus prácticas. Esta es la técnica de la lombriz de tierra: es un alumno que tiene que entrar a un examen oral y por tema y de todos los animales que él había estudiado en ese semestre, los descuido y no le dio tiempo de leer. Le apostó a uno y era la lombriz de tierra, deseando que la tarjeta que sacaría correspondería a la lombriz de tierra. Pero le tocó el elefante. Entonces empezó a describir al elefante, con sus patas cilíndricas, un cuerpo voluminoso, una trompa muy pronunciada, una piel muy rasposa y una cola pequeñita como lombriz de tierra ... entonces, la lombriz de tierra ... y se sigue con el tema de la lombriz de tierra, aunque el tema era el del elefante (Entrevista, 13: 71-72).

Los mismos docentes de las normales decían: “yo le hago como la lombriz de tierra. Empiezo con laboratorio de docencia y termino con la didáctica, porque para mí nada más es cosa de términos”. Ese era su discurso: en el caso de los docentes de las normales, la reivindicación de la experiencia y la negación a la lectura, porque ya lo sabían todo, ya la vida no tenía nada que enseñarles y la Universidad Pedagógica menos, que además la veían como a la cruel madrastra.

Después de algunos meses emergía la pérdida de la confianza en sus saberes y ello les generaba mucha angustia. Algunos la superaron, otros, de plano, se retiraron y otros sufrieron mucho. Otros relativizaron la experiencia y se metieron a la lectura y bueno ese es un proceso que nos toca pasar a todos. “Porque, de repente, uno trae: patria o muerte, venceremos” (Entrevista, 13: 72). Cuesta mucho trabajo reconocer que las cosas son más complejas de lo que se puede imaginar y esto es lo que les sucedió a los profesores de las normales en las especializaciones.

Entre los profesores de las normales que asistían a las especializaciones había de todo: quienes realmente estaban interesados en hacer estudios de posgrado, que era como la sensación de ese momento y una cuestión emergente de los deseos de superación profesional de los docentes de las normales; asimismo hubo algunos que vieron una salida a una situación conflictiva en su escuela, tanto generada por el propio docente, como por la dinámica generada por sus relaciones con los otros o por la dinámica administrada por los propios directivos que definían y resolvían los problemas: mandando a estudiar a los profesores conflictivos o renuentes con su gestión. También hubo otros profesores que se dedicaron a hacer posgrados: como un matrimonio que hizo una especialidad en Chetumal, otra en Ciudad Victoria y otra en el Ajusco pero, en realidad, ya no querían regresar a su centro de trabajo y en el proceso de hacer varias especializaciones, negociaron su lugar o se ubicaron en otro.

Una buena parte de profesores no regresó a sus lugares de origen. El problema era que o los ponían a trabajar dejándoles responsabilidades muy altas o los aislaban.

Dependía mucho de cómo se insertaban. Algunos regresaban con la petulancia de haber cursado un posgrado y les fue muy mal. A otros, de todas maneras, los insertaron en responsabilidades dentro de la institución. También hay noticias de quienes sí lograron hacer cosas en la normal a la que regresaron.

En la expresión de los docentes de las normales era recurrente que, si bien traían muchas dificultades, las especializaciones les habían ayudado a entender el plan de estudios. Pero las dificultades eran que regresaban a la normal y el resto estaban en condiciones de seguir reproduciendo lo que venían haciendo durante otros tiempos, aún en las condiciones del nuevo plan. La otra era que no les reconocieron los estudios de las especializaciones.

La heterogeneidad de los usuarios de las especializaciones era muy amplia. Por lo que se podía percibir, eran profesores que habían sido “habilitados”, muchos ni siquiera tenían la formación básica de normales. Muchos no tenían el nivel de licenciatura, lo que implicó un problema para servicios escolares. Además, no se puede saber con certeza si a la fecha hayan podido obtener el certificado terminal completo, pues una problemática para la certificación era que no tenían la licenciatura, aunque fueran de la normal superior.

En 1987 el sesenta y siete por ciento, aproximadamente, no tenían problemas con el título correspondiente. El otro porcentaje eran profesores pasantes. Lo que implicó un problema técnico y da cuenta del tipo de usuarios de las especializaciones y del tipo de personal que ha compuesto a las normales. Que no todos cuentan con el perfil de lo que significaría un formador de maestros. Posteriormente se abrió un periodo para aquellos que habían obtenido su título y muchos de ellos lo obtuvieron por titulaciones masivas, que es otra característica de los maestros, o sea, no es por examen profesional, sino que más bien los profesores pasaban por procesos de conquista sindical para poder titularse.

Otra cuestión es que muchos de los usuarios habían sido enviados por las relaciones de cercanía con los directores en turno, no tenían el perfil o la afición por la investigación. En una parte de la especialización se empezó a trabajar con la sensibilización, en paralelo o fuera de lo contemplado inicialmente por el plan de estudios. El propósito era pulir una expectativa que advertía a la investigación como una situación de privilegio. Donde el privilegio derivaba en que implicaba descarga de trabajo. “Nosotros empezamos a decir que no implicaba descarga de trabajo sino una redistribución de las cargas de trabajo” (Entrevista, 14: 77). Se advertía que una carga sería la investigación, además de la docencia, pero muchas veces se comisionaba a los profesores. Desde que asistían a los cursos o que tenían trabajar en las áreas de investigación. Pero la consigna de los docentes de las normales siempre fue que se les tenía que descargar algún número de horas. Sólo pretendían la descarga de horas. Había otros que sí estaban interesados en hacer la investigación, quienes no solamente se apegaban al deber ser del plan de estudios sino que, efectivamente, había un cierto gusto y se advertía comprensión un tanto gratificante.

En los proyectos de investigación de los profesores de las normales había cuestiones como de moda: pretendían investigar la deserción, sus causas, sus factores, que tenía que ver también con una tendencia dominante con base en las experiencias que la formación les había permitido. Investigaciones de corte hipotético-deductivo. Desde la especialización se insistía en que era una de las posibilidades y que, incluso, en algunas de las sedes fue la más usual a desarrollar. En esa época las temáticas eran deserción, aprovechamiento, rendimiento, autoestima, investigaciones muy ligadas para trabajar con tests psicométricos, anclados en la psicología educativa que amparaba el plan de estudios de 1984.

La antología que se construyó con base en los proyectos de investigación de los docentes de las normales tenía la intencionalidad de mostrar esos matices en los temas que predominaban y los métodos que eran los más usuales en las distintas sedes. Eran, en promedio, dos proyectos de sede. No obstante, había sensibilización y anhelo compartido por hacer investigación. Lo que se empezó a registrar es que al regresar a

sus escuelas, a pesar de que habían sido enviados por las direcciones de las escuelas normales, llegaron a toparse con resistencias, no a que ellos hicieran investigación, sino para que administraran más en lo cuantitativo, las investigaciones a cargo de los alumnos de las normales para elaborar sus tesis de licenciatura.

Por el seguimiento no intencionado, según informantes, y porque la Dirección General de Profesiones no quería certificarlos, los maestros llegaban a la UPN por la inquietud del certificado pero también por los problemas que empezaron a crearse en sus escuelas. Se les formó bajo cierta expectativa y muchos de ellos se toparon con el rechazo de las escuelas donde los veían como parte de la estructura administrativa y les tocaba organizar eventos de investigación para que los alumnos se titularan más rápidamente, también para habilitar a los profesores que asesoraban las tesis, pero no como personal que se dedicara a hacer investigación.

Hubo algunos grupos que sí se constituyeron pero, a pesar de contar con el apoyo y la misma estructura de las normales establecida en las áreas de investigación, pronto se burocrataron en la responsabilidad como coordinadores o como jefes del área de investigación. Muchos de ellos se dedicaron a hacer un trabajo de tipo administrativo: coordinar la investigación que hacían los alumnos, en lugar de hacer investigación en y para la institución. La idea era potenciar el trabajo de investigación de las normales para que a su vez redundara en un trabajo de mayor calidad en la investigación que tendrían que hacer los egresados de la licenciatura.

De esta especialización ya no hubo una segunda promoción, por falta de negociación con la Dirección General de Educación Normal. Se contaba con un presupuesto que, además, terminó por recortarse. Pero, con lo que alcanzó a mantenerse, aventuraron varios programas, desde hacer investigación en las normales, un poco para seguir de cerca el fenómeno que estaba generándose y hubo quienes si la hicieron, muy de mercado, a veces a nivel de opinión y otra que nunca se logro establecer era un programa de sensibilización a directivos de las escuelas normales, o sea, un programa para que dejaran hacer la investigación a aquellos que se habían formado.

En el CREN de Pachuca, una de las personas que cursó la especialización permaneció contacto y solicitaba que vinieran del Ajusco a apoyarla. Había otra que se dedicó más a las actividades de docencia.

Recapitulación y análisis

Establecer el antecedente de bachillerato para la carrera de profesor fue una estrategia que recuperó hechos ocurridos en 1857, 1917 y 1944. En esta perspectiva se puede señalar una especie de continuismo en la reiteración política por dar solución a problemas educativos y laborales. Sin embargo lo que realmente provocó esta estrategia fue descentralización contra unificación; descentralización contra desmantelamiento; descentralización contra sindicalismo; y capacitación con matices de profesionalización y, con todo esto, enquistamiento de grupos y luchas por beneficios personales.

En el desarrollo expuesto a lo largo de este capítulo y de acuerdo con los datos recabados se delinea otro retorno. El plan 1984 fue elaborado en 1983 por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, institución encargada de planeaciones ejecutivas, planes y programas de estudio, investigación pedagógica, perfeccionamiento del magisterio, publicación de revistas y libros de texto. El plan 84 respondía al acuerdo del 23 de marzo de 1984 en el que se elevaban los estudios de normal al grado de licenciatura. El plan tenía como sustento un diagnóstico elaborado por el Consejo Nacional de Escuelas Normales. Es un proyecto con un doble impulso desde la SEP. El primer impulso fue el de su defensor Jesús Reyes Heróles; el otro impulso correspondió a González Avelar. En el primer impulso el encargado de revisar a fondo las cuestiones fue el mismo Reyes Heróles a su muerte, González Avelar encargó a la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio la implementación del plan 84. Como dato, esta institución hunde sus raíces en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, creado por Torres Bodet el 19 de marzo de 1945 para procurar la titulación de profesores en servicio, para ello recurrió a cursos por correspondencia, acciones

implementadas en la Normal Socialista del estado de Hidalgo hacia 1936, actualmente CREN.

Entonces correspondió a la Dirección de Capacitación del Magisterio negociar con la UPN la formación de los profesores de las normales. Mientras la UPN ofrecía maestrías y lecturas de textos que contribuyeran a fortalecer el quehacer de los docentes de normales, la Dirección de Capacitación optó por que se acelerara el proceso, pensaban en siete u ocho meses y de preferencia que se borrarán de los programas de estudio todo tipo de lecturas que tocaran cuestiones socialistas o de tendencia marxista. Recordemos que a Mejoramiento Profesional le correspondió lidiar con el decreto de cancelación de la educación socialista.

El acuerdo final fue implementar especializaciones con duración de un año y con bastante rigor porque, incluso con todos los ajustes que se les hicieron a las maestrías planteadas primariamente por la UPN, la carga académica fue prácticamente la misma. A las especializaciones asistieron dos docentes de cada normal, seleccionados de diferentes maneras, por un lado el que causaba problemas y el flojo y que ahora se presentaba la oportunidad de deshacerse de ellos, por otro lado, los allegados a la dirección de la escuela, etc. pero curiosamente no eran, en su totalidad, los profesores más experimentados, ni los más comprometidos con los asuntos particulares de cada normal y con la implementación del nuevo plan de estudios.

La UPN es una institución que llegó a pertenecer al ámbito universitario, con ciertos matices. Fue creada el 30 de junio de 1978 a raíz de un anteproyecto creado por una comisión SEP-SNTE. Su creación no dejó en claro su relación con el normalismo, tampoco aclaró si su orientación de manera preferente era la práctica docente o la formación universitaria. Como dato interesante, todos los nombramientos de los profesores quedaron en manos del rector y bajo la presión del sindicato acerca de la elección del personal docente. Esto permitió la selección de personal preferentemente universitario. De igual manera, los estudiantes que pertenecían a la Dirección de Capacitación fueron trasladados a la UPN. Es en la UPN en donde se solicita

primeramente el bachillerato o la normal básica. Pero, las primeras respuestas de la Dirección de Capacitación fueron que históricamente nunca se había requerido.

Cabe destacar que Torres Bodet escribe en sus memorias que se arrepintió de no haber exigido la preparatoria para cursar la escuela normal. Finalmente el bachillerato fue exigido por la UPN para cursar licenciaturas. Hay que agregar que para el caso de las especializaciones hubo grandes problemas para la obtención de diplomas, porque los profesores de las normales que asistieron a las mismas, aproximadamente el cincuenta por ciento no tenía el título de licenciatura y, por tanto, no podían cursar un posgrado, es decir, las especialización que ofertaba la UPN.

En las negociaciones en torno a la formación de los docentes de las normales hay cuatro instituciones que juegan y apuestan en torno al plan 84, estas son: la SEP, la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio, la UPN y las normales. Históricamente la SEP, la Dirección de Capacitación y la UPN devienen, con ciertos matices, de las normales. Esto plantea, de entrada, un enfrentamiento de dos tradiciones, por un lado el normalismo y por otro lo universitario. Se puede destacar en las negociaciones un acento por subsumir el trabajo de la UPN a las condiciones históricas del normalismo. La UPN acepta algunos, pero mantiene otras orientaciones. Acepta centrarse en la práctica docente e implementar especializaciones, acepta a profesores no titulados de las normales en las especializaciones, con la condición de que posteriormente mustren sus credenciales. Pero no acepta abaratar los programas de formación para las normales y no se compromete con los no titulados.

También hay que destacar que el plan 84 pretende formar a los licenciados en educación primaria desde la psicología, con ello retorna a 1950, año que representa el auge de la psicología, es también al gran auge del Instituto Federal de Capacitación y con ello, replanteamientos del pensamiento de Torres Bodet.

Al parecer, las intenciones de parte de la política educativa podrían centrarse en la categoría de **profesionalización** para dar cuenta de estos procesos. Pero, si se mira a

la profesionalización como proceso de formación que se orienta de manera singular a los sujetos, entonces éstos terminan por asumir gran parte del proceso de su formación. Sin embargo, si se invierten los procesos de formación y ahora son miramos desde la SEP y la Dirección de Capacitación, la categoría de **capacitación** resulta más pertinente para trabajar los procesos descritos anteriormente.

La capacitación no es algo natural o consensual, se da en un contexto de turbulencia, en el que hay conflicto entre los sujetos y donde a lo sumo existen breves periodos de calma, pero el conflicto es latente. Se capacita en la organización en un momento preciso, bajo la presión del mercado. Se capacita en una situación inestable, en la que no se sabe cuándo, ni en qué va a terminar. Implica, después, la transformación de valores y comportamientos llamados “cambio cultural”, que significa, en el caso de las normales, abandonar diez o veinte años de experiencia, esto es abandonar toda una tradición.

La capacitación es un instrumento de cambio, desde ella se puede promover y reclutar al personal, también modificar sus sueldos o argumentar despidos, todo ello para resolver los problemas. En el caso de la capacitación, en la empresa, importa centrarse en la práctica para inmediatamente obtener valoraciones y posibilidades de cambio y beneficios (Pain, 1996, 26-40). En el caso de la educación los cambios y los beneficios no pueden apreciarse sino después de transcurridos varios años e incluso de toda una vida.

Desde la SEP y la Dirección de Capacitación se implementan cuestiones que rayan en conceptualizaciones de la capacitación, pero no toman en cuenta las diferencias en los procesos, de los establecimientos, de las organizaciones, de los significados que se construyen en las normales, ni de las formas de transmitir y preservar las tradiciones. Se traslada en directo la capacitación al ámbito de la educación por el simple hecho de ser práctica, sin interesar los resultados o los fines de la educación. La profesionalización termina en procesos de administración y burocratización.

Hasta aquí he procurado delinear que las prácticas educativas realizadas por los docentes y estudiantes del CREN viene signadas por la diferenciación entre lo pueblerino y lo ciudadano. Los profesores del centro por pertenecer a una normal “vieja y con mucha tradición”, llegan a pensar que tienen altos grados de autonomía e implementan programas no en beneficio de las comunidades sino en beneficio de este establecimiento y de sus docentes, llegan a pensar sólo como una escuela urbana y no como una escuela encargada de atender a muchísimas comunidades rurales. Pero también hay que anotar que la política educativa, sobre todo la desarrollada por González Avelar, poco le intereso la formación de docentes y la problemática de las normales.

Ante esta situación, hemos concretado y descrito el surgimiento de tres regresos: uno a los planes de estudio anteriores a 1984 y con ello al auge de la psicología educativa en 1950, el segundo a los planteamientos del normalismo y la unificación de los planes de estudio y tercero a los planteamientos de la Dirección de Normales ante la formación de docentes en sus negociaciones con la Universidad Pedagógica Nacional.

Queda por resolver aún la interrogante: ¿desde qué perspectivas se encuentran ancladas las prácticas educativas en el CREN? y, si la política educativa en torno al plan 84 sólo provocó burocratismo entonces ¿cómo fue que los docentes ejecutaron el plan de estudios? Si no fue desde los discursos oficiales, la posibilidad de encontrar los anclajes de las prácticas educativas, parece ser que la siguiente opción es mirar las prácticas de los sujetos docentes y establecer algunas relaciones con sus trayectorias personales y profesionales.

CAPÍTULO IV.
EL ARTE DÉBIL DE LAS TÁCTICAS: LA REALIZACIÓN DEL PLAN 84
POR LOS PROFESORES DEL CREN

*La vida no es como la vives,
sino como la cuentas³⁴*

Para DeCerteau (1996: XLIX y ss.), la noción de **táctica** es la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio, podría decirse que su lugar es en un cuerpo a cuerpo, en donde no existen posibilidades de exterioridad y de autonomía, aunque sí de autonomía relativa que depende de las habilidades prácticas del ejecutante. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Es un lugar extraño en donde el terreno, las condiciones, los recursos y las habilidades imponen y organizan los resultados. No tiene medio ambiente para mantenerse a sí misma. A través de la mirada de los otros puede significar una avanzada, una retirada, previsión y recogimiento de sí. En el campo de la lucha es, simplemente, movimiento, magma en avanzada. La táctica es estar vigilante, porque necesita utilizar-apreciar las fallas coyunturales del poder propietario. En suma la táctica es un arte débil; caza furtivamente; crea sorpresas; es astuta. Tiene que estar

³⁴ Dicho popular.

en donde no se le espera. Deviene del deseo de supervivencia y de las habilidades circunstanciales y contingentes del terreno y los sujetos involucrados.

Desde esta mirada, la realización³⁵ del plan de estudios de 1984 viene permeada, por un lado, por las orientaciones institucionales subyacentes en la formación profesional y las formas de hacer investigación a nivel local, nacional e internacional pero, por otro lado, está también definida por los saberes experienciales que cada docente obtiene en su proceso de socialización e introyección de la profesión docente.

Entre los docentes de la normal (para su desempeño en el plan y con esos programas de estudio) fue necesaria la conformación de un equipo que se hiciera cargo de las principales orientaciones de ejecución. El equipo se formó por identificación con la tarea, por socialización y por culpabilidades cuando, además, la formación del grupo está definida por la identificación de intereses y por la pertenencia a la propia cultura institucional: “por integración y por sincretismo” (Bleger, 1996: 68-83).

Sin embargo, el equipo formado por integración o sólo en torno a una tarea impuesta tiende a desaparecer en cuanto se hace presente otra tarea, en razón a la falta de elucubración de elementos sincréticos, “porque hacer grupo es arriesgarse a la desposeción. El individualismo propicia la delegación de poder e implica reducción de lo numérico. Escasez de plazas de ejercicio de poder. En el individualismo, son los ‘elegidos’ los que generan sus propias reglas y comienzan a ‘retraducir’ las demandas de la mayoría y eso sólo cuando lo hacen, porque el aparato escolar produce las suyas” (González, 1991: 52).

En el CREN algunos profesores ya se niegan de forma rotunda a volver a participar en alguna otra reforma, esperan, que los que se hagan cargo de la siguiente tarea (reforma) sean los de la generación que viene o “los amigos de los directivos”. Situación que propicia que la experiencia profesional acumulada se enquistee y, aparentemente,

³⁵ Por realización habría que entender: aprehensión de la realidad social objetiva y producción continua de esa realidad (Berger y Luckman, 1968: 90).

vuelva a comenzarse, cuando en realidad hay muchos años de tradición, sólo que mal transmitida o traspasada sin comprensión ni interpretación de las condiciones de realización y formación.

En el presente capítulo intentaré mostrar el interjuego que se dio, de parte de los docentes, entre la atención a la reforma educativa de 1984 y la preocupación por intereses personales y de grupo, en el afán de averiguar qué marca o determina el anclaje de las prácticas educativas en esta normal.

A) Las representaciones de los profesores del CREN construidas en torno a la tarea docencia/investigación

Aprender a investigar pareciera un proceso personalizado, un quehacer que toca de lleno la profesionalización de la tarea docente, insisto, como si fueran problemas personales que el profesor, por sí mismo, tendría que resolver. Desde tal concepción o compromiso, los docentes del CREN, en algunos casos, al sentir la necesidad de hacer investigación recurren a algunos teóricos clásicos, a los saberes experienciales propios y ajenos, y a formarse en instituciones que ofrecen estas posibilidades. El supuesto que subyace es que la formación en investigación viene permeada por una linealidad, dicho con propiedad: un colonialismo metodológico.

Vista así, la investigación primero, se produce en determinados países, instituciones y niveles, después, de manera paulatina, desciende a otras instituciones, hasta llegar a las normales y sus profesores. En esta circunstancia, lo que se produce es un acronismo, es decir, una diferencia sustancial en el tiempo, en términos de comprensión y hechura de las investigaciones.

Para mostrar la linealidad de la investigación, recupero a Postic (1978), pues asume que el profesor se forma desde las orientaciones que pueden existir en las investigaciones que toman por objeto de estudio a la relación educativa, cuando en realidad los docentes buscan criterios para la competencia y las características del buen

profesor; una lógica del beneficio personal. No obstante, este tipo de investigación también se elabora desde algunos departamentos de investigación, sobre todo, de psicología educativa e intentan predecir las formas de comportamiento que debiera tener cada uno de los docentes en el aula y en la institución (como en el plan de estudios de 1984).

Postic (1978) señala que las investigaciones realizadas alrededor de 1910 tocan algunos objetos tales como: la efectividad de la enseñanza; la transmisión perfecta; los cambios deseables producidos en los alumnos; objetivos y resultados de la acción docente; cuestionarios de evaluación; desarrollo de valores en el alumno; tendencias del profesor (amabilidad, comprensión y democracia); comportamientos de los alumnos, intereses y solicitudes; tendencias del profesor a ser metódico y responsable; disponibilidad del profesor; adaptabilidad y originalidad del profesor; cualidades personales del profesor. Sin embargo, el método de estas investigaciones, por lo regular, es el análisis estadístico; están centradas en el profesor y toman como una de sus principales variables al tiempo físico.

Algunos objetos de estudio llegan a parecerse a los abordados por los estudiantes del CREN,³⁶ desde luego asesorados por los docentes de esta escuela³⁷ que, a su vez, fueron formados en este mismo establecimiento.

Pero las investigaciones de este corte se centran en objetivos escolares de muy corto plazo, dado que no estudian lo que sucede a lo largo del curso escolar o por las mismas condiciones de la indagación sólo pueden observar algunos aspectos del plan y los programas de estudio, en interacción.

En el supuesto avance cronológico de las investigaciones, a partir de 1930, dice Postic (1978), toman por objeto el análisis de las interacciones docentes y entre otras encontramos: los comportamientos verbales y no verbales; los mandos autocráticos y

³⁶ Situaciones mencionadas en la introducción y en el capítulo I apartado B del presente documento.

³⁷ Asunto analizado en el capítulo III apartado C de esta tesis.

democráticos; los comportamientos de los alumnos y los enseñantes; las relaciones entre teorías de la personalidad y el comportamiento; acciones, reacciones y adopción de papeles; influencias directas e indirectas del profesor; comprobación de hipótesis sobre el aprendizaje; descripción y análisis de la comunicación en la clase; observación para la formación de profesores; análisis del clima socioemocional; aspectos funcionales del acto didáctico. Dichas indagaciones se centran en el registro de observaciones cronometradas, algunas son de corte experimental y las más recientes se centran en la observación de corte psicosocial y apuntan hacia la indagación antropológica.

A partir de 1966, sigue Postic (1978), emergen otro tipo de indagaciones que se centran en aspectos cognoscitivos del acto didáctico y, entre algunas otras, encontramos: la enseñanza de las matemáticas (aptitudes para razonar y actitudes verbales); iniciaciones en las materias de historia, geometría y ciencias y sus efectos sobre la aptitud para el pensamiento crítico; relaciones entre la enseñanza y las gestiones pedagógicas; relaciones entre los comportamientos docentes, las actividades intelectuales de los alumnos, formación de conceptos, interpretación de datos y sus inferencias. Sus metodologías de indagación vienen desde la observación de interacciones verbales y el registro de clases experimentales hasta evaluaciones.

Hasta aquí, podemos apreciar que la mayoría de las indagaciones que toman por objeto a la relación educativa, nacen o se generan de teorías psicológicas y que sus implicaciones metodológicas no aparecen del todo claras; que sus métodos de indagación tienden a reducir la complejidad de la situación escolar, además de que las categorías de análisis son insuficientes. Es entonces que aparece como necesario el proponernos superar la simple descripción de las conductas o de los comportamientos. Cuestiones recurrentes en los productos de los estudiantes del CREN.³⁸

³⁸En mi opinión, algunas de las investigaciones que se realizan en torno a la eficacia y la competencia docentes se centran en analizar lo que se produce en la situación escolar, en lugar de reflexionar sobre la transformación de la acción docente, es decir, saber quiénes somos y qué hacemos y después odiar lo que somos y hacemos, para revolucionar. Estos asuntos serán trabajados, de manera más amplia, en las reflexiones finales.

Sin embargo, Postic (2000) aclara que la relación educativa es un interjuego de fuerzas y transacciones entre el docente y los alumnos, inscritos en contextos sociales, económicos y culturales, entre las cuales media la autoridad, el saber, los límites y las expectativas. En esta situación, en el aula escolar, aparece un docente frente a un grupo o grupos de alumnos ante los cuales se siente disminuido en, por sólo mencionar un dato: el número; lo cual conlleva la toma de posiciones de autoridad o de tránsito hacia el autoritarismo. Desde luego que el docente detenta cierto estatus delegado (asumido o no) por las situaciones y exigencias sociales e institucionales pero, de igual manera, los alumnos aparecen con otros estatus diferenciados (igualmente, asumidos o no), y el juego de fuerzas se desarrolla, en el mejor de los casos, al trabajar, revisar o comprender algunos contenidos. Pero, aun con todo este núcleo de precisiones, se trata de un proceso descriptivo **naturalista**.

En el acto educativo, el docente, desde el estatus asumido o no, pretende desempeñar un rol educativo, del cual se forma ciertas representaciones con las cuales mira a los alumnos y actúa en la novela escolar, pautado por las funciones que, pretendidamente, detenta su rol. De igual modo, los alumnos construyen representaciones de sus compañeros y con ellas se estructuran para la interacción. Asimismo cada uno de ellos se forman una representación del docente, con la que se disponen a desempeñar su rol y función. Tanto en el docente como entre los alumnos y en cada alumno, desde la mirada y “estructuración”(Giddens, 1993: 121) que realizan, se forman expectativas y proyecciones de futuro que orientan o no su desempeño en interacción.

De esta manera, podemos encontrar docentes que tienen altas o bajas expectativas con respecto a los alumnos, de igual forma, los alumnos se forman expectativas con relación a sus compañeros y también con respecto al docente. Ese es el nudo o juego de fuerzas que se desata en interacción y que aparece mediado por los grados de comunicación que se logren establecer entre el docente y los alumnos, entre los mismos alumnos y entre los alumnos y el docente.

El proceso de comunicación, en tanto grados de libertad y expresión, genera procesos de adaptación personal, tanto en los docentes como en los alumnos; la recusación o no de las normas instituidas; procesos de dependencia hacia ambos lados; y contratos pedagógicos, esto es, cuando la comunicación es “efectiva” y las expectativas del docente se empatan con las de los alumnos, ambos desempeñarían, de manera ideal, los roles o actuaciones que a cada cual le toca jugar o realizar. El principal problema es llegar a creer que los profesores y los alumnos son únicamente: rol y función.

Otra manera de abordar las relaciones entre docentes y estudiantes es desde la relación pedagógica y no desde la educativa. Blanchard (1998) muestra que la relación pedagógica puede ser analizada desde un enfoque clínico y desde la situación pedagógica clásica (descripción **fenomenológica**). Las distinciones que realiza son que, en el enfoque clínico es importante tomar en cuenta las representaciones conscientes, no obstante, recomienda tomar más en cuenta las situaciones inconscientes, en el sentido de fuerzas poco dominables y con lógica propia, por sólo citar algunas de estas categorías: los *lapsus*, las repeticiones, los olvidos, el uso de pronombres e incluso el chiste, es decir, el disfuncionamiento actúa como revelador de la acción. Con respecto a la situación pedagógica clásica menciona que en la situación clínica los sujetos presentes son el analista y el analizado, en el aula también están presentes el docente y los alumnos. Todos ellos escindidos, esto es, divididos entre lo consciente e inconsciente. Donde siempre unos analizan al otro y viceversa.

En el aula, el docente está colocado, tanto por los alumnos como por las exigencias y situaciones sociales y culturales, en un lugar imaginario, es el supuesto sujeto del saber y así aparece demandado. La posición y la disposición del docente y de los alumnos con respecto al saber provoca una atmósfera narcisista, es decir, el docente aparece como alguien omnipotente y dueño del saber y así lo ejerce, aunque subyacen, de fondo, otras cuestiones, es decir: tenemos que creer que sabemos, para así protegernos de tener que aprender o podemos presentarnos como incompetentes, y en el fondo, pretender volver impotente al otro, en vez de sufrir para aprender.

Dicha atmósfera narcisista conlleva a una situación que induce al sufrimiento psíquico y a la patología docente, en esta perspectiva, la relación pedagógica es un “sello personal” del docente. Dicho de otra manera, el docente, en determinado contexto institucional, trayectoria, formación, posición con el saber, edad, sexo y relaciones con la autoridad, otorga un ámbito único a ese espacio, en ese tiempo y con esos sujetos. Por otro lado, la no-relación con los alumnos también significa una relación pedagógica.

Hasta aquí, queda claro que las representaciones de los docentes del CREN en torno al análisis e interpretación de la práctica educativa (para ellos práctica docente) se inscriben en procesos descriptivos **naturalistas** y que aún no han logrado arribar a descripciones **fenomenológicas**, es decir, tratar de elucubrar y comprender que intencionalidades subyacen en su hacer cotidiano. En concreto, tendríamos que preguntarnos ¿qué proyecto de futuro les deparo a mis estudiantes cuando doy clases de esta manera? ¿qué tipo de proyecto de futuro hacen emerger los estudiantes cuando asumen lo que cada docente les impugna o propone?

B) Las representaciones de los docentes del CREN construidas en torno al recibimiento del plan

1) El plan 84 “fue bajado a cuenta gotas”.³⁹

El primer día que se repartieron las fichas para que ingresaran los estudiantes al CREN, con las exigencias del plan 84, sólo se presentaron tres. Con mucho trabajo se reunió un grupo de treinta y siete estudiantes. “Se tuvieron que separar a algunos”.⁴⁰ Primero se separaron a las mujeres que venían en estado de embarazo; no se les permitió la inscripción. Otros alumnos no fueron aceptados porque les faltaron algunos documentos o no cubrieron los requisitos exigidos. El grupo que se conformó, en la primera generación, fue de veinticinco alumnos, de los cuales egresaron veintidós.

³⁹ Comentario informal de un docente de la normal.

⁴⁰ Nota de campo descrita antes de formalizar una entrevista con directivos de la escuela.

Algunos docentes de la normal, en septiembre de 1984, impartieron un curso propedéutico de una semana a los alumnos de nuevo ingreso. El propósito fue mostrarles el edificio escolar, el funcionamiento de la escuela, algunos lineamientos generales de permanencia en la institución, el concepto de educación, las responsabilidades y obligaciones del profesor de primaria y las reglas de relación entre docentes y alumnos. Dicho curso, según sus opiniones, ayudó a los docentes a perder el miedo que les imponían los preparatorianos; para los estudiantes representó un acercamiento a la escuela y a los docentes e incluso, algunos alumnos, llegaron a valorarlo.

Tal curso propedéutico se llevó a cabo en la primera semana del curso escolar 1984-1985 y coincidió con la semana en que los profesores, que trabajarían con el primer semestre y con los nuevos estudiantes, recibían los primeros programas del mismo plan de estudios. Mientras unos docentes trabajaban con el curso propedéutico y establecían relaciones con los nuevos estudiantes, otros docentes se relacionaban con los encargados de “bajar” el plan 84 y con los docentes de otra normales para recibir los nuevos programas y se les generaba angustia sobre como empezar a trabajarlos.

Para recibir los cursos y la entrega de los programas de estudio, fueron convocados algunos profesores de todas las normales del país, a determinada sede y lugar. A los profesores que se eligieron, en cada normal, para asistir a este evento, en la mayoría de los casos, simplemente se les comunicó que les correspondía desarrollar tal curso del plan 84 y que tenían que asistir a determinada sede a recibir los materiales y las orientaciones pertinentes. Los cursos generalmente, y a lo largo de la implementación del plan, eran de tres días.

Quando llegábamos a la Sede del curso, pues nos encontramos con que estaba muy burocratizado el asunto de los cursos. Empezamos con la inauguración del evento, después empezábamos a trabajar una o dos horas y luego venía el café y las galletas. Regresábamos a trabajar otras dos horas y, pues ahí, ya nos poníamos de acuerdo para que el horario fuera corrido. Porque la Dirección de Normales, proponía que se trabajara

en horario discontinuo, pero nosotros procurábamos que fuera corrido. Supuestamente nos dejaban las tardes para leer, pero muchos de nosotros no conocíamos los lugares de la Sede y nos organizaban paseos para conocer los lugares de la sede. Aprovechábamos la estancia para conocer Puebla, Tlaxcala, México, etc. (Entrevista, 20: 111).

Por otro lado, las personas de la Dirección General de Educación Normal (que después fueron las personas de Mejoramiento Profesional), sólo proporcionaban los materiales y medio que se analizaba el contenido de los materiales, pero no se nos explicaba con profundidad, cuál era todo el fundamento epistemológico, filosófico o psicológico del plan de estudios. Se nos daba el contenido de una materia, pero sin contextualizarlo, en todo el mapa curricular, ni las relaciones que tenían tanto horizontal, como verticalmente, las materias. Nosotros llegábamos a tener una concepción reduccionista del plan de estudios, una visión muy atomizada. Al grado de que solamente veíamos un curso, vamos a decir, Diseño curricular o Problemas sociales y políticos de México. Entonces únicamente recibíamos los materiales, una antología. La mecánica de trabajo que se utilizaba era únicamente lectura comentada, pero jamás trabajamos con metodologías para aplicar esta nueva licenciatura. Tampoco una explicación de cómo se gestó ese programa, o sea, nada. Simplemente era analizar algunos contenidos de una manera muy apretada, porque eran aproximadamente veinticuatro horas y si le restamos el tiempo que utilizábamos para tomar café y galletas y las salidas para conocer los lugares, pues se reducía considerablemente el tiempo. Prácticamente era ir a recoger los materiales, traérselos, y que el maestro adquiriera el compromiso de implementar su curso en cada normal (Entrevista, 20: 111-112).

Ya con el programa y los materiales

pues dependía de los conocimientos de cada profesor organizar el curso, la primera sesión, la segunda, la evaluación, que las reuniones de academia, etc. Pero, sin que tuviera ninguna intervención la dirección de normales. Regresábamos a la escuela normal y empezábamos a trabajar en academia, les compartíamos a los compañeros las lecturas, las experiencias de como las habíamos trabajado y empezábamos a trabajar con el grupo. Ya durante el semestre seguíamos trabajando en las academias para

precisar acciones concretas de cómo implementar el curso y se buscaba su interrelación de los cursos, porque en aquella época andaba muy en boga, aquello de la interdisciplinariedad, se buscaba tanto horizontal como verticalmente. En aquella época el laboratorio de docencia era quien llevaba el eje y en torno a él nos organizábamos en los demás cursos y a partir del laboratorio de docencia establecíamos la interdisciplinariedad, entre comillas, ¿no? (Entrevista, 20: 112-113).

Los profesores que asistían a los cursos.

Efectivamente, íbamos incentivados, por un apoyo económico que nos daba la SEP. Nos decía les vamos a pagar tanto y, de eso, pueden ustedes disponer, es decir, no nos instalaban en un hotel. Nos daban la libertad para que nosotros nos hospedáramos y comiéramos en donde quisiéramos, entonces, siempre procurábamos que hubiera un excedente y en aquel entonces, me parecía muy bueno. Entonces las discusiones iniciaban por si se nos pagaba o no se nos pagaba. Cuando el maestro N estuvo en la Dirección de Normales. En Tlaxcala hicimos un paro. Dijimos: no empezamos los cursos hasta que no llegue el dinero. Porque decíamos, en dónde vamos a comer, en dónde vamos a hospedarnos. Cuando hicimos el paro, localizaron al profesor N. Él se movió rápido y en la tarde enviaron los recursos, de tal manera que empezamos a trabajar hasta el otro día. El problema es que perdimos un día, y esto, era en todos los cursos. Al segundo día era trabajar y conocer los materiales de estudio. El tercero era trabajar medio día, porque teníamos que trasladarnos a nuestras entidades federativas. Realmente eso reducía el tiempo de capacitación. Que yo no la consideraría una capacitación, porque los que iban de la Dirección de Normales se dedicaban, únicamente, a entregar los materiales. El plan 84 fue bajado a cuenta gotas (Entrevista, 20: 113).

Por otro lado, en el CREN había “reuniones, no para analizar el plan 84, sino para organizarlo” (Entrevista, 17: 89) porque, emprender el trabajo con los nuevos programas y los contenidos del plan de estudios 1984, los directivos y docentes del CREN necesitaban organizarse y, por lo tanto, había que escoger al personal idóneo para empezar a impulsarlo y desarrollarlo.

Los primeros maestros que trabajaron el plan eran los que tenían más nivel de estudios, de acuerdo con las indicaciones recibidas de la Dirección General de Normales. El director y el subdirector del plantel escogieron, de la planta docente, a los profesores que impartirían los cursos del nuevo plan. Supuestamente, tomaron en cuenta su experiencia, desempeño, entrega al trabajo y trayectoria académica; lo cual no fue una tarea sencilla. Había algunos profesores que manifestaban que estaban dispuestos a trabajar con algunos cursos del nuevo plan pero sólo hasta que ya no hubiera alumnos de los planes anteriores.⁴¹ No obstante, los docentes manifiestan que después lo lamentaron porque fue más difícil enterarse de los planteamientos de los programas y de cómo estaban engarzados a los demás cursos y, en general, se les dificultó, mucho, su inserción en el nuevo plan.

Para algunos profesores del CREN, trabajar con el nuevo plan 84, más que un privilegio, fue como un castigo; si bien es cierto que muchos lo aceptaban de buen grado, muchos otros pensaban, no otorgarle más tiempo, al estudio de los nuevos programas. Sin embargo, dependían de ese trabajo y no les quedó más que entrar a trabajar con el nuevo plan.

2) Lo que les importaba a los impulsores del plan 84 “era que constituyéramos las áreas sustantivas”⁴²

Con los lineamientos del nuevo plan surgieron las áreas sustantivas de investigación y de difusión pero sólo se inscribieron en un organigrama. Las funciones de cada una de las áreas, con el paso del tiempo, fueron entendiéndose y los términos fueron novedosos.

⁴¹ Cuando se empezó a trabajar con el plan de estudios de 1984, en el CREN, todavía estaban en vigencia los planes de estudio de 1975 y el plan 1975 reestructurado, por supuesto que cada profesor defendía su espacio y saberes y el nuevo plan de estudio lo único que prometía era sacrificios y sufrimientos, dejar todo por casi nada.

⁴² Nota de campo.

El organigrama de la institución se encuentra en la antesala de la dirección de la escuela y contiene, en primer lugar, las relaciones interinstitucionales con la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Hidalguense de Educación de manera directa con la Dirección de la escuela. Se obvia la Dirección General de Normales y la Dirección General de Educación Media y Terminal en el estado, cabe el dato de que el director de esta última instancia fue alumno del CREN. En una relación horizontal aparece, en el organigrama, la dirección de la escuela, la coordinación de padres de familia y la sociedad de alumnos pero no como un comité ejecutivo. Hacia abajo está el consejo escolar, el consejo académico y el colegio de maestros. Más abajo aparecen las subdirecciones académica y la administrativa y abajo de éstas, la prefectura.

La subdirección académica coordina a la escuela primaria y al jardín de niños anexos, la academia de docentes, así como, el área de investigación (investigadores y proyectos); el área de docencia (psicopedagogía, servicio social, control escolar, titulación y archivo) y el área de difusión y extensión educativa (investigadores y actividades artísticas, deportivas y culturales).

La subdirección administrativa coordina las oficinas de recursos personales, materiales, financieros y del archivo fijo. En la parte inferior izquierda de este organigrama aparece la estrella roja, el nombre "CREN Benito Juárez" y el lema de la institución "educar compromiso universal".

Sin embargo, antes del plan 84 se contaba, en lugar de las nuevas áreas, con los departamentos de psicopedagogía, de acción social y los campos: psicológico, pedagógico, psicotécnico. En 1984 no había espacio para las áreas y, por tanto, no tenían una asignación en específico porque el mismo plan estaba planteado por etapas. Lo prioritario era establecer la licenciatura y posteriormente se modificaría el edificio y se distribuirían los espacios.

En noviembre de 1984, el director del CREN fue el encargado de distribuir las cargas académicas y administrativas exigidas por el plan de estudios; se aludía a las acciones

básicas de la educación superior, o sea, la investigación, la docencia y la difusión. Lo prioritario era constituir las áreas correspondientes e instalar, oficialmente, su ejercicio y funcionamiento.

El área de investigación, desde este punto de vista, consistía en “impulsar y hacer una investigación educativa que permitiera conocer la situación que guarda la institución, la práctica de la docencia, la detección de los problemas y las necesidades, con el propósito de que después de que se conozcan, se de paso a las otras áreas para que éstas elaboren y ejecuten proyectos de intervención con los que se pueda mejorar el trabajo de la escuela” (Entrevista, 16: 80). A cargo de dicha área, de 1984 al 2000, han transitado tres personas; se han creado manuales de funciones y reglamentos de área; se pretendió fundamentar teóricamente el ejercicio de la investigación, lo cual concluyó en una antología. La orientación del área estaba enfocada a las direcciones de tesis, de documentos recepcionales, antologías, ensayos e informes. Pero, insisto, está ausente la investigación de los docentes.

El área de docencia “es la que tiene un alto impacto en el trabajo que se desarrolla en el CREN, su propósito es organizar las acciones que tiene que ver con la práctica docente que realizan tanto los docentes como los alumnos de esta institución, así como evaluar constantemente dichas acciones y proponer estrategias para mejorarlas” (Entrevista, 16: 81). Se mencionan tres cambios en la responsabilidad del área y las principales acciones son la mejora de la práctica docente de alumnos y profesores bajo la consigna de la planeación, evaluación constante, sus fundamentos y su sistematización.

El área de difusión, desde sus inicios, ha estado a cargo de un sólo profesor. “Su propósito fundamental es la difusión y la extensión educativas, se coordina con la dirección del CREN, organiza honores a la bandera, fiestas de aniversario, clausura de cursos, eventos sociales, culturales, encuentros deportivos, atención a visitantes, autoridades gubernamentales y educativas y la elaboración y publicación de escritos”

(Entrevista, 16: 81). Se obvia la creación de publicaciones para difundir los procesos de indagaciones y otros quehaceres

El departamento de psicopedagogía “desde hace veinte años ha sido uno de los organismos importantes en el CREN, ha venido sistematizando estudios muy completos acerca de los alumnos, sus resultados son dados a conocer en las academias y constituyen un elemento importante para planear y evaluar el trabajo al interior de las aulas” (Entrevista, 16: 82). Como consecuencia de los estudios realizados sobre los estudiantes se construyó una propuesta que fue dada a conocer al Instituto Hidalguense de Educación y que básicamente consistía en que fuera el CREN el encargado de seleccionar a sus aspirantes, además, autorización para instalar un curso propedéutico “como requisito importante”⁴³ en la expedición de las fichas para el examen de selección. En esta perspectiva, el CREN ante la cultura de masas presenta algunas similitudes con respecto a las universidades.

La universidad debe resolver hoy un problema para el cual su tradición no la ha preparado: la relación entre la cultura y la masificación de su reclutamiento. La coyuntura exige que produzca una cultura de masas. Las instituciones sucumben bajo este peso demasiado grande, igualmente incapaces (cualesquiera que sean las razones) de responder a la demanda que lleva hasta sus puertas el flujo incesante de candidatos y de estudiantes cuya mentalidad y porvenir son extraños a los objetivos presentes de la enseñanza. Bajo este doble impacto, la universidad se fragmenta en tendencias contrarias. Unos buscan protegerse de la oleada fortificando los muros por medio de la selección al ingreso y la dureza de las ‘exigencias’ en el interior de cada una de las disciplinas por un control reforzado. Esta política de “no nos rendimos” procura defender el honor y los derechos de la ciencia establecida. Otros dejan que la masa de estudiantes pisotee los jardines de la tradición; cuentan con la mezcla y con la discusión para elaborar un lenguaje cultural nuevo. Pero da lugar a tartamudeos e incertidumbres y terminan acusados de ideologización e incompetencia. En ambos casos, son los

⁴³ Comentario informal.

estudiantes los que pagan el precio, “destinados” a ser masacrados en los exámenes (De Certeau, 1999: 83).⁴⁴

Desde luego que una institución también se protege contra las intrusiones. El CREN, en este sentido, selecciona a sus docentes y pretende elegir a los que ingresan como estudiantes. Todos tienen que demostrar que han adquirido el derecho a pertenecer a la normal. Elige a la gente que tiene que mandar a tomar cursos, elige a quién mandar fuera o a quiénes habría que aislar. Esto es lo que, de alguna forma, llega a determinar quién trabaja para quién.

Por un lado hay sujetos que tienen larga experiencia adquirida en sus años de servicio en la institución pero que quizá, tienen poca objetivación de su trabajo, de su desempeño y de la cultura que movilizan. Desde su experiencia y situación es como construyen sus puntos de vista y también es la forma de aventurar soluciones a las dificultades que se les presentan en su estancia en la institución y en su enfrentamiento con su quehacer cotidiano.

Por otro lado, también hay sujetos con una experiencia de pocos años de trabajo y servicio a la institución y que, en cierta medida, empiezan a aventurar soluciones para algunas dificultades. Pero su relativa experiencia entra en contradicción con la de los de más años de servicio y es, de este modo, como paulatinamente se instala la ley de no ofertar sus experiencias y modos de ver la realidad, esconden sus habilidades para no exponerse a la crítica y burla de sus colegas, según, experimentados. Lo mismo ocurre con el uso de la teoría. Los que conocen algunos autores, que no sus teorías, abusan de sus memorizaciones para opacar las opiniones de los profesores que sólo asumen un saber práctico. De esta manera se instala un saber teórico aprendido a medias.

⁴⁴ Recordemos el tipo de preocupación sobre la “vocación” que se manifiesta en los proyectos de investigación en la especialización que desarrollaron algunos docentes de esta normal en la Unidad UPN del Ajusco.

No obstante, al interior de la institución coexisten ambos grupos pero sus saberes, conocimientos y experiencias no son discutidas, analizadas, recicladas o retrabajadas. Se crea un círculo que, aparentemente, inicia cada curso escolar o cada semestre, cuando en realidad los que inician son los nuevos estudiantes y la experiencia acumulada por los profesores no rearmen nuevos signos, significados y sentidos.

Para puntualizar, co-existen, en el CREN, tradiciones entre los docentes tales como: asumir que la experiencia o los saberes prácticos puede ofrecerles “todo” y que no necesitan otro tipo de lecturas de la realidad o de espacios para compartir y debatir a cerca de sus realizaciones y, viceversa, profesores que tiene otras lecturas de la realidad, pero, que descuentan los saberes acumulados o la cultura de la institución. Hay también otra tendencia entre los docentes, que consiste, en dejar en manos del estado educador la solución de sus titulaciones y el otorgamiento de plazas. Hay un relativo compromiso con su formación. Por parte de la Secretaría de Educación Pública la preocupación es más por la presentación personal del profesor y sus virtudes morales, en lugar de su fortalecimiento académico o capacitación. “Lo importante era que constituyéramos las áreas sustantivas”.⁴⁵

Se destaca, pues, que es en el punto intermedio (el lugar de los sujetos, entre el texto y el contexto) donde se realizan las prácticas; donde éstas se producen y se reproducen, lo cual apunta hacia un gradiente de autonomía o heteronomía. Que bien puede determinar el nivel de coacción externa ejercida sobre la institución o, en sentido contrario, el de refracción que ejerce la institución para con las coacciones externas. En otras palabras, a mayor refracción de las coacciones externas, mayor autonomía de la institución y mayor es el poder de transformar y adaptar las coacciones externas hasta el nivel de tornarlas irreconocibles.

Es al interior de la institución y desde los sujetos donde se constituye y distribuye el espacio, al establecer relaciones objetivas entre ellos mismos. Tal estructura de

⁴⁵ Nota de campo.

relaciones objetivas es determinante sobre qué se puede hacer, cómo se puede hacer, cuándo se puede hacer y en favor de qué o en contra de qué y de quién se va a hacer, actuar, accionar o practicar. Son las posiciones de los sujetos en la institución las que vienen a marcar la diferencia. Una opinión o elección en favor es, a la vez, en contra de todas las demás opiniones o elecciones. Tales posiciones son el resultado de un espacio, construido y adoptado por las condiciones propias de la trayectoria profesional; desde donde pueden opinar, imponer, debatir, resignarse y conservar. Esto origina la creación de grupos en torno a una serie de identificaciones y de vínculos. La institución es espacio de lucha, en el sentido de instalarse en favor de la preservación de la misma o de lo que esté por instituirse. Entonces ¿qué actitudes y sentimientos generó la realización del plan de estudios?

3) “El plan de estudios de 1984 movió el tapete de tantos años en la formación de profesores en normales” (Entrevista, 16: 86)

En general, los saberes, las experiencias y la formación de los profesores del CREN, tanto como estudiantes de la institución como, más tarde, profesores de la misma, tienen que ver con su trayectoria escolar y profesional.

A. Mira, yo egresé de la normal en 1975 y como todos los egresados, con amplias expectativas de llevar a cabo un buen trabajo docente. Con muchos ideales. Con muchas aspiraciones y con muchas muy buenas intenciones...

Egresé en junio de 1975 y el primero de septiembre de 1975 me dieron la asignación de una plaza. En aquel momento, todavía se nos asignaba la plaza. De hecho, nada más egresábamos y nos asignaban la plaza. Me dieron mi nombramiento para acudir a un municipio que colinda con Puebla y con Veracruz, que es Acaxochitlán...

En Acaxochitlan, llegué con el supervisor escolar y me asignó una escuela primaria que estaba considerada como bilingüe, pero, en la práctica y en el aspecto administrativo está considerada como primaria regular. Me dan mis órdenes de presentación y resulta

que cuando llego allá, no es una primaria regular. Era una comunidad donde se hablaba el “dialecto” y que además había maestros de Conafe...

Cuando llegué con los padres de familia, yo les explicaba a los señores que iba a trabajar con primero y segundo o con tercero y cuarto o con quinto y sexto. Ellos me decían que no, que ya tenían un profesor asignado y que él sí trabajaba con niños de primero hasta sexto. Porque eran dos niños de primero, tres de segundo, etcétera. Entonces yo les dije: oigan así no voy a poder trabajar...

Entonces, allí vi mi impotencia, mi falta de preparación para **trabajar con los seis grados**. Todavía el programa de escuelas multigrado no estaba desarrollado, apenas empezaba. El juez de la comunidad me dijo: es que maestro, si usted no puede trabajar con los seis grados, preferimos que siga el maestro comunitario, el maestro de Conafe...

Pues con eso, tuve que regresarme. Para llegar a la comunidad había que irse de Pachuca a Acaxochitlán y de Acaxochitlán a Berinstain en autobús. En Berinstain teníamos que abordar un tren, el tren caminaba un lapso de media hora y de ahí había que caminar, a pie, como una hora y media. La comunidad se llamaba el Jarillaje...

Pues, hubo la necesidad de regresarme, porque el lugar ya estaba ocupado por el Conafe. En aquel momento, esto, pone de manifiesto que administrativamente no se tenían muy bien contempladas las escuelas, que incluso se atendían indistintamente por la primaria regular o el Conafe. De tal manera que, observamos, que el inspector reportaba una primaria regular que estaba atendida por Conafe y viceversa...

Entonces me regresé con el inspector, y le comenté, y me mando a la Mesa, municipio de Acaxochitlán. Llegué como maestro y estuve trabajando un año, pues bastante bien. El director, a pesar de ser indígena y que hablaba el náhuatl y que había estudiado en mejoramiento profesional, era muy, muy comprometido con su trabajo, o sea, es lo que se les admira a estas gentes. Compromiso con la comunidad y con el trabajo...

Al año solicité mi cambio y el inspector me asignó a otra comunidad que se llama Tlacpan, también, el municipio era Acaxochitlán. En esa escuela estaba una maestra de

directora y yo pasé a estar bajo sus órdenes. **Yo atendía primero, segundo y tercero y la maestra atendía cuarto, quinto y sexto.** Al año se cambió la maestra y yo quedé como director y estuve como director cinco años. El trabajo que desarrollamos ahí fue muy importante para la comunidad y para mi desarrollo profesional, porque me permitió poner en juego todas aquellas inquietudes que llevábamos ¿no?

P. Claro.

A. Muchas de las cosas que habíamos aprendido en la normal, de repente todas o gran parte de las cosas que habíamos aprendido en la normal, encontraban una aplicación práctica en la realidad, aunque otras cosas, definitivamente, quedaban a nivel de teoría, no les encontrábamos aplicación en la realidad de la comunidad (Entrevista, 20: 110-111).

Los profesores del CREN, en su mayoría fueron formados bajo los planes de estudio de 1959, de 1975 y el de 1975 reestructurado. En estos planes de estudios, el propósito implícito en la formación de profesores de educación básica fue su preparación, en el sentido de que al finalizar los estudios fueran capaces de enfrentar **un** grupo de alumnos de cualquier grado de educación primaria y, aparentemente, en cualquier comunidad. Dichos planes dejan de lado el problema de que cada comunidad cuenta con características propias: de organización, lengua y formas de mirar la educación de los hijos, de los alumnos y de los habitantes de la misma. Homogenizan la educación de los profesores sin advertir la serie de situaciones que tendrán que enfrentar en el ejercicio de su profesión

Desde esta visión, el trabajo con **un** grupo implicaba: implementar acciones de disciplina y control de grupo; el dominio de contenidos de aprendizaje de las diferentes áreas o asignaturas del currículum de educación primaria; planificar las sesiones de clase; redactar documentos oficiales; establecer relaciones con padres de familia y responsables de determinadas dependencias para tramitar recursos materiales y humanos en beneficio de la escuela; tener conocimiento del niño (en un sentido psicológico). En general, se debía tener conocimiento de la cultura de la escuela

primaria; sus formas de organización; de relación entre docentes y directivos; modos de relación entre alumnos y padres de familia y tareas escolares; así como atender ciertas exigencias sociales, además de tener la supuesta responsabilidad de formar a determinado tipo de escolar. Pero, sin necesariamente hacerse responsable de sus posteriores avances o retrocesos y de su forma de inserción en la sociedad o comunidad en la que radiquen los alumnos.

El plan de 1959 tenía de fondo propósitos academicistas, como mera acumulación de saberes teóricos, sin reflexión ni confrontación con los saberes cotidianos de los profesores y los estudiantes; contenidos, códigos y símbolos bajados siempre de arriba hacia abajo, como si fuera, solamente, adquirir el saber por el saber mismo y con éste, adquirir el estatus de persona culta. Desde esta manera de ver a la educación, el problema aparece simplemente como asunto de didáctica. Ahora el supuesto fue: “démosle todo lo que tendría que hacer el docente, de principio a fin, y obtendremos los mejores resultados y estudiantes”. Con este supuesto fue armado el plan de 1975 y posteriormente, “perfeccionado” en el plan 75 reestructurado. Marcaban, básicamente, una pedagogía por objetivos. Se suponía que cada curso y programa de estudio estaba engarzado a los demás programas, los cuales, en conjunto, conformaban un plan de estudios con la finalidad de formar a determinado tipo de ciudadano. Con estos se implanta el culto por la pedagogía por objetivos que nace de una preocupación por la eficiencia (Gimeno, 1982). En el ámbito escolar, el profesor simplemente recibía indicaciones acerca de lo que tenía que hacer y a cambio recibía un salario por, supuestamente, lograr determinados objetivos, en determinado tiempo, sin importar las características de los estudiantes. Los logros, era de preverse, fueron diferenciados.

Estos planes nunca estuvieron en relación directa con lo que sucedía realmente en las escuelas primarias. Por citar un dato, fue hasta 1975 que se renovó el plan de estudios para las normales, sin embargo, en 1972 se implementa este tipo de currículum, programado por objetivos, en la escuela primaria y la respuesta obligada fue modificar el currículum de las normales para dar cabida al plan de 1975 reestructurado, sin muchas modificaciones de fondo; pasaron, aproximadamente, veinte años para que

fueran modificados y ahora, previendo la reforma de 1992 de educación primaria, el proceso fue inverso, es decir, en 1972, primero se reformó el currículum de primaria y posteriormente el de normales. En 1984, primero se reforma el currículum de las normales y después el curriculum de primaria. El plan de estudios de 1984 para las escuelas normales significó preparar a los docentes y estudiantes de las mismas para enfrentar la reforma de 1992 en la escuela primaria para, en estas condiciones, dejar puesta la escena para la reforma del curriculum de normales de 1997.

Es evidente una disfunción entre profesionalización y capacitación. No obstante, quienes siempre aparecen frente a frente para resolver este tipo de problemáticas son los docentes y los practicantes de la escuela primaria o preescolar. En este caso los profesores del CREN aparecen como mediadores pero, sólo para impulsar los propósitos de un nuevo plan, sin importar las prácticas de sus colegas. En esta perspectiva, los estudiantes practicantes, por lo regular, asumen que las prácticas de los profesores de primaria o de preescolar siempre serán tradicionalistas y con estos supuestos las descalifican. Sin embargo, al parecer la mayoría de las prácticas educativas de estos subsistemas está ampliamente permeada por la tradición oral, situación en la que posteriormente se insertan los nuevos licenciados y se adaptan para sobrevivir.

En un sentido más amplio, las modificaciones de los planes de estudios están influidos por los cambios ocurridos en la economía mundial. En dicha ha habido cambios radicales en los modos de producción: así, de la cadena de montaje o taylorismo se pasa a la producción en la pequeña empresa o toyotismo. Desde estas exigencias y nuevas formas de producción es como también se transforma el currículum de las normales y las formas de relación de los profesores en las escuelas.

En el taylorismo los trabajadores permanecían aislados y constantemente vigilados a través de su propia producción. Debido a que la producción rebasó el mercado, se tuvo que meter en bodegas y abaratar los productos, cosa que no era de mucho agrado para los empresarios, además de que se producía una misma cosa en serie y los seres

humanos, de repente, nos caracterizamos por diferenciarnos de los demás y aparecer como únicos, lo cual también afectó la compra de las mercancías, siempre similares, desde este modelo de producción. Es en la empresa Toyota donde se inicia la transformación de aquel modelo de producción. En esta empresa se empezó a tomar en cuenta la opinión de los trabajadores para mejorar los productos, se les hizo sentir pertenecientes a la empresa y, en cierta medida, dueños de lo que producían, se mejoraron las relaciones entre el personal y los directivos y, por supuesto, los resultados fueron mejores productos, poca producción de una misma cosa y su mejora o transformación constante; así como capacitación constante del personal y, en el mejor de los casos, aumentos salariales.

Con esto no quiero decir que el taylorismo y toyotismo hayan inventado estas formas de producción. No, simplemente fueron más sensibles a las transformaciones económicas, sociales, históricas y culturales que emergen desde los seres humanos.

En el caso de la educación y de la pedagogía por objetivos, los profesores, efectivamente, permanecieron aislados pero, la vigilancia constante que se pretendía ejercer sobre ellos, de ninguna manera fue efectiva y creo que nunca podrá serlo, por muchas situaciones, una de ellas es por la simple resistencia, en el sentido de libertad para adscribirse y realizar acciones y actividades que tocan de fondo sus creencias, representaciones, afectos y formas de relación con los otros, sean de manera consciente o inconsciente. También puede ser por negatividad, es decir, cuando un sujeto conoce perfectamente un proceso, sabe cuándo entrar en escena, cuándo permanecer a la expectativa y cuándo puede permanecer fuera del mismo, por beneficio propio; pero sucede que la situación se complica cuando a quien hay que formar es a otro sujeto con las mismas resistencias. Otro problema es que por mucho que un grupo de profesores se concentre en aplicar al pie de la letra y sin reticencias la pedagogía por objetivos, siempre, aún y cuando lo acuerden e incluso aunque lleguen a medirlo por minutos y segundos, las condiciones de relación entre un grupo y otro, son cambiantes y, sobre todo, contingentes.

Los resultados de la pedagogía por objetivos fueron, por su sencillez de aplicación: profesores y estudiantes mecanizados. Centrados en una racionalidad tecnicista y poco ocupados en la racionalidad práctica (Habermas, 1982: 199 y ss.). Con este tipo de pedagogía por objetivos, lo único que hacía el profesor era entender el esquema del programa de estudios, analizar la parte que le “tocaba trabajar” sin tomar mucho en cuenta cómo se insertaba en la estructura global del programa y del plan de estudios. Durante los siguientes cursos, simplemente lo repetían, sin mucha reflexión y sin incorporar cambios ni transformaciones. El procedimiento consistía en procurar que el estudiante realizara lo enseñado en el menor tiempo posible y “correctamente”.

Desde el plan de estudios de 1984 el profesor debe entender y, en el mejor de los casos, comprender las interrelaciones del currículum; formar grupos colegiados para discutir sus avances y retrocesos e intentar armonizar el trabajo de los demás docentes de asignatura y grado o semestre. Estas fueron algunas de las principales maneras en que la formación docente se vio afectada: ser visible ante los estudiantes, profesores y directivos. El problema es ¿cómo dejar de ser lo que siempre he sido? ¿cómo dejar de hacer lo que siempre he hecho? ¿cómo pasar de un trabajo en solitario a un trabajo colectivo y colegiado?

4) El plan de 1984 “marcó un cambio radical en la concepción de ser profesor” (Entrevista, 2: 14) del CREN

Cuando llegó el plan de estudios 1984 al CREN y empezaron a trabajarlo los docentes, en el primer semestre, algunos se quedaron “boquiabiertos” pues de pronto representaba mucha libertad para el maestro en los programas, porque podrían poner en juego sus habilidades, experiencias y esperanzas, en la formación del nuevo licenciado en educación. “Sentí que nos liberaron un poquito, como el titiritero y yo títere, por muchos años estuvimos unidos por unos hilos y de momento tuve la sensación como de que cortaban los hilos y no lo podía creer, cuando veía los programas decía: a poco nos van a dar permiso de poner en práctica muchas de las cosas que teníamos en mente” (Entrevista, 19: 105).

Con la pedagogía por objetivos, en muchas de las veces, al desarrollar los programas y trabajar con determinados contenidos, los docentes dejaban de lado los asuntos de reflexión personal sobre el proceso educativo, estaban más preocupados por las evaluaciones y las “buenas” respuestas de los alumnos que por establecer nuevas relaciones u orientaciones que coadyuvaran a la formación de los estudiantes. Las prácticas de formación de los sujetos eran percibidas como ajenas, los docentes de la normal no se sentían dueños de su trabajo ni de sus actos. El plan de estudios de 1984 ahora les permitía, les daba permiso de pensar, de poner en práctica los saberes adquiridos en largos años de trabajo y en diferentes contextos e instituciones escolares. La novedad del plan radicaba en abrir espacios para practicar la reflexión, el análisis y, sobre todo, la propuesta. Este fue el cambio radical: hacer la misma tarea, desde distintos referentes y con nuevas exigencias.

La oportunidad de reflexionar el quehacer docente, desde tal perspectiva, duró poco tiempo. Los que elaboraron algunos programas de estudio volvieron a la carga, porque si dejaban plena libertad a las escuelas para realizar el plan de estudios, corrían el riesgo de desaparecer algunas dependencias del gobierno o de por lo menos, reducir el personal que tienen adscrito. En ello incurrieron, sobre todo aquellas personas, sin mucha formación y que, al igual que en la cadena de montaje, sólo tienen que hacer dos o tres cosas de manera mecánica pero con sueldos altísimos y con un estatus diferente al de los profesores de las normales.

A medida que avanzó el plan volvieron a colocar los hilos y dejaron, de manera clara, algunas tendencias políticas. Por sólo ofrecer algunos datos, en el séptimo semestre del curso de Prospectiva de la política educativa en México, venían las propuestas políticas de tres candidatos a la presidencia. De manera precisa se solicitaba al profesor que procurara que de los estudiantes fueran a votar por un partido que tenía poco más de setenta años en el poder, dado “que era una de las mejores opciones y la mejor propuesta política” (según la visión de los que armaron el programa de estudios). Por supuesto que, con el plan 84, los estudiantes en el séptimo semestre estaban en edad

de votar, contaban con, más o menos, veintidós años y era preciso tener los votos de estos sujetos para el partido en el poder. La solicitud era, francamente, cínica.

Con estos planteamientos el plan de estudios tenía que sufrir muchas alteraciones, por lo menos queda claro, que así tendría que suceder con el programa de mencionado (Prospectiva de la política educativa en México). Sin embargo, aquí pueden destacarse dos cuestiones importantes: una en sentido positivo, que tiene que ver con la posibilidad de dejar en manos de los profesores de la escuela la reestructuración del programa y la otra, en sentido negativo, que los cambios sean propuestos siempre “desde arriba” y con ello, nunca apartarse de la pedagogía por objetivos.

5) Trabajar con el plan de estudios de 1984: “nos desequilibró porque había que formar profesores-investigadores” (Entrevista, 17: 89), “requería un perfil muy especial” (Entrevista, 16: 80), “no teníamos suficientes elementos” (Entrevista, 2: 13)

Desde que nació el CREN, el personal docente que se contrataba no cubría el perfil mínimo exigible para la formación de profesores. Eran docentes que trabajaban en primaria y que, gracias a su buen desempeño, a su antigüedad en el servicio, a su trascendencia en el magisterio, a haber pertenecido a esta escuela normal, a contar con la amistad de algún profesor, del subdirector o del director de la escuela (aunque, en otros casos, por contar con algún familiar en la normal o en la política sindical), llegaban a trabajar en el CREN.

El primer punto de llegada, para algunos, fue ser alumno “destacado” en la normal y después ser invitado a trabajar en la primaria anexa a la normal. En otros casos, fue el haber iniciado estudios en la normal superior de Puebla, Tlaxcala o en la Ciudad de México. No obstante, muchos de ellos carecían del título que amparara un grado de estudios concluido. De manera aproximada, hasta 1983 en el CREN los profesores trabajaron con cerca de 1300 alumnos. Después de que terminaron de egresar los estudiantes formados con el plan 75 reestructurado, la matrícula se redujo a 370 alumnos (incluidas las licenciaturas en primaria y en preescolar).

La planta de trabajadores del CREN, antes y después de 1984, era de 145 elementos, entre docentes y no docentes. Con esa misma planta se recibió el mencionado plan. La mayoría del personal docente que trabaja en el CREN fue alumno de esta institución, lo cual marca un compromiso que, si bien no es oficial, puede ser afectivo, ya que se describen a sí mismos como “hijos de la normal”, que le deben a la normal parte de su carrera e, incluso, que la normal les ha dado más de lo que habían podido esperar. También se comparan con los que no son “hijos” de la normal y mencionan que el trabajo que dichos realizan tiene un grado menos de responsabilidad. Incluso los que han sido trabajadores de la normal, pero, que iniciaron como secretarias o trabajadoras sociales, aunque muestran credenciales de la normal superior, son depreciadas y cuestionan “cómo es posible que una secretaria este dando clases en esta normal”.

El perfil requerido por el plan era dejar de ser normalista y pasar a pertenecer a esquemas universitarios. Efectivamente, ampararse en saberes prácticos pero también habría que mostrar credenciales o títulos ante la comunidad y sociedad en general. Sin embargo ¿cómo restarle importancia o desaparecer los lazos afectivos con la institución? En este sentido, los profesores del CREN no sólo son roles o personas que requieren títulos universitarios, pues también aman y sienten que le deben “algo” a la institución.

Los profesores del CREN reconocen que trabajar con el plan de estudios de 1984 significó que llegaron nuevos temas y formas de abordar los contenidos de aprendizaje, “las lecturas que nos llegaron resultaron bastante novedosas para nosotros, a pesar de que tenía tres o cuatro años de haber terminado la normal superior sentía que lo que nos llegaba de información, era muy novedosa” (Entrevista, 18: 97). El trabajo con los temas y con los nuevos planteamientos de los programas de estudio obligó a los profesores del CREN a tener que comentar los materiales y antologías; sintieron la necesidad de estudiar y de tomar la palabra. La significación de los nuevos sentidos era muy lenta y facilitó, en cierta medida, que el trabajo en academia fuera más valorado.

Muchos de los docentes, bajo estas circunstancias, se fueron a hacer especialidades. Había una en docencia, la cual ofrecía la universidad del estado (UAEH), otros tomaron cursos de investigación en la Universidad Iberoamericana y, a raíz de su experiencia en esas especializaciones, empezaron a cambiar sus orientaciones en relación con la investigación.

Otros docentes sintieron la necesidad de estudiar maestrías en la Unidad UPN de Hidalgo, en la Normal Superior de Hidalgo, en la UAEH e incluso en instituciones particulares. No obstante, la necesidad sentida de una mejor preparación viene aunada a que, el trabajo con alumnos egresados de preparatoria, representaba un nuevo reto y muchos miedos a no dar lo mejor de sí u ofrecer aportaciones banales y sin importancia.

Antes del plan 84, los alumnos entraban sólo después de haber cursado la secundaria: eran más dóciles, más moldeables, se les podía exigir. Con la presencia de alumnos preparatorianos no pudo ser igual. La relación entre docentes y estudiantes se transformó. Fueron otros los acuerdos y fueron otras las presiones. Una de las presiones fue exigirles que actuaran como adultos responsables, aun cuando tenían muchas deficiencias. Si bien es cierto que con los alumnos egresados de la secundaria había que trabajar muy duro, con los egresados de la preparatoria era muy difícil quitarles muchos defectos que traían, producto de su deficiente formación, como es: la mala redacción, la mala ortografía, las salidas constantes de los grupos y el ponerse al tú por tú con los profesores en la clase. Por otro lado, a partir de que la matrícula de estudiantes se redujo, de manera considerable, fue menor el número de grupos y con ello la reducción de horas frente a grupo.

Esta situación hizo emerger la exigencia institucional de justificar los tiempos, de los profesores, para cada nombramiento o plaza. La fórmula institucional que se implantó, para resolver el problema, de tener que justificar las horas que no cubrieran frente a grupo, fue que tenían que permanecer o cubrir horas en trabajo de academia, con los maestros del mismo semestre.

El trabajo en las academias de la normal, con esta medida, pareciera que tomaban nuevos bríos. Aun cuando los docentes permanecieran en la academia por obligación, de todas formas, se enteraron del plan de estudios. Al permanecer en esta actividad, poco a poco, les quedaba clara la necesidad de compartir y de construir las cosas en grupo. Ésta era la base para comprender la intencionalidad del plan y estar en posibilidades de formar a los nuevos licenciados de acuerdo a los requerimientos del mismo. Esto es, licenciados en educación primaria que fueran críticos, analíticos, reflexivos y propositivos.

De igual forma, el plan para la licenciatura en educación primaria trajo consigo la “asignación de plazas y claves” (Entrevista, 16: 82). La asignación de claves presupuestales y salarios estaba en función de los estudios y las credenciales que tenían que presentar los docentes del CREN. Para obtener determinada categoría se les solicitaba un perfil específico. En un principio los homologaron. Pero si se quería ascender a otra categoría tenía que presentar títulos. Sin embargo, el grueso de los profesores no estaba preparado para este nuevo tipo de exigencia. Para mejorar o ascender en determinadas categorías había que presentar, año con año, ciertos documentos, eso generó una serie de conflictos internos. Se otorgaban muy pocas plazas para su concurso. Además de que no podían exigir más claves, en razón a la poca matrícula que se presentaban. Ello provocaba poca movilidad en las claves y la inconformidad de los docentes. “Cuando un docente era ascendido en alguna categoría se convertía en la manzana de la discordia, posteriormente, ya que estos profesores estudiaron diplomados y maestrías que justificaron su clave, los demás docentes se quedaron, tranquilos, aunque inconformes” (Entrevista, 16: 83).

Entre los profesores del CREN el realizar estudios de posgrado garantizaba, por un lado, el fortalecimiento de sus saberes, de autoridad frente a los alumnos y ante los demás docentes y, por otro lado, tenían la garantía de contar con una plaza y categoría que los dejara cómoda y económicamente establecidos.

No obstante, a la vista de los alumnos, “Solo hubo un reacomodo entre los maestros” (Entrevista, 4: 29). Desde la forma de ver de los estudiantes preparatorianos, los docentes no estaban actualizados, llegaban a clases y no sabían ni lo que iban a enseñar, era algo similar en la preparatoria, muchas de las veces carecían de los conocimientos y entre ellos surgía la pregunta ¿eso es formarse para maestro? De igual manera manifiestan que no había ningún acercamiento hacia ellos por parte de los profesores. Dicen que preguntaban acerca de qué investigar y siempre les decían que había que leer a determinado autor pero que nunca les aclararon lo qué es investigar. Manifiestan que había docentes que sobresalían de los demás por realizar determinado trabajo pero siempre los limitaban porque rebasaban las expectativas de la mayoría de los docentes. Algunos estudiantes del bachillerato tenían hermanos en generaciones pasadas, cuando todavía no era licenciatura y quien daba “X” asignatura pasó a dar otra sin tener la actualización o preparación suficientes. Algunos estudiantes dicen venir con expectativas muy altas para ser docente y egresan con la desesperanza de no haber aprendido a ser docente.

C) Las reflexiones de los docentes en torno a la realización del plan de 1984

1) “Nosotros estábamos muy casados con los campos de formación: el psicológico, pedagógico y psicotécnico” (Entrevista, 2: 18).

Los planes anteriores al de 1984, esto es, el de 1975 y el 1975 reestructurado se llegaron a trabajar al mismo tiempo en el CREN y sus orientaciones teóricas permanecieron amparados en la tecnología educativa, desde donde se implementa el modelo de la pedagogía por objetivos, que a su vez calca el modelo de las ciencias naturales, el de la técnica y el de los procesos de producción. Bajo sus supuestos encontramos que no sólo era una aplicación de medios, pasos o procedimientos, sino que también era una manera de solucionar los problemas educativos, tanto de masificación, como de enseñanza y aprendizaje. Al tener todo programado ¿qué podía fallar?

L. Bueno el plan 75 y el 75 reestructurado, obedecen a lo que en ese momento se vivía que era la tecnología educativa y en función de la tecnología educativa, parecía que: si yo les enseño cómo, ellos lo van a hacer bien. Tu eres parte de ese modelo ¿no?

P. Claro

L. Y parecía que ya así, era muy simple. Al principio nosotros pensamos que este plan era como el 75 en donde venía Español y su enseñanza, matemáticas y su enseñanza, etcétera, pero no. Este tiene otra visión totalmente diferente. Yo siento que el 75 y el 75 reestructurado tenían como bondad el orden y la sistematicidad con que se tenían de hacer las cosas, pero, había una total ausencia de creatividad por parte de los profesores y, obviamente, eso tenía su contraparte en la formación de los futuros docentes ¿Por qué lo digo? Porque venían los programas de tal manera estructurados que creo hasta ya se sabía en qué momento se tenía que respirar, a qué horas se tenía que hacer el examen, con qué características, cómo se tenía que dar la clase, absolutamente todo, o sea, todo estaba debidamente ordenado, programado...

Pero, había una limitante muy seria, no había reflexión y análisis, ahí no había eso. A lo mejor esa fue la gran novedad que trajo el 84, el abrir, en el docente, prácticas de reflexión y análisis y sobre todo de propuesta. Todos los semestres del plan 84 concluían con una propuesta. Entonces, yo pienso, que esa fue la gran novedad, el poder entrar en un proceso de reflexión y de análisis, de hacer conciencia de lo importante que es ser docente, la trascendencia del trabajo y, bueno, todo ese proceso de formación que no tenía nada que ver: con que si al uno le sigue el dos, y al dos el tres. Sino que era un proceso mucho más amplio en donde se recuperaba de alguna manera las experiencias de los muchachos y que eso, indudablemente, va a influir de manera determinante en su modo de ser docentes (Entrevista, 2: 16-17).

Los planes de estudios que desprendían sus argumentos y afectos de la tecnología educativa, subsumían la práctica del profesor a la de un mero aplicador de actividades, supuestamente para conseguir determinados objetivos, que para nada eran objetivos educacionales, simplemente era aprenderse algunos datos, algunos procedimientos, algunas soluciones, o memorizar algunas cuestiones, con la pretensión de engazarlos

a otros elementos que aparecían en otras materias paralelas y, en su caso, a otras de mayor complejidad y que conformarían en su conjunto una serie de aprendizajes para ser aplicados en determinada profesión.

El problema es que cuando se enfrentan diferentes situaciones que nos ofrece la realidad no es solamente trasladar esquemas, aplicarlos y encontrar soluciones. En el caso de la educación y de las prácticas educativas el problema es mucho más complejo. El hallar una solución implica tradiciones, maneras de hacer, formas de ver el mundo, estilos de vivir en el mundo y todo esto no podía verlo la tecnología educativa, o mejor dicho, lo desaparecía de un plumazo.

Sin embargo, el paso de un plan a otro también trae como consecuencia problemas. Los docentes, en un principio, se mostraron renuentes a recibirlo, pero lo mismo pasó con el plan 75 y luego con el 75 reestructurado. El problema principal fue que se habían acostumbrado a realizar las actividades de docencia de tal manera que les resultaba angustiante y desgastante repensar nuevas maneras de enfrentar problemas y encontrar soluciones.

Entre los docentes, nadie quería iniciar un plan de estudios pues implicaba una nueva asignatura, un nuevo modelo, un nuevo estudiante y varias nuevas exigencias de tiempo, de espacio e institucionales. Representaba “tirar al olvido” toda una serie de experiencias para iniciar un nuevo camino sin tener en qué o desde dónde sustentarlas. Era volver a aprender, experimentar, a sufrir. Por eso “Nosotros estábamos muy casados con los campos de formación: el psicológico, pedagógico y psicotécnico” (Entrevista, 2: 18).

Porque, aquella asignatura, que llegó a dominar con el paso de los años y a través de múltiples relaciones con generaciones de estudiantes, significaba, para el docente, un espacio y un sitio desde donde él podía tener un lugar para decir “lo correcto y lo verdadero”. Dejar ese espacio representaba, dejarlo todo por nada. Los que sí se atrevieron a dejar ese espacio, aún no ganado suficientemente, fueron los jóvenes, o

aquellos todavía con ganas de aceptar algunos tipo de retos. Los docentes de más años de servicio vieron al nuevo plan, como uno más de los que ya habían implementado y que en nada los había beneficiado, de esta forma, se refugiaron en sus saberes y se dedicaron a defender sus sitios y espacios. Para los docentes jóvenes bien fue una oportunidad de mostrarles a los docentes más experimentados que podían con el nuevo plan y con todos los problemas que traía consigo.

2) “El plan 84 propone que el muchacho vaya descubriendo las prácticas a través de la investigación” (Entrevista, 2: 14).

Con el plan 84, desde el decir de los docentes, aparece la reflexión, el análisis y la conciencia de lo que es el trabajo docente. Pero la reflexión fue vista, en un primer momento, como algo que tenía que ser realizada desde cuestiones muy personales. Aún y cuando el plan podía hacerlos reflexionar acerca de nuevas formas de trabajo, en conjunto y en su primera generación, el plan 84 se trabajó en solitario. Me parece que ya se explicitó que cada docente iba a recibir determinado curso, no obstante, la exposición del mismo, la manera de presentarlo ante los otros docentes e incluso la forma de desarrollarlo fue unilateral. Tenían que probarlo, experimentarlo, trabajarlo, encontrarle el modo, para sufrirlo o saborearlo, para dar cuenta de sus vicisitudes y estar en posición de ofertar un nuevo saber que apareciera por encima de los planteamientos del nuevo plan. Estos nuevos saberes se pusieron en juego a la hora de querer armar un trabajo de manera conjunta.

El lugar que les permitió darse cuenta de sus primeros aciertos y trabajar sobre ellos fue que “El curso sobre documento recepcional presentaba ese concepto de investigación acartonado” (Entrevista, 2: 19). La elaboración de un documento recepcional significa, desde el decir de los docentes, la culminación de un proceso, un fin alcanzado, pero también conlleva una articulación de procedimientos y orientaciones que se desarrollaron a lo largo de la primera generación, de manera solitaria. El acercamiento o la realización de diferentes estudios en otras instituciones los llevó a tener contacto con algunas orientaciones teórico-metodológicas como son la etnografía y la investigación-

acción. En sus primera percepciones, los docentes del CREN, dicen que las trabajaron para que el alumno y el mismo docentes hicieran “investigación de su propia práctica”. Aparece, de igual forma, aquí una visión de la reflexión y el análisis de los haceres cotidianos de forma solitaria, centrada en el individuo, como si por sí mismo pudiera dar cuenta de los procesos de los otros y desde sus propias visiones y posturas enderezar sus procedimientos, haceres y deberes. También significa que para nada se habían apartado de la pedagogía por objetivos, si bien pudo existir la reflexión, no obstante, aparecía como omnipresente y omnipotente. Sin embargo, el estar obligados a avanzar, hizo que los docentes se enfrentaran entre sí, para entender las posibilidades del plan y sus posibles adaptaciones.

3)“Los maestros del CREN estaban inconformes, pero, yo decía, que la investigación tradicional a nada iba a llevar al muchacho” (Entrevista, 2: 20).

Una de las primeras luchas entre los docentes fue ofrecer, a los que no habían estudiado, la traducción de lo aprendido y adquirido en las especializaciones y las maestrías que el mismo plan 84 y sus deseos los obligaron a realizar. Los saberes y las nuevas credenciales presentadas los autorizaba para descalificar los planteamientos de la investigación tradicional.

El plan 84, a mi manera de ver, es toda una propuesta muy ambiciosa, muy reflexiva, muy analítica, muy participadora, pero, cierra con una investigación tradicional. En donde había un problema, un marco teórico, una hipótesis, o sea, una investigación con corte tradicional. Para un proyecto tan ambicioso, cerrar con eso era aberrante. Para entonces, ya tenía algunos años trabajando documento recepcional y yo encontré que por ahí no. Definitivamente no era posible...

Empezamos a buscarle otras maneras yo, en lo particular, te voy a hablar de mi propia práctica. No es cierto que me causaba muchos problemas hacer un trabajo con esas características, pero también te soy honesta. No sabía como cambiarlo, como transformarlo, entonces fui haciendo cambios paulatinos. No con la aprobación de la academia. Porque la academia seguía con la idea, aún, de que lo trascendente era que

el muchacho supiera transformar la sociedad. Cuando para mi lo trascendente, tenía que ser: transformar su propia práctica. Porque al fin y al cabo, su función social es la de enseñar, y como tal, lo que tendría que aprender es cómo transformar la práctica. Su propia práctica...

Inicié con cuestiones muy aisladas. Sin la aprobación de la academia, porque en la academia, en todo momento consideró que yo estaba haciendo cosas que no eran correctas. Como era la subdirectora ya no me decían cosas, directamente. Pero yo se que estaban inconformes. Que estaba echando a perder los grupos. Que yo no estaba viendo lo que el plan 84 decía y era, otra vez, volver a la investigación tradicional. Yo decía, la investigación tradicional a nada iba a llevar al muchacho. Nada más que a hacer un registro y ya. A lo mejor conocer cuáles eran las causas del problema, cuáles eran las consecuencias, pero nunca a la intervención en el problema para tratar de resolverlo. Yo creo que ahí estaba la transformación...

Un poco me dio la idea cuando hice la especialidad en docencia. Ahí yo fui encontrando cosas que me fueron dando idea de cómo ir cambiando, pero fue hasta la maestría, ya en los últimos semestres cuando encontré la lectura de Elliot, de Woods, toda esta corriente. Hubo un autor que me causó mucho impacto que fue Donald Schön y que a partir de ahí, empecé a ver que no era por ahí, por la práctica como tal y el documento recepcional no podía ir por ahí...

Me fui metiendo y bueno, tampoco, nadie te enseña cómo hacerlo, porque en este tipo de investigación, la gente que lo hace es porque está muy lejos de donde tú trabajas y de donde tú puedes acceder a estos conocimientos. Es a través del ensayo y el error que yo le entre y según yo le encontré por dónde ¿no? ...

Pero, eso no solamente transformó mi práctica en cuanto al documento recepcional, sino también en la visión de lo que era la práctica docente, de que yo creía, debía tener esta escuela y, poco a poco, se fue filtrando en las academias y se transformó, no todo lo que nosotros quisiéramos, pero bueno, es una transformación, a mi manera de ver, muy, muy valiosa. Y en cuanto al documento, yo siento que no alcancé a dimensionar su trascendencia.

P. ¿Y los estudiantes qué decían?

L. Los muchachos no se negaron en ningún momento a hacerlo. Al principio son muy escépticos, pero cuando ven todo lo que pueden obtener, se convierten en los primeros propagandistas de esto ¿no? Los profesores que, de repente, eran tan rígidos, empezaron a ver que los muchachos estaban teniendo otras prácticas y que eran mucho más exitosas que las que tenían con la forma anterior. En el momento en que el muchacho empezó a entender para qué quería, no se a Freire o a Coll, o cualquier autor, que marca el plan de estudios. Cuando empezaron a entender para qué lo querían, cómo podían aplicar o hacer uso de ellos. Entonces empezaron a entusiasmarse y cuando vieron que los resultados eran buenos, ahí en el aula, el resultado fue mejor...

Sin embargo, los mismos modelos van permitiendo una validación de los resultados a partir de esa reflexión y ese análisis y de dar cuenta de todo lo que a lo largo de un semestre se puede lograr y transformar. Es dar cuenta de aquello que si podía transformar la práctica de los alumnos y dejar aquello que nada más me viene a ver para criticarme...

Bueno el practicante viene a ver el grupo para ver cómo va a trabajar y como va a transformar su propia práctica, no es la del grupo, ni mucho menos. Y creo que fue bueno Y poco a poco fueron incorporándose otros profesores, se incorporó la profesora M. B. Bueno, primero permeó hacia los del mismo semestre o los del mismo grupo, estuve trabajando mucho tiempo con el profesor J. A. Y mis compañeros poco a poco le fueron encontrando sentido a lo que venían haciendo y fueron los mejores difusores. Primero entró a una academia y después, entró a la academia de pedagogía y después se fue filtrando en todas las academias (Entrevista, 2: 20-21).

Desde estas circunstancias y experiencias el trabajo de academia en el CREN resultó fructífero, para algunos docentes. Se podían desarrollar de manera paulatina una serie de ejercicios didácticos y pedagógicos que llevaban a la reflexión y apropiación de saberes, enfoques y perspectivas.

4) “La academia era un intercambio de experiencias” (Entrevista, 3: 22).

Quizá el mayor problema radicaba en como integrarse a un grupo en el que predominaban los individualismos y ciertos estatus adquiridos desde la antigüedad en el servicio docente o desde la simple experiencia con los mismos cursos.

Nos daba mucho trabajo ponernos de acuerdo en las academias. Aunque las academias han existido en todos los planes. Nosotros trabajamos invariablemente: los lunes con la academia de segundo año, los martes con la academia de primero, los miércoles con la academia de la línea pedagógica, el jueves con tercer año, o sea quinto y sexto semestres y el viernes con séptimo y octavo semestre, dependiendo del semestre en el que estemos...

Nos costaba trabajo, lograr esa interdisciplinariedad. Estábamos acostumbrados a ver las materias separadas y, ahora, habría que conjugar los esfuerzos para laboratorio de docencia. Tuvimos dificultades, propuestas, pero, logramos interpretar el plan y lo aplicamos más o menos como lo pensábamos. Hubo dificultades como por ejemplo: un maestro de música no entendía qué estaba pasando con laboratorio de docencia aunque perteneciera a la misma academia y se desesperaba...

El hecho de que tuviéramos especialidades diferentes y conjugarlos para una meta común, un propósito, un perfil, fue difícil. Pero, fuimos encontrando la manera. Al inicio de cada semestre cada quien daba a conocer sus planes, el programa, cómo pensaba trabajarlo y qué podía aportarnos a los demás. Hacíamos el plan general de la academia. Luego en las academias, aparte de otros asuntos, cada semana hablábamos de qué fue lo que hicimos en la semana anterior y qué íbamos a hacer la semana siguiente, cada quien en su curso, pero todos en un mismo camino...

Empezamos por semestres a evaluar las prácticas de los muchachos, en lugares amplios, donde participaban todos los alumnos, en una mesa, había alumnos de primero, tercero, quinto y séptimo, para que escucháramos lo que estaba pasando, incluyendo a preescolar y primaria, para que viéramos las experiencias de todos. Sacábamos primero la información acerca de cómo llevaron a cabo la práctica, segundo

que problemas tuvieron, cómo los resolvieron, cuáles son los retos que esto implica y cuáles son los compromisos que tendrán más adelante y también, en otro momento, los aciertos y cómo puedes seguir con esa práctica. Esas fueron experiencias muy importantes que resolvieron problemas para las siguientes planeaciones de los cursos con este plan (Entrevista, 19: 106-107).

El paso del individualismo al trabajo en equipo es, sin lugar a dudas, tener que reconocer a los otros como distintos, con otros saberes, con otras experiencias, con otras virtudes y también con otros errores; pero significa respetarlo y, en ese sentido, ser tolerante con sus posturas e imposturas. Es en el trabajo de las academias o en el trabajo colegiado que realizaban los docentes del CREN donde pueden apreciarse las distintas formas de mirar un trabajo, algunos para beneficio del personal docente y los estudiantes, otros en la lógica del beneficio personal. Lo que interesa recalcar es que cualquier problema o cualquier diferencia de opinión también tiene una historicidad y llegar a reconocerla puede conducirnos hacia nuevos horizontes.

5) “La hora común” (Entrevista, 10: 51-52).

P. Una pregunta en la que usted podría ayudarme sería ¿en la elaboración de informes recepcionales ha notado cambios o qué cambios importantes han sucedido?

L. Bueno, se han dado cambios, no tanto en la estructura del documento, sino en la forma de realizar los exámenes recepcionales. Yo estuve mucho tiempo actuando como jurado en los exámenes, pero a raíz de ciertos comentarios que yo hice en la academia, en la “hora común” se me separó de esta actividad. Tenía desde que trabajaba con J. F. con el profesor G. M., el profesor A. H. Inclusive cuando llegó el director actual. Durante mucho tiempo estuve trabajando en los séptimos y octavos semestres en la elaboración del documento recepcional, en desarrollo y comunidad...

Estuve mucho tiempo actuando como jurado en los exámenes recepcionales, te cuento todo esto para que entiendas la relación, afortunadamente hay archivos y hay actas de examen, documentos que dan fe de que yo participé en los exámenes recepcionales. En

un momento dado, hice el comentario de que no me parecía honesto que en los exámenes profesionales, se actuara como juez y parte, esto es que el asesor también fungiera como integrante del jurado. Y les dije que no me parecía ético. Fui objeto de comentarios ahí en la "hora común" y me dijeron que yo no estaba en lo correcto. Creo que es correcto. Si yo te estoy revisando tu documento recepcional, y luego yo soy tu jurado eso me limita, o predispone, en cierto momento, a los mismos del jurado a actuar con beligerancia, con tolerancia, y que yo les diga: no me vayas a evidenciar, no me vayas a poner en entredicho, yo asesoré el trabajo y no la amueles y hay te encargo, o sea, no evidenciar al compañero que fue el revisor del documento...

Yo les dije eso, pero además les dije que no me parecía honesto el que previo a la realización de los exámenes. Yo no sé quien se encargó de eso. Pero, seguramente había alguna profesora o profesor que se encargaba de decirle a los sustentantes. No se si les habrá sugerido entre líneas que, el día del examen, pues, pusieran el mejor mantel, el ramo de flores, y ver los gustos de los maestros. Que a quién les gusta el cigarro, que a quién los pastelitos, que las galletas, o sea, tener ahí, bien dispuesta la mesa, para, pues yo no se, a lo mejor como una especie de chantaje sentimental o estomacal. Porque dicen que la persona es más benevolente con el estómago lleno...

Todo esto lo dije en la academia y les dije: me parece indigno que se esté diciendo a los muchachos qué es lo que tienen que traer el día de sus exámenes. Bueno, eso levantó ámpula, realmente, sí me criticaron, hasta decir basta. Pero yo sigo en mi postura de que eso no es correcto. Yo dije, bueno si después del examen, el estudiante les dice a los maestros, me gustaría que tomaran un refresco o algo. Después del examen, correcto, pero, me parece falta de seriedad que en un evento tan importante, mientras yo estoy preguntando algo, los otros compañeros están comiendo las galletas, que el café o las enchiladas huastecas, porque eran verdaderos banquetes...

Cuando yo externé esas opiniones, al siguiente semestre, se me separó de esos semestres, ya no fui profesor de esos semestres. Yo entiendo perfectamente que esa fue la razón y hasta este momento no he vuelto a participar en exámenes profesionales. Que será, a lo mejor desde 1985 a la fecha ya no he participado en esas actividades, ni revisando documentos. Ya no soy revisor de documentos, ya no oriento a los alumnos

respecto a la elaboración del documento, ya no tengo participación ni en séptimo, ni en octavo semestre, ni con preescolar, ni con primaria...

Y ahorita que dije preescolar, desde que se inició la licenciatura de preescolar, siempre había trabajado en eso, todos los años mis grupos de preescolar. Pero a partir de 1999, no se por qué, a lo mejor tú, quizá lo puedas investigar ¿por qué se me separó de preescolar, sin ninguna explicación? Tengo alguna hipótesis, pero es muy comprometedor. Total te vas a enterar. Lo que yo pienso. Lo que yo creo, es que a mí se me separó de preescolar, después de haber estado desde que se inició. Repito es una hipótesis. Tu ya te habrás enterado, en los meses que haz estado aquí, de que hay relaciones muy tensas entre algunos compañeros y la dirección...

Entre ellos estoy yo. No sé, yo nunca he comulgado con la política del director. Últimamente, ha habido hasta el retiro del saludo de parte del director. Y eso a mí me parece falta de madurez. Bueno, tiene tiempo que ya no me dirige el saludo y con él muchos de sus allegados. Yo creo que harías una lista enorme de todos aquellos que ya no me dirigen la palabra. No sé si tú lo sepas. Creo que no lo ignoras. Porque entonces serías mal investigador, además es muy evidente...

Entonces, el curso pasado ingresó a preescolar una de las hijas del señor director, por eso pienso que a mí me separó de preescolar, para no tener nada que ver. Han de haber dicho le va dar clases este señor y no, mejor no. Por eso no puedo decirte con certeza si ha habido un cambio o modificaciones sobre como se estructuraban los documentos. Todavía, el semestres pasado, se acercó a mí una estudiante de octavo y otra de preescolar y me dijeron que querían que yo fuera su asesor de documento recepcional, le dije, yo no tengo ningún inconveniente, consulten con sus maestros y yo no tengo ningún inconveniente, me envían un oficio para asesores para una reunión que se iba a realizar el 28 de marzo, pero me lo entregaron a fines de abril...

Yo hablé con la maestra y le dije, me acaban de dar este documento ¿cómo lo interpreto? Me están citando para una reunión en marzo y me lo entregan en abril. Me contesta: no que pena. Con esas acciones, yo pienso que no quieren que yo sea asesor de documento recepcional. Por eso yo no te puedo contestar con conocimiento. Pero en

esencia es prácticamente lo mismo. Ellos se guían con los mismos documentos. La estructura del formato es el mismo, no hay diferencias muy grandes, incluso de un plan a otro. No se puede ver una diferencia marcada, aunque sean de planes diferentes (Entrevista, 10: 51-52).

Las reflexiones expuestas desde el decir de los docentes me llevan a puntualizar la existencia de dos grupos, con “permisos” diferenciados para externar sus opiniones o para realizar adaptaciones y transformaciones a sus prácticas. Las opiniones y construcciones efectuadas en un grupo, no encuentran eco en el grupo contrario. Desde esta forma de llevar a cabo el trabajo colegiado, insisto, sin escucha mutua es como efectuaron una serie de adaptaciones o cambios. Pero ¿hacia dónde se orientan los cambios?

D) La reconstrucción del plan 84: “recuperamos la tradición del normalismo”
(Entrevista, 2: 15)

El reclamo de la primera generación fue “nosotros no sabemos practicar, entonces nosotros recuperamos la tradición del normalismo” (Entrevista, 2: 15). A partir de la elaboración del documento recepcional y ante el reclamo de los estudiantes acerca de sus dificultades para controlar un grupo de alumnos, además de la imposibilidad de poder relacionar las distintas asignaturas o materias del plan de estudios de educación primaria, la salida más pertinente para los docentes de la normal fue retornar sobre sus pasos y experiencias y recuperar las prácticas del normalismo.

El plan anterior marcaba una relación estrecha entre determinada asignatura y su didáctica. Sin embargo, la tradición del normalismo no se refiere únicamente a dejar establecida la relación entre contenido y su didáctica. Hay que agregar que establece la recuperación de las tradiciones de la misma institución. Los docentes de la normal en esta época y cercanos a celebrar el cincuenta aniversario del establecimiento se dieron a la tarea de reconstruir la historia de la escuela y, por ende, a revivir viejos tiempos y a recordar antiquísimas rencillas. Con ello vuelven a ganar terreno los profesores de más

años de servicio ya que son ellos los que pueden dar cuenta de documentos, historias, reencuentros y desencuentros. Por supuesto que las partes medulares y trascendentes de las rencillas son ocultadas y las personas que leen, esta manera de contar su historia, quedan con muchísimas dudas y con pocas posibilidades de adentrarse en el reconocimiento del presente y de su transformación. Lo primero que desarrollaron en las academias fue reorientar los cursos hacia el practicar de los estudiantes con determinados grupos de educación primaria y con determinados contenidos.

Ese plan 84, nos trajo una situación de desequilibrio porque el propósito era formar profesores investigadores y le encontrábamos mucho de investigación al plan de estudios, pero poco de la formación de profesores, que es el papel de la escuela normal. De la primera generación, recibíamos muchos reclamos por parte de nuestros alumnos y con mucha razón. Le dimos mucho peso a la investigación y cuando los chicos estaban en cuarto año, concretamente en el séptimo y octavo semestres, encontramos que había un enorme vacío, en cuanto a la formación de profesores. Como en todas las situaciones hay que hacer reajustes, cambios de cursos, no eliminarlos, sino cambiarlos en cuanto a los espacios que ocupaban. Así, empezamos a darle un mayor peso a la formación de los estudiantes como maestros (Entrevista, 17: 89).

La reflexiones que hacían los docentes partían de su experiencia misma, entre otras cosas, de haber permanecido y pertenecido a determinadas escuela primarias, bajo el supuesto de que eso también podía sucederles a los estudiantes en proceso de formación en la normal. “La tarea de la docencia es que sepan tratar a un grupo escolar, que lo sepan conducir y que sepan con qué metodología han de trabajar, con qué métodos de lecto-escritura, con cuestiones propias de la docencia. Así es como le fuimos quitando un poco de peso a la investigación” (Entrevista, 17: 89).

El plan 84, desde el decir de los docentes, marcaba una fuerte orientación hacia la formación del profesor-investigador y, supuestamente, dejaba de lado las relaciones entre el practicar de los estudiantes, el reconocimiento de los contenidos y las formas de trabajarlo en interacción con un conjunto de niños de primaria. Los docentes de la

normal después se dieron cuenta de que los programas aparecían invertidos, si de pronto el plan 75 y 75 reestructurado tenían de base, con algunas críticas, un proceso inductivo. El plan 84 invertía el proceso y aparecía, con muchos matices, como un proceso deductivo.

Las nuevas orientaciones que se vislumbraban en la academia y la facilidad aparente de cambiar un curso de determinado semestre hacia otro semestre, efectivamente, cambiaba la orientación y el peso en la finalidad que perseguía el plan, pero, se transformaba con base en las maneras de hacer y en las creencias de los docentes de la normal. Pero, esta situación conlleva varias problemáticas fuera de las aulas de la escuela normal y de las academias.

En las escuelas primarias tuvimos ciertas dificultades porque los maestros se oponían a la observación de la práctica. Los maestros de la escuela primaria nos decían: quiero alumno practicante, no quiero observador. Porque siempre nos ocasiona incomodidad e inquietud, el hecho de que alguien nos esté observando. Esa situación la experimentamos en la escuela primaria cuando llevábamos a los alumnos. Hubo escuelas en las que definitivamente nos dijeron, no. Maestros que particularmente nos dijeron, sabe que maestra, yo no deseo que me observen (Entrevista, 17: 90).

Otorgarle mayor peso a la formación del nuevo licenciado en educación partió de la observación del otro. No para criticarle, sino para rescatar lo bien hecho de aquella práctica y, en otros casos, mejorar o transformar ese quehacer mismo del estudiante; para hacerlo reflexionar acerca de cómo él podría mejorar aquella práctica que, de momento, le parecía tradicionalista o en contra de los que él siempre hubiera querido que fueran sus maestros en la escuela primaria.

El plan de estudios de 1984 fue ajustado desde la experiencia normalista que tienen los docentes y sentían que les reclamaba esos dos espacios, concretamente, la observación y la práctica.

En el mismo plan venía un curso que lo denominaron: Introducción al laboratorio de docencia. Allí los muchachos empezaban a guiar al grupo de primaria en actividades, sobre todo prácticas, trabajaban con educación artística, educación tecnológica, educación física y educación para la salud. Ese era su primer contacto con los chicos de la primaria. Desde luego, tenían la orientación del maestro de laboratorio de docencia y de los maestros de los diferentes espacios curriculares para la preparación de la planeación, porque ya desde ese momento se vislumbraba la planeación...

Siempre tenían que llegar los alumnos de la normal a sus escuelas de práctica con un proyecto que era el que guiaba sus acciones frente al grupo de alumnos. Después del tercer semestre de la carrera, los muchachos iniciaban con el abordaje del español, en la práctica docente. Luego la matemática. Luego ciencias naturales. Luego ciencias sociales. Hasta que llegaban a sexto semestre. Entonces ya tenían completo el curriculum de la escuela primaria. Entraban a séptimo y empezábamos a ver lo relacionado con los métodos de la lecto-escritura, porque séptimo y octavo, ya para la práctica, se centraba con grupos de primero y segundo grado de la escuela primaria, nada más (Entrevista, 17: 90-91).

En estos periodos de práctica, los docentes también se encontraron frente a la necesidad de supervisar las prácticas de los alumnos de la normal. En periodos de práctica el CREN se encontraba silencioso y vacío. Por un lado, los obligaba a negociar tiempos y espacios en las escuelas primarias; tenían que establecer contactos con jefes de sector, supervisores escolares, directores de escuela y los propios docentes de la primaria. Por otro, tenían que negociar entre los mismos docentes, la dirección, la subdirección de la escuela y con el área de difusión y extensión educativa la celebración del aniversario de la institución.

De acuerdo con las fechas que algunos docentes reconocen como fundantes de la escuela normal, el aniversario o las fiestas de los estudiantes normalistas deben celebrarse el 27 de junio, ya que es en esta fecha pero de 1936 cuando abre sus puertas la escuela normal socialista. Pero, junio de acuerdo con el calendario escolar vigente es prácticamente el cierre de actividades, de periodos de práctica y de escritura

y legitimación de los documentos recepcionales. Por estos motivos las fechas de aniversario han variado y procuran que no coincidan con los periodos de práctica. Ni una semana antes de la práctica, ni una semana después de las prácticas. Porque primero hay que planear las prácticas y después hay que evaluarlas.

Llevar ese seguimiento, era algo muy importante, pues de hecho, cuando los muchachos, bueno lo tenemos también por experiencia, cuando egresamos de una escuela normal y llegamos a una escuela primaria, lo que nos dan, o bien, es sexto grado, o bien, nos dan primero. Entonces es cuando decimos, si nos dan primero, sacamos un buen grupo y quiere decir que ya la hicimos. Ya estando los muchachos en séptimo y octavo semestre, esa era la preocupación de nosotros, porque es iniciar prácticamente al niño de educación primaria, no porque no tenga conocimientos. Tiene experiencias y muchos saberes. Pero, entrar a ese procedimiento de enseñanza y de aprendizaje de la lecto-escritura, es algo muy complejo. Por ello tratábamos y hacíamos hasta lo imposible, para que los muchachos llevaran los elementos para conducir adecuadamente a un grupo escolar en esos espacios (Entrevista, 17: 91).

Por otro lado, y paralelo a lo anterior,

venían en quinto y sexto semestre del plan 84 algunas actividades denominadas “práctica social” y también, los muchachos, independientemente de la práctica docente, llevaban un proyecto de práctica social. Allí empezaban a tener contacto con los padres de familia con los grupos, no nada más con alumnos de su grupo escolar, sino integrados con otros alumnos de otros grupos y grados de la escuela primaria...

Conformaban grupos para desempeñarse en actividades de tipo manual, de atención a alumnos “con problemas psicológicos”...

Formaban talleres de actividades artísticas, de actividades deportivas, pero, nosotros les hacíamos mucho hincapié para que formaran equipos para atención a problemas de atraso escolar. Entonces tenían talleres de atención a tareas escolares, porque a veces, en la práctica docente se encontraban con niños que no cumplían con la tarea, porque según los muchachos los niños son descuidados, se les olvidaba que tenían tarea. No

había atención por parte de los padres de familia. En la tarde no hay quien atiende a los niños. Entonces ellos fueron formando sus equipos, llegó el momento en que tenían un equipo de español, de lectura, de matemáticas y en atención a estas actividades era que los muchachos destinaban, los de quinto y sexto semestre, dos meses y medio y posteriormente, era como prepararlos para lo que iban a hacer en séptimo y octavo semestre, que venía siendo ya su servicio social...

Porque los muchachos desde las actividades de organización, de actividades con los padres de familia, de atención a niños con problemas, entonces, todo eso ya se iba trabajando en quinto y sexto para que en séptimo y octavo ya supieran realizar actividades propias de esas situaciones (Entrevista, 17: 91-92).

En el séptimo y octavo semestre, “el servicio social iniciaba por noviembre y diciembre, que iniciaba con un proyecto de transformación, sobre todo, a madres de familia con necesidades económicas, porque a veces, la mamá trabaja en el hogar y podría atender algunas otras situaciones para allegarse recursos económicos. Los estudiantes de la normal tenían grupos de manualidades, de tejido, de bordado, de trabajos navideños y todas esas actividades venían a favorecer la economía del hogar”(Entrevista, 17: 92).

Estas fueron las enseñanzas de las misiones culturales cuyas raíces se hunden en la conquista del alma de los mexicanos y acá radica también la influencia de John Dewey: “La tarea educativa no puede quedarse en la esfera mental, no puede prescindir de una acción que produzca cambios reales en las instituciones” (Torres, 1998: 328). Las escuelas tienen que ser esas instituciones que se tienen que reajustar, tiene que ser comunidades de vida. En ellas tiene que haber puntos de contacto entre los intereses sociales de la institución y los de la sociedad en general o de la comunidad en particular. En las escuelas el profesor tiene la función de formar a los estudiantes en la verdadera vida social, al realizarlo, la gente de la comunidad se dará cuenta y apoyará al educador y a la escuela. No obstante, los profesores y los practicantes o aprendices de profesor hemos tirado en saco roto esas enseñanzas o sólo las repetimos, sin reflexionar para qué son y con qué intención tienen que llevarse a cabo.

“Tuvimos muy buenos resultados con alumnos muy empeñados en su trabajo, con mucha responsabilidad, nadie como ellos sintieron la respuesta de los padres de familia en relación con esas actividades que llevaban a cabo” (Entrevista, 17: 92).

De cierta manera, que los estudiantes de la normal se involucraran con los padres de familia y con la comunidad en general los hacía descuidar el proyecto de práctica docente, porque su estancia en las prácticas les requería dividir su atención entre la práctica docente en un grupo concreto de la escuela primaria desarrollada en el transcurso de la mañana y, por la tarde, llevar a cabo actividades que les solicitaba el servicio social. Si, por un lado, fue benéfico tener la oportunidad de convivir con los alumnos en el aula y con los padres de familia, con las madres, con los jóvenes y las señoritas de la comunidad. La carga de trabajo era exagerada y los llevaba a descuidar el trabajo con el grupo y los contenidos, además de desviar su atención a problemas que, supuestamente, tenían que ver con cuestiones psicológicas. Pero esas eran las orientaciones del plan de estudios de 1984, sin dejar de lado las adaptaciones que realizaron los docentes del CREN.

Los muchachos no hacían el análisis de su práctica docente, sino que analizaban otras situaciones. Le daban mucho peso a lo que sucedía fuera del aula, decían, por ejemplo, es que a la escuela le hace falta una cancha deportiva y toda su atención se concentraba en ella y se preocupaban por buscar recursos económicos que les permitiera satisfacer esa necesidad e iban a ver a las autoridades educativas, gubernamentales y ,todo su tiempo y esfuerzo, estaba dedicado a estas situaciones (Entrevista, 17: 92: 93).

Estas maneras de proceder de los estudiantes vienen signadas, con cierta intención, de las propuestas de algunos docentes, que, en el afán de asegurar escuelas de práctica, invitan a los estudiantes a realizar mejoras “visibles” en el espacio de la escuela primaria. De esta forma, los estudiantes del CREN serán siempre bien recibidos en estas escuelas primarias para realizar sus “prácticas”. Pero, también, de alguna forma

es garantizar el prestigio de los docentes del CREN, el de los estudiantes egresados y de la comunidad normalista en general. Son prácticas que se hundieron en el nacimiento de la escuela socialista que se orientaba a la mejora social y económica de las comunidades en las que tenía que trabajar el docente.

Se puede apreciar que “la práctica docente quedaba a la deriva, yo entiendo que ese espacio es muy necesario, pero hay otro que yo considero muy importante, analizar realmente cómo es el proceso que se lleva en el aula, cómo es la participación de los involucrados, cuáles son los resultados, si algo falla ver por qué falla, quién falla y hacer un replanteamiento de mi práctica docente, a partir de estrategias que yo pienso en función de que se mejore” (Entrevista, 17: 93).

Por mucho tiempo, los docentes de la normal no pudieron percatarse de esta situación y asumieron que las prácticas docentes y el desempeño de los estudiantes frente a los grupos en la escuela primaria, iban muy bien. Una situación que los llevó a enterarse de los problemas por los que atravesaba la formación de los nuevos licenciados en educación primaria fue el recuperar las experiencias de los egresados, no de manera sistemática, sino circunstancial. “Como siempre, se van nuestros muchachos, pero regresaban y nos decían es que maestra nos falta aquí. Es que cuando vamos a los cursos con los maestros sentimos que nos hacen falta muchísimas cosas que aquí no se dan” (Entrevista, 17: 92). Permanecer unos días y en prácticas intensivas en una escuela primaria, no es suficiente para apreciar las vicisitudes que se suceden en torno a las prácticas educativas. Hay muchos saberes que los mismos profesores de educación primaria no saben que los poseen, aunque también pueden saber que los poseen, pero, son incapaces de transmitirlos oralmente, mucho más difícil es su transmisión por escrito.

Es, a través, de la observación de la acción del otro y de los comentarios que completan su realización, como los estudiantes de la normal se percatan que sus saberes se quedaron cortos y que el título de licenciado en educación era, sólo un papel útil como credencialización pero, que su formación era y seguirá siendo insuficiente. Esa cadena

eterna de querer averiguar hasta lo más profundos detalles de la actuación y accionar de los docentes en procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de los comentarios que los docentes de la normal reciben de los egresados es como inician por plantear “nuevas” orientaciones y hacen consideraciones al plan de estudios, sin darse cuenta que las maneras de hacer de los docentes de la escuela primaria es mucho más antiquísima que los quehaceres de la escuela normal y que el CREN de ser impulsora de nuevas orientaciones y prácticas educativas, se ven obligados a retornar a esas prácticas de la escuela primaria para adaptar a los estudiantes que egresan de la escuela normal al ámbito de la primaria.

Lo que también les permitió a los docentes del CREN hacer algunos cambios en el curriculum del 84 fue la evaluación de la prácticas de los estudiantes. Semestre tras semestre valoraban los resultados que iban obteniendo.

Aquí sucedió algo muy importante, los muchachos valoraban la práctica del maestro titular y no la práctica de ellos. Eso fue un choque y lo teníamos que diluir, poco a poco, de acuerdo con los acercamientos que teníamos con los maestros titulares. Fuimos guiando a lo estudiantes para que se convirtieran en alumnos capaces de analizar su práctica docente, capaces de detectar aquellas fallas que siempre tenemos y que nos resistimos a aceptar. Ellos decían: me fue bien, en esto y aquello muy bien. Pero el maestro titular no. Cuando el trabaja, le hace así y no nos parece o no está bien. Paulatinamente les fuimos proporcionando lecturas que los hicieran reflexionar sobre su propia práctica. De hecho, digamos de siete años a la fecha, fue cambiando totalmente la formación de los muchachos (Entrevista, 17: 92).

Los docentes del CREN reconocen que “a esas dos o tres primeras generaciones, la preparación que les ofrecimos les sirvió para seguir estudiando, pero dudo mucho que les haya ayudado a enfrentar el trabajo en el grupo” (Entrevista, 2: 14).

En razón a los problemas que la mayoría de los docentes del CREN confrontaron en las reuniones de academia opinaban que “una de las virtudes del plan 84 fue el trabajo de academia” (Entrevista, 2: 18). Ahora, ya no era un trabajo aislado, en solitario, empezaba a ganar terreno el trabajo en equipo. “Los programas del plan 84 proponían trabajos integrados al final de cada semestre, pero, en la mayoría de los casos fueron productos acumulativos, no integrados. Yo diría que tardó mucho en que llegáramos a conjuntar y nunca de todos cursos, en general iban variando los cursos por los docentes que se involucraban y hubo cursos que jamás entraron en esa integración” (Entrevista, 18: 98).

La consolidación de las academias también viene permeada por los cambios administrativos que se dieron en el CREN. “Exactamente, en 1988, sale el subdirector que estaba y entra la subdirectora que está actualmente. En una reunión, las que teníamos la experiencia de la academia de didáctica, pedimos que se reanudara esa academia vertical, para que nos permitiera tener una visión de esos cuatro años y hacer los agregados que ya estábamos viendo, eran importantes” (Entrevista, 18: 98).

Los esfuerzos por entender el plan de estudios de 1984 vienen atravesados por relaciones, incluso, familiares y estos esfuerzos, se iniciaron desde 1986. “Tuve la experiencia de trabajar contenidos de primaria junto con mi hermana que trabajaba laboratorio de docencia y empezamos a vincular. Fue muy rico porque le fuimos encontrando el sentido a lo que pedía un curso y qué era lo que pedía el otro. La verdad fue muy interesante. Tuvimos como seis años ese trabajo mancomunado” (Entrevista, 18: 98).

Los docentes del CREN empezaron a hacer modificaciones a la estructura del curso y a su diseño, desde el momento en que las lecturas que les proporcionaban desde la Dirección de Normales eran ilegibles. Esta circunstancia obligó a los docentes a buscar otras lecturas y a otros autores para sustituir aquellas lecturas. La bibliografía sugerida en los programas era de escasa circulación, incluso había textos que jamás llegaron a conseguir los docentes.

Desde el planteamiento operativo, el plan 84 sugería a los docentes desarrollar espacios de trabajo colegiado, pero para los docentes la pregunta era ¿por qué la academia tenía que convertirse en un grupo? Para que, efectivamente, se convirtiera en un espacio en el que se propiciara la reflexión y la crítica y que al mismo tiempo les permitiera crecer tanto personal como profesionalmente. “Yo sí podría decir que hubo muchos miedos, que según las personas que estaban en la academia se podían resolver, o no, algunas situaciones. Esto, creo que sigue vigente hasta ahorita. Hay academias en las cuales nos sentimos muy bien, como que el trabajo se desarrolla con mucha facilidad y hay otras donde la verdad todo se dificulta y la verdad nunca se cumplen los planes, ni nada. Sin embargo, el plan 84 nos enriqueció mucho. Es algo que no le podemos quitar. Nos abrió. Como que nos despertó. Algo nos hizo. Nos obligó a leer más” (Entrevista, 18: 99). “Cuando nos dimos cuenta de que no teníamos que pelear, fue cuando sentimos que estábamos en función de la formación del nuevo licenciado en educación” (Entrevista, 2: 19).

El trabajo de academia requiere de una gran apertura personal, escucha mutua, respeto y tolerancia.

Porque yo llegaba y decía, estoy haciendo esto, tú qué estas haciendo. Mira vamos a ponernos de acuerdo. Mira yo le hago aquí de esta forma o yo le hago de esta otra, entonces tú como le haces o tu qué contenidos trabajas. Porque no mejor le hacemos de esta otra forma, en fin. Por ejemplo, con alguna maestra que hemos trabajado juntas, ella tiene un curso, yo tengo otro curso, tú les das esto, yo les doy esto, y a la hora de evaluar, puede ser el mismo producto. A ver yo les reviso una parte, tú les revisas la otra, sin embargo, están relacionadas, no es de que yo llegue y les diga metan las hojas. No. El trabajo tendrá una estructura clara, en la cual cada apartado entra porque es necesario (Entrevista, 18: 100).

Por otro lado,

hemos tenido algunas experiencias muy interesantes, sobre todo en las últimas generaciones, en las que hemos logrado mayor intervención de algunos maestros. Pero hay algunos con los que es imposible sentarse y poder decir: cómo lo vas a hacer o cómo lo estás haciendo. Más bien parece que tiene uno a un fiscal del otro lado. No, yo estoy bien. Eso, tú no lo hiciste. Con estas actitudes, toda posibilidad de comunicación, se rompe. Yo diría que, en la mayoría de los casos, las relaciones entre el personal de la escuela, está determinado por nuestra formación. No precisamente por la cantidad de estudios. Pero sí, por la forma en cómo nos apropiamos de esos conocimientos que uno estudia o trabaja (Entrevista, 18: 100).

Es por el *habitus* diría Bourdieu, “ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas” (1997:19). Pero también es cultura institucional, es decir, la gama de actitudes, valores, creencias, adscripciones, intereses, opiniones y formas de comunicación que a lo largo de la historicidad del CREN los sujetos han forjado y asumido. Por otro lado es también herencia generacional transmitida y elaborada por los nuevos integrantes de las plantas docentes. Es deseo de permanencia, actuación y sujeción de los docentes para y con esa institución

Recapitulación y análisis

El lugar de las tácticas viene, en primer lugar, permeado por las representaciones que los profesores construyeron en relación con los significados inferidos del plan y que aluden, principalmente, a su formación y a la relación con los nuevos estudiantes. Esto provocó una nueva relación con el saber.

De acuerdo con Mendel (1998), Fernández (1998) y Mosconi (1998), el sujeto deviene de determinada situación institucional y sociohistórica de dos etapas. Una psicofamiliar o de relaciones interfamiliares, que coadyuva al establecimiento de relaciones con el medio social y cultural en situaciones específicas. Otra es la psicosocial que propicia

relaciones tales como: apropiación de contenidos sociales y culturales manifiestos y latentes. Este tipo de socialización ocurre para aprender a estar en otros grupos que no son los familiares, en sentido estricto y sucede tanto en la escuela o formación profesional, como en el trabajo.

Siguiendo a Winnicott (1996), la relación del sujeto con “un objeto” viene marcada, por el deseo de saber. Entonces, es el deseo del sujeto el que establece determinada relación entre saber y objeto; éste es el origen de la sublimación. De manera muy esquemática: el sujeto toma un objeto y lo mira como un “mi mismo”; éste es el objeto transicional. Posteriormente hay un juego de rechazo y acercamiento de dicho objeto. Algo así como “te vas porque quiero que te vayas, pero, te regreso a la hora que yo quiera” Para Freud es el eterno *fort/da* (Derrida, 1997: 115 y ss.). Ello implica conciencia de separación, que por lo regular es doloroso e incluso el sujeto tiene que mantener “tolerancia a la frustración” (Bion, 1980); éste es el fenómeno transicional. Es de esta manera como se crea un espacio para la creatividad a través de la manipulación del objeto y del juego con él; éste es el espacio transicional. Tal espacio da pie a la ilusión, la cual es el origen de la cultura, el arte y la religión: es la experiencia cultural, es decir, ese espacio intermedio entre la realidad psíquica interna y la realidad psíquica exterior o sociocultural. Los saberes, en tanto experiencias culturales, realizan un pasaje interminable, desde el niño hasta el adulto y, desde la subjetividad más pura hasta la objetividad más radical. El saber es lo que asegura la unión entre las generaciones. Pero es importante recalcar que el saber es renunciamiento a la omnipotencia, para dar paso a la confrontación de ideas y experiencias.

Sin embargo, los docentes del CREN, siguiendo a Blanchard (1998), se viven y se miran en complicidad placentera con los alumnos y se niegan a aceptar el placer que les produce estar con los estudiantes. Aparecen siempre en confrontación con su propia adolescencia. Por ello fue impactante el trabajar para estudiantes que estaban por dejar de ser adolescentes. Algunos profesores “dan o enseñan” para no decepcionar a los alumnos, pero, también “dan” porque dudan sobre qué es lo bueno o porque están convencidos de que lo que tienen que dar es bastante bueno. Otros más “dan” para

retener poco tiempo el saber. Dar, en este contexto, también implica colmar las necesidades del otro e impedirle desear y en este sentido, anularlo.

Hay docentes en el CREN que se desviven por dar o enseñar, pero, lo que proyectan en los alumnos son sus sensaciones de vacío, de angustia, de hambre y de aidez. En esta condición, se apegan a los estudiantes y enseñan para sobrevivir o para formar al alumno que vive en ellos. También, siguiendo a Mendel (1998), utilizan su 'autoritarismo' para despertar en los estudiantes su culpabilidad, su angustia de abandono. En este sentido, los alumnos son infantilizados, tal y como los docentes son infantilizados por la administración y los sindicatos. El docente del CREN también llega a mostrarse muy amoroso y complaciente y si los otros, cosa que siempre sucede, tienen necesidad de amor, ejerce poder sobre ellos, pero también los otros desean que el poder se ejerza sobre ellos.

Ya hemos destacado que lo que signa al docente es su relación con el saber, ello lo obliga a seguir superándose o formándose profesionalmente. Cuando se les plantea la cuestión de por qué seguir con los estudios ellos responden:

- “Por superación profesional” (Entrevista, 1:2)
- “Por el gusto por la actividad y por el cambio” (Entrevista, 1:3)
- “Por modificar la práctica” (Entrevista, 1:3)
- “Por tener un conocimiento con nuevas miradas” (Entrevista, 1:4)
- “Por otro yo, más crecido” (Entrevista, 1:10)
- “Por ser alguien” (Entrevista, 2:27)
- “Por invitación a saber más y solucionar problemas” (Entrevista, 3:34)

De parte de los docentes puede apreciarse un interés identificador, pertenecer a un grupo distinto, en el cual, se perciban cambios y transformaciones, pero también satisfacciones personales. En algunos casos, el intentar pertenecer a un grupo parte de la invitación de la gente de un grupo dedicado al estudio de sus prácticas y a su

formación, en otras ocasiones el interés identificador surge de las necesidades sentidas por el propio sujeto o por las exigencias institucionales e histórico-sociales emergentes.

La identificación del docente con el saber implica entonces una invitación del grupo hacia el yo, visto como un empate de expectativas, esto es, el deseo de superarse, el gusto por la actividad, el cambio y las emociones nuevas, la sensación de estar construyendo prácticas instituyentes o simplemente por ser alguien. Pero, por otro lado también existe de fondo una preocupación por el desempeño, o sea, obtener y construir conocimientos con nuevas miradas, enfoques y nuevas proyecciones de futuro, cambios en el yo y, por ende, tener mejores logros.

Desde otra mirada, si el deseo de pertenecer o seguir perteneciendo implica el reconocimiento de exigencias sentidas, tal parece que hay una petición del yo hacia el grupo, esto es formarse a partir de o en función de las exigencias identificadas en el yo tales como obtener el conocimiento como defensa, tener nuevas disposiciones para el trabajo o una responsabilidad con la formación permanente.

Desde luego que también aparecen las exigencias sentidas desde los otros y el Otro, es decir, como tomar en cuenta las influencias de los factores que intervienen en el aula, responsabilidad con los alumnos e incrementar los niveles de participación.

El deseo por el saber, dice Filloux (1998), es el deseo de saber sobre el deseo, que deviene de querer indagar de dónde venimos y cómo nos hicieron nuestros padres, ello implica una búsqueda constante de un nombre, de reconocimiento social, de estatus y de poder de resolución.

Estos pensamientos nos llevan a plantear que existe, sin lugar a dudas, una conexión entre los actos individuales y el orden social, es decir una relación entre el pasado, el presente efímero y el futuro.

En el sujeto existe un nivel de pre-desición, marcado o signado por su pertenencia a determinados grupos y situaciones a nivel psicofamiliar, pero también a nivel psicosocial, estas vivencias y experiencias acumuladas y sedimentadas lo hacen tener un espectro de elecciones en función de su voluntad, su interés y por supuesto de sus saberes, todo ello, en tanto, "orden social". Por tanto, la acción que realiza en las situaciones que vive cotidianamente lo llevan a realizar actos, vamos a decir pequeños y quizá intrascendentes, pero que son los que forman la sociedad, no es que esté aludiendo que las pequeñas acciones se parezcan a un cúmulo de granos de arena, no, me parece que cada acción, por pequeña que parezca es incorporada por el sujeto y pasa a formar parte o no de su experiencia, se adhiere y contribuye a la toma de nuevas decisiones e implica proyecciones de futuro.

Por otro lado, también en la vida del sujeto y por qué no decirlo de la sociedad hay actos más o menos grandes que son los que realizarían la historia, tanto en el nivel del sujeto como de la sociedad, en este sentido, toda acción es producción, reproducción y comunicación, en términos de intercambio, participación y de transformaciones, ello implicaría niveles de institucionalización y podría ayudar a definir los significados en las instituciones.

Lo que he querido mostrar en el presente apartado es que el trabajo en grupo en una institución educativa, además de las prácticas educativas que los docentes del CREN han desarrollado en torno a la implementación y aplicación del plan de estudios 1984, implicó un proceso de apropiación paulatino que remite a los saberes y experiencias, aparentemente personales. Estas situaciones marcan en la lógica global de este documento un retorno, ya anunciado, a las prácticas normalistas: desde la Dirección de Normales y Mejoramiento Profesional y desde la experiencia propia de los profesores del CREN.

La exigencia del nuevo plan de estudios, los hace revisar los procesos realizados y utilizar los saberes para reclamar a lo otros su poca disposición y compromiso con el trabajo en los grupos. Aparece también de manera paulatina el trabajo colegiado y con

ello las tomas de partido y la contraposición de grupos al interior del colegio. A medida que avanza el proceso de trabajo en grupo, las discusiones se centran en, ahora sí, los fines que conlleva el plan de estudios y con esto la apropiación de lo que podría significar la formación del nuevo licenciado en educación desde el plan 1984. Estos procesos tiene que ver con la planta docente.

En el CREN, la planta docente actual, ha sido formada, en su mayoría, en esta institución, lo que provoca una adscripción afectiva, pero también el reclamo de la formación a quienes fueron docentes de los profesores más jóvenes. Entre los docentes del CREN encontramos profesores adultos, jóvenes, maduros y los que se dejan llevar por las posturas de los otros grupos.

Los docentes adultos son los que tienen más años de servicio y que, en su mayoría, fueron contratados a principios de los setenta, también por sus años de servicio decidieron ya no continuar estudiando, además de que en ese tiempo las oportunidades de estudiar la normal superior, alguna especialización o maestría, en el estado de Hidalgo o en lugares circunvecinos, era, por demás, imposible.

Los profesores jóvenes han sido formados en esta institución por los profesores adultos, han trabajado en escuelas primarias, algunos han laborado en la escuela normal de El Mexe, otros han llegado a la primaria anexa y después a dar clases a la normal, han estudiado en la normal superior, han hecho especializaciones e incluso han estudiado maestrías, cabe agregar que han egresado de generaciones de los setenta, los ochenta y uno o dos de los noventa. Es pertinente mencionar que en Hidalgo a partir de 1977 empieza a funcionar la normal superior, en el 79 la UPN y que a partir de los noventa empiezan a proliferar especializaciones y maestrías en distintas instituciones de educación superior. Son egresados de los planes 75 y 75 reestructurado y no han podido sacudirse la autoridad de sus maestros que los formaron en el CREN, trabajan y procuran no mezclarse en problemáticas de los otros dos grupos, aunque en momentos decisivos son los que llegan a inclinar la balanza entre los grupos anteriores.

Los profesores maduros son también hijos de la normal, ya sea porque fueron formados en esta escuela o porque, en la misma, les nació su pertenencia e identificación con la institución y la docencia. En algunos casos han sido compañeros de los profesores adultos y, en otros casos, han sido profesores de los docentes jóvenes. Lo que los distingue es que se atreven a enfrentar los problemas, son propositivos. También han estudiado especializaciones y, en su caso, maestrías o ambas. Son los que de alguna forma inician con las asociaciones entre sí mismos, comentan sus avatares y sinsabores de sus prácticas docentes, formulan nuevos proyectos y mantienen la suficiente fuerza como para siempre seguir adelante y no caer en la rutina. Aunque algunos de ellos se sienten cansados de tantos cambios y de no lograr cuestiones concretas, porque la política educativa les echa por tierra lo que con tanto trabajo y años de práctica habían llegado a construir y consolidar.

Por último, también al interior del CREN y como parte de la planta docente hay otros profesores que han llegado a la normal por muchas circunstancias, vienen “corridos” de El Mexe, vienen de otros trabajos, profesiones y oficios. Aún y cuando han tratado de consolidar sus posturas, a algunos, lo único que les interesa es la parte política en la escuela. Algunos han llegado a utilizar a los trabajadores de apoyo para conformar una mayoría y querer correr al director actual, con el sólo pretexto de que lleva más de veinte años de servicio. Si bien pueden tener razón, por otro lado, no se comprometen con el trabajo académico y con el trabajo en el grupo o de colegio.

Ahora bien, si las representaciones que se formaron los docentes del CREN en torno a la relación docencia/investigación rayan en la descripción naturalista, con ello se confirma cierta influencia de la “investigación de época” y, cierta, influencia de la trayectoria escolar sobre la trayectoria profesional. Así mismo, la trayectoria profesional viene signada por la influencia de los campos de formación, esto es, el psicológico, el pedagógico y el psicotécnico de los planes de estudios de 1959 y 1975. Con el plan 84 se desaparece, en el papel, el campo psicotécnico, sin embargo, este campo aparece como parte de los documentos recepcionales, casi para afirmar que es a través de la medidas antropométricas y psicométricas que se puede deducir y trabajar el fracaso

escolar, pero, los estudiantes y los docentes saben que esto no sirve para ello ¿por qué seguir haciéndolo?

Por otro lado, parece ser que los docentes al formarse la representación de que el plan 84 fue bajado con cuenta gotas, les quedó claro que la situación de implementación del plan de estudios fue administrativa y burocratizante y que tenían que recurrir a la propia experiencia y ésta, no era otra que la experiencia normalista: creada y construida en este plantel a través de generaciones de docentes y estudiantes. La cita del capítulo primero: “la realidad educativa reside en la escuela **tal como es**” tiene sentido hasta aquí y redundante en su simbolismo y, por ende, en sus repeticiones.

CAPÍTULO V. SÍMBOLO, REPETICIÓN Y DIFERENCIA

*Una escuela sin memoria
es una escuela sin porvenir⁴⁶*

En el presente capítulo intentaré mostrar algunas conceptualizaciones a las que he arribado después de dar por concluida la indagación; es, además, un proceso de distanciamiento de los datos con el afán de teorizar lo narrado en los capítulos precedentes.

A) El símbolo

Para definir un símbolo es necesario diferenciarlo de un signo. Para algunos autores como Schavarstein (1991: 114 y ss.) el signo es aquello que por sustitución implica representación psíquica; sin embargo, el símbolo, para este autor, es de naturaleza iconográfica. Pareciera que el signo se refiere únicamente a la representación individual y el símbolo a representaciones colectivas. No obstante, con el simple hecho de querer

⁴⁶ Adaptación de la frase de Changeux (2002: 20) "los pueblos sin memoria son pueblos sin porvenir".

reducir el símbolo a un icono se está en vías de quererlo enmarcar en lo que por definición es un signo. Aquí radica el debate sobre el símbolo y el signo.

Sin la intención de ser exhaustivo en el tratamiento, un signo es la pretensión científica de relación biunívoca entre un significado y un significante. El significado sería la definición del signo y el significante no tendría que alterarse en la comunicación. Con el uso del signo se pretende encerrar el sentido del signo en una unión perfecta de significado y significante. Es el caso de las matemáticas. Es querer instalar el orden magnificante de las cosas y sobre las cosas.

Por otro lado, el símbolo deviene cuando existen, de inicio, en un signo, dos formas de ser presentado y comunicado. De acuerdo con la etimología griega símbolo significa “juntar con”, es decir, “ligar”. Allí en donde coexisten al menos dos sentidos hay un símbolo. Si de entrada no aceptamos que ante un signo pueden existir más de un sentido permanecemos cerrados, sordos y ciegos ante el símbolo. El símbolo es caos, es polisemia. En cambio, el signo pretende ser monosémico e incluso asémico. Asemia es no simbolización, es lo que podemos aproximar a la idea de lenguaje vacío, de un sentido vacío, es la intencionalidad de los místicos: quitar sentido a las experiencias espirituales.

Para Barthes (2002: 56)

El poder de simbolización es uno de los caracteres específicos del hombre y que, por consiguiente, en relación con ese dato antropológico, podemos estudiar un determinado número de estados, de fenómenos, desde el punto de vista pedagógico; supongo que también ese es un problema: lograr que los niños fantaseen ante las imágenes. La tautología es el hecho de que $a = a$; un universo tautológico sería un universo espantoso de vivir, y a veces tenemos reacciones tautológicas en nosotros mismos; frente a discursos demasiado sofisticados que se nos hacen, tenemos a veces ganas de responder: pero bueno, un gato es un gato, una perra chica es una perra chica, etc. Son resistencias a la simbolización.

Muchas de las manifestaciones de lo que llamamos sensatez pueden ser interpretadas como resistencias a la simbolización. En la sensatez hay mucha agresividad, una agresividad que a menudo se dirige contra el símbolo.

Dicho en diferentes términos, la lucha o el debate entre lo que puede o no ser un signo y un símbolo es una pugna entre lo instituido y lo instituyente. De forma temeraria, es interesarse por el símbolo como “cosa” y no como una palabra o un icono. En este sentido, emplear un símbolo es tener la capacidad de retener de los objetos, de los hechos o de las cosas su estructura característica y tener la habilidad de identificarla en otros conjuntos diferentes de, vamos a decir, significantes.

Para Arrivé (2001: 67 y ss.), en un análisis sobre el símbolo en Freud, el símbolo tiene un sentido *amplio* cuando se utiliza para designar la relación que une el contenido manifiesto de un comportamiento, de una idea, de una palabra, a su sentido latente; tiene un sentido *restringido* cuando intenta fijar ideas o intenta definir el contenido de un evento o acontecimiento; también tiene el sentido de *proceso de simbolización* cuando se refiere a la historicidad del evento o acontecimiento o a la manera en que se puede dar cuenta de la formación del síntoma, es decir, sin huella no hay símbolo.

En el CREN el *signo* es “Benito Juárez” cuando sólo define a determinada escuela en un espacio, con profesores y alumnos de determinadas características y con tareas, roles y funciones singulares.

Pero en esa misma institución “Benito Juárez” es símbolo, en sentido *amplio*, cuando emergen las pregunta: qué relación existe entre la estrella roja de cinco picos de su escudo y el nombre de la escuela; qué tipo de relación mantienen el jardín de niños y la primaria, anexos al CREN, con el nombre de “Benito Juárez”.

En sentido *restringido*, el escudo de la normal: la estrella roja de cinco picos nace cuando empieza a funcionar la Escuela Normal Socialista del Estado de Hidalgo. Sin

embargo, es en el *proceso* de *simbolización* en donde puede desentrañarse la estructuración en torno al nombre y el escudo.

A riesgo de ser reiterativo con los datos ya narrados en la tesis, el nombre de lo que hoy es el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” del estado de Hidalgo, emerge en 1911 en la persona de Teodomiro Manzano, su fundador. En aquel entonces, la escuela fue nombrada Normal Coeducativa “Benito Juárez”. Manzano era un personaje que se formó casi al unísono con la creación del estado de Hidalgo, había participado en el proyecto de creación de la escuela normal de México en 1887, a dieciocho años de fundado del estado de Hidalgo (1869). Manzano abrazó los ideales del normalismo, del juarismo y de la Ilustración, creía de manera ferviente en la educación y en la formación de los educadores como su sostén. Esas son algunas de las manifestaciones por las cuales se interesó en la fundación de la escuela normal en Hidalgo. Otra manifestación, la que se refiere al nombre, deviene de sus adscripciones e introyecciones o de su yo ideal.

Ya fundada la escuela aparecen fechas que remiten nuevamente al nombre de Juárez. El 18 de julio inicia sus actividades la escuela normal, esta fecha es el día de su muerte. Pero, por otro lado, 21 de marzo es la fecha de su nacimiento así nombraron al Jardín de niños anexo al CREN, pero marzo también en Hidalgo fue un mes muy socorrido para celebrar eventos importantes: en marzo se renombra el Instituto Literario de Artes y Oficios en Instituto Científico y Literario, tendencia u orientación, en ciertas personas con altos rangos en la toma de decisiones, por la separación de la técnica de la ciencia, del arte por la empresa y del oficio por la profesión.

Es necesario advertir que el *proceso* de *simbolización* no es lineal. La escuela normal, en razón a ciertas tendencias u orientaciones de la época, tuvo que ser renombrada en 1926 como normal mixta y después en 1929, trasladada al Instituto Científico y Literario. Pero también a medida que se sustentaron algunas ideas sobre que la educación debía ser función de profesores normalistas y por la consolidación de ciertos poderes sindicales, el normalismo tomó fuerza. Es de una pugna magisterial que surge la

propuesta de separar o de rescatar, para los profesores de Hidalgo, la normal del Instituto Científico y Literario. Así, en 1936 resurge la escuela normal con el nombre de Escuela Normal Socialista del Estado de Hidalgo. El escudo de la escuela pasó a ser una estrella roja de cinco picos con una hoz y un martillo y hace referencia a las ideas de la época: al socialismo y a Lázaro Cárdenas, su precursor.

De nuevo, las ideas emergentes de una época hacen mella en la escuela normal, con la desaparición del proyecto de Lázaro Cárdenas, la escuela normal socialista fue insostenible. En 1941 es renombrada Escuela Normal del Estado de Hidalgo pero, es hasta 1962 cuando, por pugnas promovidas por alumnos de Teodomiro Manzano y por un sentido de pertenencia, recupera el nombre de “Benito Juárez”, no sin antes eliminar del escudo la hoz y el martillo y colocar en el centro una “N” que refiere a la normal. El escudo adquirió para los nuevos forjadores otro sentido: un símbolo francomasónico, una vuelta a su fundación, al reconocimiento del padre fundador, y por ende, al pensamiento y a los ideales de Juárez.

Es de esta forma, a través del *proceso de simbolización*, como puede explicarse y comprenderse cómo es que viven en aparente armonía la estrella roja de cinco picos y el nombre de Juárez en el CREN. Reconocer y volver a pensar estos procesos devuelven vida y nuevos sentidos a los símbolos. Pero ¿en que radica la importancia del símbolo?

B) La repetición.

Repetir en un sentido simple y dogmático es hacer varias veces y en distintas ocasiones una misma “cosa”. Sin embargo, repetir también puede ser consciente cuando estamos empeñados en construir “algo” digno de ser perfectible. Aprehendido este concepto con tal acepción ya no es repetir de manera constante, a tontas y a locas, unos mismos pasos o unos mismos esquemas o los mismos actos, acciones y actividades. En este contexto la repetición adquiere el significado de elaboración, más radicalmente de reelaboración e incluso perlaboración o mimesis.

De acuerdo con Ricoeur (1995: 82-83) la mimesis puede conceptualizarse como imitación o representación, no obstante, sugiere que lo que hay que entender es la actividad mimética, el proceso activo de imitar o de representar, ya que no debería dudarse que es en la misma acción donde se encuentra el correlato de la actividad mimética regida por la disposición de los hechos. Si hacemos metáfora de la mimes y la transferimos al significante de la repetición, tenemos que dicha repetición no importa por sí misma. Importa porque hay “algo” que se repite (contenido), “algo” que nos obliga a repetirlo (deseo) y “algo” que dice cómo repetimos los actos o los hechos (forma).

En suma, la repetición tiene un contenido, un deseo y una forma. Es elaboración cuando se atiende sólo al contenido. Es reelaboración cuando se atiende la forma y el contenido y es perlaboración cuando se atiende al deseo, la forma y el contenido. Por otro lado, trabajar la repetición y con la repetición implica un trabajo con los colegas, amigos, compañeros e incluso enemigos, pero sobre todo implica un trabajo con “la cultura institucional”⁴⁷. El acto de repetir no debe reemplazar al acto de pensar la repetición; es el recuerdo en acto el que debe llevarnos al recuerdo propiamente dicho. Para Laurent Assoun (2003: 119) el sujeto adviene y deviene a través de “la rememoración, revelada por la repetición y completada por la perlaboración”. Toda repetición es en esencia simbólica y el símbolo es el soporte de la repetición. No se repite para reprimir sino porque se reprime se repite. La repetición es lo que se disfraza al constituirse lo que no se constituye más que disfrazándose, en este sentido, la memoria es exploración de lo invisible.

⁴⁷ “La noción de cultura institucional es sumamente rica y admite diversas presentaciones ya que resulta de las mil y una maneras y prácticas por las que los actores institucionales se reapropian y resignifican el espacio organizacional (De Certeau, 1990). Es sumamente difícil enumerar y mucho más aun jerarquizar los elementos que componen la cultura institucional. Para dar cuenta de ello mencionaremos sólo algunos: los usos y las costumbres; los sistemas de socialización, ingreso, ascenso y promoción; los criterios y normas de sanción; los sistemas de seguimiento y control; los modelos de vínculos; los valores vigentes; los prejuicios y criterios de valorización; los distintos estilos que adquiere la dinámica de las relaciones; el grado de adhesión y pertenencia de los miembros; los matices de identificación con la tarea, el grupo y la organización; los mitos, leyendas y héroes; el estilo de funcionamiento; las concepciones acerca del cambio; las representaciones, recepciones y tratamientos de los usuarios o destinatarios; las características del cerco institucional; los vínculos interinstitucionales; las ceremonias y los ritos; los criterios de trabajo predominantes; la filiación teórica de los integrantes; los criterios de agrupación; las pautas de auto-organización (Frigeiro, 1992:36).

“La memoria tiene como objetivo construir un mundo relativamente estable, verosímil o previsible, en el que los proyectos de vida adquieren sentido y en el que la sucesión de los episodios pierde su carácter aleatorio y desordenado para integrarse en un *continuum* tan lógico como sea posible, cuyo punto de origen y punto de llegada están constituidos por el propio sujeto o, eventualmente, su familia (las raíces), su clan, su país (mitos fundacionales)” (Candau, 2002: 101).

En la situación del CREN y en relación con el plan de estudios de 1984, encontramos varias repeticiones. La primera está referida en los considerandos del plan de estudios al aclarar que hay una petición de los docentes que remite a 1944 en la cual permea un anhelo de elevar la educación al nivel licenciatura, acciones propuestas por Rafael Ramírez. No obstante, debido a las condiciones y situaciones del país ese anhelo no pudo concretarse, aún así, pervivió en el tiempo y en la consciencia de los profesores, es hasta 1984 cuando, de acuerdo con las condiciones, se da solución a aquello que no había podido ser resuelto. Me parece que sigue sin resolverse. Para Ramírez era claro que el nivel profesional estaría dedicado a trabajar en y sobre el arte de la enseñanza, pero esto todavía no ha ocurrido totalmente en las escuela normales.

Una segunda repetición, en el mismo plan de estudios, es el regreso a 1950 y al auge de la psicología educativa, es quizá, en razón a las posibilidades de los elaboradores del plan y los programas de estudios o a las presiones sobre los mismos elaboradores, como se manifiesta una constante recurrencia a resolver problemas de aprendizaje y fracaso escolar desde la psicología educativa. Situación aún no resulta y que lleva, a todos los involucrados en la educación pública, a echarse la culpa unos a otros: los docentes a los alumnos, la escuela en general a las familia, a la cultura, a las condiciones económicas, a la desigualdad de oportunidades, etcétera.

Una tercera repetición en el caso de los docentes del CREN es con respecto a la elaboración de los productos (tesis, tesinas o informes) que amparan a los estudiantes como licenciados en educación primaria. En realidad lo único que cambia o se atiende

es el contenido, pero se dejan intactos la forma y los deseos de los profesores y los estudiantes de poder forjar, aún con equívocos, nuevas formas de hacer indagación o de experimentar otros procesos de formación, quizá hay que aceptar que hay intentos pero carecen de elaboración o escritura.

Una cuarta repetición es la búsqueda de identidad y que puede admitirse, desde lo narrado en el capítulo segundo de esta tesis, con respecto al proceso de institucionalización de la escuela normal y la pugna por la pervivencia del nombre de Juárez. La lucha entre el ser y tener, entre lo urbano y lo rural, entre la ciencia y la técnica, entre la UAEH y el CREN o entre preparatorianos o universitarios y normalistas, estructura que no sólo toca a la mencionada normal, sino que parece ser una constante en las diferentes normales del país y en la misma Universidad Pedagógica Nacional.

Una quinta repetición queda plasmada en los deseos manifiestos de algunos secretarios de Educación Pública de querer llevar a cabo una “revolución educativa”, lo cual deja entrever, no sólo problemas políticos o sindicales, sino exigencias y querellas internacionales, problemas de distribución espacial o territorial y económica, de empleo y desempleo, de titulación en el caso de los profesores de la escuela normal y de la primaria en general, además de cuestiones no resueltas en torno a la profesionalización docente. En este sentido, profesionalizar no es otorgarle un título a un egresado de cualquier escuela normal, sino formarlo en el amor a su trabajo y a su oficio. Esta es otro asunto sobre el que se debate actualmente (y tendrá que debatirse por siempre).

Una sexta repetición es la supuesta recuperación de la tradición normalista a partir del reclamo de los estudiantes de no saber dar clases o investigar. En el fondo es enquistarse en la tradición, en un saber hacer que no tiene que ser renovado. Es estar de acuerdo con lo instituido y estar en contra de lo por instituirse o instituyente, aún y cuando dicho instituyente devenga de fuera. Eso quiere decir que si no se está de acuerdo con lo planteado desde fuera, es desde la misma institución-establecimiento donde tiene que emerger e instalarse lo instituyente. Pero ¿cómo hacer para forjarlo?

C) La diferencia

Generalmente a la diferencia se le analiza como “diferencia de algo o en algo” (Foucault, 1995: 28). La diferencia, entonces, se convierte en representación que tiene y debe ser especificada, o sea, conceptualizada. Sin embargo, desde lo descrito en el apartado anterior, lo que se puede mirar en las prácticas educativas del CREN no es la diferencia, sino la repetición, es decir, su (in)diferencia. La diferencia es conceptual mientras que la repetición es (in)diferencia de los sujetos. No es que no piensen su hacer el problema es que sólo lo verbalizan y procuran olvidarlo. Recuerdan sólo la trama o la historia, pero no procuran rescatar la memoria de por qué se hacen esas cosas así y de esa manera.

El acontecimiento y los hechos, en tanto repetición, han sido pensados desde el neopositivismo, la fenomenología y la filosofía de la historia. El neopositivismo ha fallado al decir que los acontecimientos pueden ser develados desde la lógica del estado de las cosas y en sus atributos. La fenomenología desplaza el acontecimiento en relación con el sentido, es decir, para los fenomenólogos, el “verdadero” sentido no está en los actos, está por delante o detrás de los mismos. Por otro lado, la filosofía de la historia, encierra el acontecimiento en el ciclo del tiempo o sea, no existe acontecimiento sino es dentro del tiempo, pero así se somete al acontecimiento a la identidad del tiempo y a su orden (Foucault, 1995: 30 y ss.).

Otra forma de pensar el acontecimiento es la de otorgarle mayor peso al deseo de los sujetos. Para empezar el sujeto está amarrado a su deseo, pero también al deseo de los otros. En tanto sujeto, pertenece a una cadena a la cual sirve, pero de la que también se sirve: utiliza y es utilizado.

En el sujeto la repetición no es una conducta sino una necesidad. No obstante, repetir es una forma de comportarse la cual, puede representarse y generalizarse. Aún así, el hábito no es una verdadera repetición. Perseverar no es repetir. La repetición: ocurre por la ley, contra la ley, contra lo semejante y contra lo diferente; tiene cierto orden de

generalidad que no corresponde con la generalidad de la naturaleza; se opone a todas las formas de generalidad; es la unión de lo universal y de lo singular; es el pensamiento del futuro; es perdición pero, a la vez es salvación.

Repetición y diferencia son dos líneas que se interfieren y se cruzan para pensar el futuro, para recordar e invocar la memoria y justificar el sentido de lo humano en la humanidad.

Son los símbolos que signan a la normal y que viven actualmente en sus espacios. Prácticas y representaciones de los profesores y estudiantes del CREN, que se enredan, se entretajan y se separan. Abren puertas y hacen retornar al refugio, al paraíso perdido y remiten al futuro inesperado en el actuar de los docentes. Son los mismos que coronan el hacer cotidiano en la normal y sus prácticas educativas.

Por un lado, “Benito Juárez” remite a su fundación y su tradición reformadora, en su nombre y en las formas de participación de los profesores de la normal, los docentes se manifiestan ante los otros. Por otro, la estrella roja significa que el socialismo se puede llevar a cabo a través de la educación, sus cinco picos son como los cinco continentes, la igualdad de la humanidad, la diferencia de horizontes que pueden llegar a converger en la formación de los estudiantes normalistas: la ciencia, la técnica, la perseverancia, el arte y la moral.⁴⁸ No es casualidad que al centro se encuentre la perseverancia, pues es la insistencia, la “lucha” por una escuela normal “autónoma”. La perseverancia bien puede marcar el punto arquimédico entre, de un lado, la ciencia y la técnica para marcar la pauta de querer someter al arte y del lado contrario, la risa del arte y la moral por saberse nunca sometidas, más que a sí mismas.

La perseverancia marca también este punto de equilibrio entre profesores que puedan dominar la técnica y el arte, sin jugar a dioses de la ciencia y sin perderse en “amoralidades”. Es el constante avance y regreso hacia la técnica y el arte, hacia la

⁴⁸ Descripción del profesor Jorge Andrade Vergara.

ciencia y la moral. Es el ir de la técnica a la ciencia y, de nuevo, de la ciencia a la técnica y regresar para pasar del arte a la moral y de la moral al arte y nuevamente a la técnica y a la ciencia, de la una a la otra y vuelta sobre sí misma. Es un determinar con vistas a la indeterminabilidad. Salir del caos para entrar en el orden, volver al caos y volver a empezar, eterna construcción y reconstrucción del hoy que ya es pasado y del futuro que empieza ahí mismo.

Estas son las principales representaciones que marcan el hacer cotidiano de los docentes de la normal y que en determinados espacios y tiempos los separan y los hacen identificarse en grupos. Pero ¿qué llevó finalmente al segundo grupo⁴⁹ hacerse cargo del plan de estudios de 1984? porque, sin lugar a dudas, el plan de estudios apareció y tenían que empezar a trabajarlo para hacerlo productivo.

Un primer punto es que los profesores del segundo grupo pertenecen a la planta docente, son dedicados, cuestión que es inclusiva de los otros grupos, mantienen buenas relaciones con la dirección y la subdirección de la escuela, de igual forma, con los otros docentes y con los estudiantes. Los miembros de este segundo grupo también tienen deseos manifiestos de seguir estudiando, asumen que en ellos existe un no-saber y eso los moviliza o coloca en búsqueda.

Por otro lado también asumen que son capaces de enfrentar novedosas tareas y que en el transcurso de su apropiación aprenden y se relacionan con otras personas y otros saberes y haceres. Consideran que tienen muchas posibilidades de discusión y opinión con respecto a los planes y programas de estudio, además de tener una sólida experiencia y buenas maneras de relacionarse con los estudiantes. Desde luego que también se dan cuenta de que no les quedaba de otra (eran los señalados, los elegidos), que el círculo o la cadena se cerraba y asumieron el compromiso de llevarlo a cabo y así llegaron a identificarse con su nueva tarea.

⁴⁹ En la escuela normal, como en muchas otras instituciones, interactúan por lo menos cuatro grupos: uno que corresponde a los de más años de servicio (los viejos), otro que tiene buenas relaciones con los directivos (los maduros), otro que se mueve a la conveniencia de sus intereses (los jóvenes) y por último un grupo que no puede interactuar plenamente con los otros (los aislados).

Otro punto es que no pretenden dejar pasar la oportunidad de demostrar que tiene posibilidades para enfrentar nuevos retos y eso los hace aparecer como indispensables para desarrollar el proyecto con el nuevo plan de estudios. Desde luego que son ideas que los demás docentes y los estudiantes les han hecho creer y ellos, sin lugar a dudas lo asumen, son listos, trabajadores y responsables. Estas consideraciones conllevan una gran carga afectiva y los hace movilizar sus experiencias y enfrentar nuevos y variados obstáculos. Algo tiene que agregarse al autoerotismo para que el narcisismo se construya y la superioridad de este grupo viene marcada por el tipo de tarea que se le encomendó.

Sin embargo, con ello, la vida en la normal se vive momento a momento, al parecer sin reconocer el pasado y con pocas proyecciones de futuro. El regreso al pasado es inminente, pero, en este caso, es como compulsión a la repetición, como la reiteración de un pasado que permanece atrofiado, sin ofrecer maneras para que broten nuevas interpretaciones que terminen por dar movimiento o una nueva dinámica a la institución. Esta situación, “consiste en que ciertos acontecimientos tienden a coagularse y a casi petrificarse dentro del acervo colectivo de los recuerdos, y ello (obedece) a modalidades rígidas y difícilmente modificables. Son recuerdos que son contados siempre de igual manera y de forma repetitiva como para demostrar una hipótesis que ellos estarían encargados de probar” (Correale, 1998).

Entre los docentes de la normal hay una ilusión, una esperanza, es decir, están a la espera de que llegue el gran director o directora de la escuela que les ayude a resolver sus indiferencias, que sea bondadoso, en sentido estricto que sea buen padre o madre que procure la buena alimentación o el paraíso que alguna vez se vivió en su vientre. Dicha esperanza remite a situaciones históricas no resueltas a lo largo de la vida del CREN. Así, en 1911, Teodomiro Manzano, aparte de ser un gran docente y de dedicarse a la reconstrucción de asuntos históricos en el estado de Hidalgo, estaba de acuerdo en la necesidad de fundar una escuela normal que viniera a solucionar problemas de titulación, de organización magisterial y cuestiones de tipo académico.

Porque para la población pachuqueña era el personaje, en ese entonces, más idóneo para hacerse cargo de la escuela normal y de toda su problemática. Sin embargo, el no estaba muy dispuesto, pensaba que esas cosas tenían que ser resueltas desde los mismos docentes y desde las mismas instituciones. En otras palabras, no quiso ser el padre bondadoso. No obstante, nunca dejó de estar cerca de la niña de sus ojos, cuando fue necesario se hizo cargo de la dirección de la escuela, defendió la postura de los normalistas frente a los universitarios y las veces que intentaron cerrarla, siempre estuvo presente.

Algo similar sucedió en 1936 con el director de la escuela normal socialista, Arroyo de la Parra, que venía de la Escuela Nacional de Maestros y que durante un tiempo de, aproximadamente, dos años, al igual que Teodomiro Manzano, se hizo cargo de la dirección de la escuela normal pero que, a final de cuentas, persiguieron actividades propias de su profesión y sobre todo de su deseo. A diferencia de Teodomiro Manzano, jamás volvió a hacerse cargo de nada que tuviera que ver con la normal en Hidalgo.

En el caso de Arroyo de la Parra, el peso del fundador de la escuela normal fue muy significativo. Teodomiro Manzano, en su época, llegó a ser uno de los personajes más ilustrados del estado de Hidalgo, ya que cuenta con una producción escrita, extensa.⁵⁰ Nace en Real del Monte el veinticinco de julio de 1866. Su padre fue Pilar Manzano y su madre Anastacia Campero. Estudio la primaria en Atotonilco el Grande. A la edad de dieciséis años obtiene el título de profesor de educación primaria en el Instituto Científico y Literario (ICyL) (Ballesteros, 1997), después de haber realizado el examen de conocimientos correspondiente (Menes, 1989). Su pasión y entrega al trabajo docente le redituaron nuevos *status*, pero, a la vez, nuevas responsabilidades. En 1901

⁵⁰ Entre sus obras más conocidas encontramos: (1927) *Anales del Estado de Hidalgo: desde los tiempos más remotos hasta nuestros días*, Pachuca, Hgo., Gobierno del Estado de Hidalgo. (1930) *Geografía del Estado de Hidalgo*,. Pachuca, Hgo. (1938) "La escuela normal "Benito Juárez" 33-36, en Arroyo de la Parra y otros (1938) *Hacia una escuela normal socialista 1936-1937*. Hidalgo: Escuela Normal Socialista del Estado de Hidalgo. (1946) *Diccionario ilustrado geográfico, histórico, político, biográfico y estadístico del estado de Hidalgo*. Pachuca, Hgo., mecanograma. (1950) *Historia de la educación primaria en el estado de Hidalgo*, México: SEP-Museo Pedagógico Nacional. (1978) *Monografía: Instituto Científico Literario del estado de Hidalgo*, facsímil, Pachuca, Hgo: UAEH.

es nombrado inspector de la primera zona escolar y en 1905 catedrático del segundo curso de lengua nacional y lectura comentada en el ICyL (ENSEH, 1961).

Son, quizá, los años de 1913 y de 1936 los de mayor impacto en la vida de Teodomiro Manzano. En 1913 aparte de ser Director de Instrucción Pública en el Estado; era Director de la Escuela Normal Coeducativa “Benito Juárez” de la cual, fue fundador, además de impartir, en esta institución, la cátedra de pedagogía. En 1936 es cuando abandona el trabajo que desempeñaba en el ICyL para dedicarse a administrar su escuela primaria.

Cabe insistir en que Teodomiro Manzano no nació precisamente en pañales de seda. No obstante, su anhelo de saber y de, en cierta medida, describir lo que fue su vida, sujeta a la vida del naciente estado de Hidalgo y sus instituciones, le dieron el poder⁵¹ de la escritura. Pero ¿de dónde le deviene este poder? A la edad de veinte años pierde a su padre, lo cual conlleva el encargo del sustento familiar. Para ayudarse y ayudar a su familia fue copista en una notaría pública y no se descarta la posibilidad de que de esta forma haya iniciado su archivo y con éste el deseo de saber y de comunicar sus pesquisas.

Las mayores influencias sobre Teodomiro Manzano fueron los ideales de intelectuales liberales. En México, hacia 1857, el presidente Juárez promulgaba cambios sustanciales en las relaciones entre el Estado y la Iglesia.⁵² Los anhelos de la Ilustración eran su centramiento en el problema educativo para cambiar las maneras de pensar. Se trataba de escribir acerca de la educación y la enseñanza para reformar el orden práctico. La educación de la persona implicaba una preocupación por la educación del género humano y por una verdadera humanidad concentrada en la razón y la capacitación para alcanzar el perfeccionamiento (Ginzo, 1998: 7-69).

⁵¹ “El poder ... se refiere a capacidades” (Giddens, 1993: 113).

⁵² “Para Juárez y su generación de liberales, los modelos eran la Ilustración europea, la revolución de los Estados Unidos de 1776 y la Revolución Francesa antes del ascenso de los jacobinos. Su propósito era transformar a México de bastión católico español, también con raíces en las culturas indígenas, a un Estado laico del siglo XIX con educación primaria laica y una constitución en funciones” (Hamnett, 2001: 16).

Hoy en día tales anhelos perviven con nuevas orientaciones y fuertes impulsos hacia una reescritura de la historia, es decir, reescribir la historia de la pedagogía no como historia de las puras ideas, sino como una producción cultural en la que existan posibilidades de reconocernos como marcados por las tareas de instituciones “hegemónicas” económico-políticas y con tal reconocimiento, o vuelta sobre sí mismo, conquistar el cambio desde la investigación histórico-pedagógica.

En cierta medida, todo esto influyó, en Arroyo de la Parra, para que tomara la decisión de dejar a la escuela normal socialista en manos de hidalguenses y que de ellos emanaran soluciones a la educación normalista. En este sentido, también Arroyo de la Parra no quiso continuar con la función que los docentes de manera inconsciente le habían asignado, ser el padre bondadoso y que a final de cuentas la totalidad de los problemas educativos pudieran ser resueltos desde su posición, disposición y condiciones.

Finalmente, la socialización efectuada sobre este grupo tanto desde la política educativa y el plan de estudios, como desde los docentes, los directivos y los estudiantes impactó en sus personas y sus formas de realizar sus actividades y maneras de interpretar el mundo y este conjunto de imaginarios fue el detonante para que estos sujetos mantuvieran su deseo de sacar adelante el plan de estudios de 1984.

Los referentes del grupo son su experiencia en el plan de estudios de 1960 y de 1975, su apuesta en lo académico desde la educación socialista, lo cual puede apreciarse en sus prácticas educativas y retornos a la tradición normalista, en la organización de las formas de llevar a practicar a los estudiantes, sus relaciones con la comunidad, su predilección por las mejoras materiales, antes que las culturales. Todas estas representaciones pasaron a formar parte de los profesores y desde ellas obtuvieron la posibilidad de conformarse como grupo, además de que el fundirse en un grupo, conlleva el anhelo de retorno al seno materno, fusionarse, regresar al lugar de donde nunca debió de separarse, al lugar en donde nunca había que resolver problemas. No

obstante, para hacer algo y sobre todo ser alguien hay que separarse del grupo familiar y es en estas relaciones en donde la persona emerge como sujeto, siempre en falta, con deseos, en busca de lo que genera la diferencia. Los otros miembros del grupo familiar también se encargan de separarlo y de casi obligarlo a buscar otras formaciones grupales para mitigar su falta. “Al poner al deseante en el camino de otros objetos habrá siempre un amor más por vivir, un conocimiento más por adquirir, una ciudad más por descubrir, un libro más por alcanzar... y siempre un uno en más” (Saal, 1986: 40).

Dentro de estas vicisitudes es cuando aparece el currículum como una ley, la cual hay que acatar, obedecer y someterse. No se “debe” engañar a los alumnos, a los compañeros, a los directivos, a la política educativa y a la sociedad en general. Es esta una renuncia impuesta a cada docente y asumida de acuerdo a sus posibilidades y personalidad. El currículum no puede ser eliminado, porque al final aparecen los sentimientos de culpa y se termina por acatarlo, ya sea aplicarlo al pie de la letra o criticarlo y adaptarlo, pero, sin más, atenderlo.

Hay que considerar que la historia del magisterio en general, y en particular la del magisterio hidalgense, es una historia de pobres que se privan de muchas relaciones y recursos para ofertar lo mejor de sí al amo, al padre, al director, al gobierno, pero, conservan la mediocridad para sobrevivir con sus estudiantes. En la escuela normal enseñamos a nuestros estudiantes lo que nuestros profesores nos enseñaron y lo que sus profesores les enseñaron, repetimos nuestros recuerdos, nuestros ritos, ilusiones y ternuras que marcaron nuestra niñez. Todo sucede como si la sociedad, fuera inmóvil, atrapada en el sojuzgamiento de una estratificación de clases y subclases bien delimitadas y estrictamente jerarquizadas. De esta manera, la inventiva del grupo o del sujeto se rechaza por adelantado, nada nuevo que verdaderamente importe puede ocurrir: ninguna ampliación cultural, ningún encuentro notable con un nuevo interlocutor que nos haga reconocer otras prácticas culturales, ningún deseo de formación.

Toda práctica educativa depende en línea directa de una red de impulsos, de atracción o de repulsión, respecto a los planes de estudio, las formas de enseñanza, los estilos de ser docente, de las trayectorias personales y académicas, los estudiantes, sus anhelos y resistencias, los grupos, las situaciones y las instituciones. Estas representaciones se hallan fuertemente culturizadas con lo que significa educar y ser educado y están, a través de la socialización, fuertemente **ancladas** en la historia de la educación.

Pero, el ser docente remite a la oralidad⁵³ como dador de alimento: placer de ofertar salud y amplias expectativas de movilidad social, también es placer de hablar, describir, nombrar, comparar, matizar, desdoblar. Esto permite advertir que los grupos de docentes no viven en la inmovilidad, que sus maneras de ser y hacer, no permanecen inmutables. El placer de contar experiencias anuncia, por la magia de la semántica, su relación con lugares lejanos, con historias particulares, con espacios y testimonios desconocidos. Puede ser el pequeño toque que designe una multitud de formas, maneras de realizar actividades más o menos similares, olores, sentidos, terruños.

La docencia es, también, una fuerte relación con el cuerpo, marca formas de disciplinarlo, de obedecer. El estudiante quiere ser libre sin demora, el profesor le pide siempre obedecer y el estudiante no puede esperar. Elogia el estilo de los demás profesores, pero desprecia el afecto exclusivo de su profesor. Esto hace comprender cuanto nos incomoda, como docentes, el que nuestros estudiantes preferidos beban de las experiencias de los otros profesores. Sin embargo, todo está en relación con la capacidad de ceder, de no obstinarse y de no dejar caer todo el peso del autoritarismo. Apartar al estudiante de nuestras construcciones personales es condenarlo al exilio, alejarlo de sueños que nunca podrá, después, reconocer.

⁵³ “La oralidad está en todas partes, porque la conversación se insinúa en todas partes; organiza tanto a la familia como a la calle, tanto el trabajo en la empresa como la investigación en los laboratorios” (De Certeau, 1999:261).

Cuando ponemos en juego todas nuestras maneras de hacer advertimos que estas descansan sobre una estructuración⁵⁴ o habitus⁵⁵ complejos, en los que se enmarañan necesidades y libertades, siempre confusas y cambiantes a través de los cuales inventamos tácticas, se perfilan trayectorias e individuamos nuestros proceder. Todo lo que las “recetas” u orientaciones estratégicas no precisan y cuya forma de recibir, reflexionar y reconstruir difiere de los otros a menudo se arraiga en la tradición oral, familiar, local y grupal.

La realización de actividades se descomponen en una serie de acciones elementales, secuenciadas, de duración y esfuerzos variables, se organizan con base en lo que reconstruimos a partir de la memoria, por imitación reflexiva. La habilidad de adaptar las acciones a las condiciones, recursos y resultados evidencian las capacidades y poderes sobre las situaciones. En cada acción se superponen la tradición, la educación y la invención para darle forma a la eficacia y toma como referente la constitución física e inteligencia práctica de quien la ejecuta. Si la acción pierde utilidad se pierde el interés, el sentido y la necesidad de actuar, hay que creer en el éxito de cada acción para que exista la posibilidad de repetirla, de mejorarla y de compartirla. De otra forma, cuando las acciones realizadas se borran, las habilidades también desaparecen, se remiten al olvido los conocimientos antiguos, se pierde la tradición, el estilo y la finura de la manera de hacer.

⁵⁴ “El estudio de la estructuración implica un intento de determinar las condiciones que gobiernan la continuidad y la disolución de las estructuras o los tipos de estructuras. Expresado de otra manera: la indagación en el proceso de la reproducción se propone especificar las conexiones que se encuentran presentes entre la estructuración y la estructura. El error característico de la filosofía de la acción es tratar solamente el problema de la producción sin desarrollar concepto alguno del análisis estructural; la limitación del estructuralismo, como también del funcionalismo, por otro lado, es considerar la reproducción como un resultado mecánico, antes que como un proceso activo de constitución, realizado por los proceder de los sujetos activos, y compuestos por estos. La estructuración, como la reproducción de las prácticas, se refiere abstractamente al proceso dinámico mediante el cual las estructuras llegan a existir” (Giddens, 1987: 121-122).

⁵⁵ “Sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquiridas mediante la práctica y siempre orientado a funciones prácticas ... señalaré que la teoría del habitus y del sentido práctico presenta numerosas similitudes con aquellas teorías que, al igual que la de Dewey, asignan un lugar central al habit, entendido no como la costumbre repetitiva y mecánica, sino como una relación activa y creadora del mundo, y rechazan todos los dualismos conceptuales sobre los cuales se fundamentan, casi en su totalidad, las filosofías poscartesianas: sujeto y objeto, interno y externo, material y espiritual, individual y social, etc.” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 83-84).

En suma, recordar supone un esfuerzo en búsqueda de sentido, una reconstrucción del significado. Aprender es volver a recordar aquello que nos constituye, lo que nos sirve de fundamento. Una de las tareas de la educación es precisamente preparar a los espíritus para admitir, acoger, comprender y ejercer nuestra capacidad de juzgar. Esta singular tarea significa la necesidad de tener una academia, un colegio de profesores y una sociedad que confiase en sus propios valores y proyectos, que no se contente con celebrar ni condenar las ganancias de las traiciones y los motines, sino que se esfuerce por analizarlos, en el afán de proponer otras soluciones a los mismos conflictos.

REFLEXIONES FINALES

*Si en toda práctica hay un proyecto de futuro,
entonces, el retorno es el motor de la subjetividad⁵⁶*

La intención, a lo largo del trabajo, fue dar respuesta a la pregunta: dónde radica el anclaje de las prácticas de la escuela normal. Para ello fue necesario tensar lo curricular institucional contra lo curricular emergente. Enfrentar discursos y acciones, a la institución y a sus sujetos y en ese hacer cotidiano reconocer y comprender sus prácticas con el afán de vislumbrar ese proyecto de futuro que tanto institución y sujetos se deparan a sí mismos.

La metáfora que utilicé para dinamizar la tesis fue la del ancla del barco. Éste puede estar estacionado en algún puerto seguro y moverse al ritmo que le marque el mar o, por el contrario, estar “estacionado” en medio de una tormenta en mar abierto y, de todas maneras, marchar al ritmo que la marejada le marque. No obstante, tal ritmo viene signado, por un lado, por las condiciones meteorológicas y, por otro, por la hechura de la embarcación, mediada por las condiciones e intenciones de los sujetos

⁵⁶ Adaptación de las frases de Hornstein (2000: 22, 101 y 273) “no hay práctica sin proyecto”, “sólo por retroacción es posible comprender el proceso; durante su transcurso sólo hay incertidumbre” e “historizar la repetición es convertirla en recuerdo”.

que la fabricaron, los materiales y la época en que tal embarcación fue lanzada a navegar.

En este trabajo la idea del ancla permite apreciar que el barco está amarrado al fondo del mar o a algún lugar del mismo. Aquí es donde son útiles las preguntas en torno al ancla: ¿estará atorada en algún lugar fuera del océano? ¿el ancla estará atorada en el mismo barco? ¿estará en un lugar rocoso del mar? o ¿llegará hasta el fondo del mar? ¿el trabajo del ancla depende o no de que toque, efectivamente, el fondo del mar? ¿a qué y cómo se encuentra sujeta el ancla? ¿tal sujeción o anclaje es importante para la estabilidad del barco o no? En fin las preguntas que surgen pueden ser muchas y muy variadas, eso dependerá de lo que nos interese averiguar o investigar.

Si bien es cierto que la pregunta de indagación gira en torno al anclaje de las prácticas educativas, en un establecimiento con sujetos concretos, para trabajarla fue necesario dimensionarla en tres partes. La **primera** corresponde a la dimensión de la política educativa, el currículum y el *zeitgeist* (espíritu de la época). La **segunda** dimensión es la de los sujetos: su trayectoria personal, familiar, escolar y profesional confrontada con las condiciones sociales y culturales instituidas e instituyentes. La **tercera** dimensión es la institución-establecimiento: sus lugares, temporalidades y equipos de trabajo en relación con su fundación, refundación o cambios espaciales, confrontado con el *zeitgeist* de la primera dimensión. Aquí se cierra el círculo hermenéutico.

Es preciso insistir, que ninguna dimensión se comprende por sí sola, las tres dimensiones, en actividad, resultan imbricadas e íntimamente relacionadas, es más, al aludir a una sola dimensión, se alude implícitamente a las otras dos. Pero ¿qué encontré a lo largo de la investigación?

En el análisis de la **primera** dimensión y ante la pregunta ¿la política educativa tiene definido un proyecto de futuro? La respuesta es: sí. Sin embargo hay problemas no resueltos a lo largo de la historicidad de la educación en el estado de Hidalgo. A mi parecer son, prácticamente, tres: los títulos profesionales, los salarios y la municipalidad

o, control y evaluación, de la educación. De esta forma, los profesores, que primeramente fueron contratados para dar educación a los estudiantes, solamente tenían que demostrar un saber práctico, no necesariamente avalado por alguna institución, aunque implícitamente estaba contenido tal avalamiento.

La primera legislación en torno al control de los títulos fue emitida, nada más, ni nada menos que, por Benito Juárez: uno de los primeros mexicanos, después de la conquista, con varios títulos en su haber. Un cambio en el significado de los títulos, primero de nobleza después de saber. De la sangre al cerebro. De los modales a la inteligencia. Del tener económico a la posesión del saber. De la burguesía a la Ilustración. Del palacio del rey a la universidad. Supuestamente, la legislación tenía como finalidad el control de las personas tituladas en los diferentes estados y, posteriormente, legislar sobre los salarios y el control de la educación. No obstante, en el caso del magisterio de educación primaria y de educación normal ese ha sido un eterno problema, hasta la fecha no resuelto.

Por otro lado, Carranza fue quien se atrevió a legislar sobre la municipalidad de la educación pero, en realidad, con tal legislación, sentó las bases para la organización magisterial y las semillas para el surgimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuyas banderas fueron la miseria y las múltiples necesidades de los profesores.

En educación normal (en 1944) se legisló sobre la unificación de planes de estudio y con ello, supuestamente, unificar la cultura y los saberes de los profesores, en realidad solo se acentuó la lucha por los lugares de trabajo. Pero el problema de los títulos persistía. Problema que ni Mejoramiento Profesional pudo superar. Con el plan 84 esto parece tener remedio, pero como intenté mostrar con algunos datos, en la escuela normal se obtiene un título, pero los titulados no saben dar clases o, de manera mucho más drástica, se obtiene un título pero no se puede obtener un lugar de trabajo. Es de esta forma como empieza a instalarse la lógica del mercado y, aparentemente, la lógica

burocrática en el sentido de Weber⁵⁷. Pero, tanto en la política educativa, como en la política sindical lo que realmente permea es el compadrazgo y el amiguísimo, ahora camuflajeado de academismo y exogamia, es decir, los políticos se intercambian en diferentes estados, instituciones y partidos, pero, además, se presentan con títulos que, en la práctica, muestran no tener. El triángulo títulos, salarios y control en educación es un problema que ha aquejado a la política educativa a lo largo de la historia del México, después de la conquista.

Después de la descentralización se creó un programa centralizado de carrera magisterial para atacar este problema. Supuestamente con una piedra querían matar tres pájaros: evaluar a los docentes, evaluar a los alumnos y ser los promotores de ascensos escalafonarios y salariales y con ello concretar la aspiración de Benito Juárez, esto es: tener profesores de primera, de segunda y de tercera.

De acuerdo con datos de carrera magisterial, los profesores de tercera son los que se inician en la docencia y laboran en los lugares más apartados del estado de Hidalgo. Los de segunda son los que se han acercado a sus lugares de origen o han obtenido algún ascenso salarial. Los de primera son los que trabajan en zonas urbanas y ostentan las más altas categorías de carrera magisterial. Con este programa lo único que refuerzan es la tensión y lucha por los lugares de adscripción que, de acuerdo con los datos, es una pugna entre lo rural y lo urbano o más bien el motor es llegar, como sea, a un lugar urbano. Estos mismos deseos son los que, por lo menos en el estado de Hidalgo, hacen aparecer a carrera magisterial como un fiasco; conocido por todos los docentes que participan pero, los políticos rinden informes en donde tal programa dicen: es eficiente ¿para quién? Lo mismo ocurre en la escuela normal, acá la lucha es por las claves y los salarios ya que esto, supuestamente, determina a los profesores de primera, de segunda y de tercera. Lo curioso es que, el peso que debería tener lo académico no aparece como determinante, ni siquiera la experiencia. Lo único que

⁵⁷ “La administración burocrática significa: dominación gracias al *saber...*” (Weber, 1992: 179, las cursivas son del autor).

importa son los años de servicio, pero, eso no garantiza que se tengan experiencias reflexionadas o pensadas.

Ahora veamos algunas situaciones que tocan en parte a la **segunda** dimensión. Desde la creación del estado de Hidalgo los ámbitos urbanos eran relativamente pocos hay seis ciudades en las cuales se concentra la mayor parte de la población, a saber: Pachuca, Tulancingo, Actopan, Tula, Ixmiquilpan y Huejutla. Estos son los lugares de llegada anhelados para trabajar como docentes. Pero también tiene que ver con los lugares que los vieron nacer, las escuelas en donde estudiaron y los lugares en donde desean vivir. Entre más cerca este la escuela de la casa mucho mejor.

Lo anterior, significa que a nivel estatal hay una pugna entre dejar de pertenecer a lo rural y pertenecer cada vez más a lo urbano. Ahora bien en el ámbito urbano la pugna es entre normalistas y universitarios: dejar de ser normalistas y parecerse cada vez más a los universitarios. Se dibuja la lucha por el ascenso social, que también fue una promesa de la “revolución educativa”, del Plan 84 y de Reyes Heróles quien también fue profesor.

En la conformación de grupos, al interior de un establecimiento y si tomamos como pretexto la reforma de 1984, la lucha se dibuja en torno al estatus académico: los de la vieja guardia tienen saberes pasados de moda y ya no pueden o no quieren estudiar, así los grupos luchan por el estatus académico desde sus credenciales y saberes; dejar de ser un neófito e iletrado y parecer más un intelectual. Lo mismo se dibuja en la lucha entre universitarios y normalistas, los universitarios saben mucho, pero no saben de didáctica. Un saber especializado contra otro saber especializado. Los profesores ante los universitarios desprecian el discurso teórico y resaltan los saberes prácticos, no obstante, entre compañeros docentes desprecian lo práctico y se privilegian frases teóricas. Se sostiene la lucha por el ascenso social desde la diferencia de conocimientos y saberes.

En el decir de Freud, “toda historia de la cultura sólo demuestra qué métodos ha adoptado la humanidad para dominar sus deseos insatisfechos” (Freud, 1913: 188). En la situación de los profesores que egresamos de las diferentes normales del estado de Hidalgo, al parecer, nuestros deseos insatisfechos son ¿cómo ser un profesional y ser reconocido como tal? De aquí que los profesores lleguemos a creer en la Ilustración desde la república restaurada, en la educación socialista, la educación de estado, integradora o globalizante.

En otras palabras, los profesores en el afán de ser profesionales, hemos cumplido ciertos deseos, a nuestra conveniencia, a la administración y a las exigencias sociales, esto es, en apariencia, hacer lo que me piden y con ello conseguir la profesionalidad y el reconocimiento social, pero, sobre todo, dejar de pertenecer a la clase baja y parecemos más, a los de la clase alta.

Los profesores egresados de estas normales tenemos un alto grado de inestabilidad social y buscamos permanentemente nuestra identidad, supuestamente lo conseguimos con dinero, por ello procuramos ahorrar y comprar terrenos, casas o autos. Deseamos ser ricos y poderosos. También pretendemos conseguirlo a través de la educación, cada vez tener mayor número de credenciales y estudios, compramos arte, libros, música. Deseamos ser intelectuales. Otra forma de conseguirlo es por nuestros estilos de conducta: estar a la moda, vestir traje y corbata o, en su caso, vestidos caros y zapatos de tacón alto. Deseamos ser caballeros o damas. Al parecer los profesores somos los que construimos el cambio pero, también somos los que más lo padecemos.

Si bien es cierto que los profesores buscamos con afán nuestra identidad, esto también es producto y proceso de una carrera alocada hacia el estatus y la emulación de la clase adinerada, cuya existencia es prácticamente parásita, despilfarradora, ociosa y cuyos hábitos de vida y estilo cognoscitivo impregnan completamente a la sociedad. Es así como “la cultura de las clases ociosas (adineradas) infecta a toda la sociedad” (Sharp, 1988: 19).

Al trabajar sobre las relaciones entre las estrategias y las tácticas, mediadas por las prácticas educativas, procuro descubrir la ignorancia que tenemos acerca del juego que nos convoca como competidores, ya sea como adversarios o cómplices e incluso como adversarios cómplices, lugar y posición desde donde nos empeñamos por mantener oculto lo esencial, esto es, mantener en secreto qué intereses nos ligan al hecho de participar y pertenecer.

Esta manera de abordar las prácticas educativas tiene la intención de romper, de forma radical, con cierta visión de la filosofía de la historia, la cual, pretende encontrar héroes o villanos; culpables o responsables tanto para las mejores acciones, como para los peores resultados. En esta perspectiva, se cree que sólo los dominantes son quienes producen o dirigen los procesos. No obstante, lo que espolea a un alto funcionario educativo, deja indiferente al profesor de escuela. Lo cual significa que para procurar el cambio tienen que existir, en los establecimientos escolares, sujetos socialmente predispuestos a comportarse de manera responsable: dispuestos a arriesgarse a perder dinero, tiempo e incluso el honor por conseguir los beneficios, en tanto objetivos del cambio. Si bien es cierto que para el observador externo estas actitudes, de socialmente dispuestos, pueden parecer ilusiones, por otro lado, para los sujetos en el establecimiento, estas ilusiones, están **ancladas** en sus formas de creer y sus maneras de vivir en las instituciones.

Entonces, el propósito de la filosofía de la historia ya no tendría que ser procurar encontrar al creador, en tanto persona, sino en explicitar que es en el interior de los grupos y de las instituciones en donde se construyen, se asumen e interiorizan las luchas, los objetos, los símbolos, las formas de creer, los envites y las apuestas, pero también aclarar que es desde múltiples relaciones en donde se generan o fabrican toda clase de productos que devienen marcados por las formas de ser y las posibilidades de actuar de los sujetos involucrados en las instituciones.

Por otro lado, se hace necesario marcar distancia con una forma de filosofía escatológica política que pretende poner orden y asignar fines, que quiere mantener

amarrado a Caos para poder jugar a Júpiter. Es claro que desde estas posiciones se generan inclusiones y exclusiones, toda distinción produce vulgaridad y rivalidad y con ello se procura mantener a salvo el secreto y la insignificancia.

En este contexto, algunos políticos de la educación no hacen nada en favor de la política que profesan, cuando se dan todas las condiciones para el cambio, esos regímenes y gobiernos, demuestran claramente que, en la práctica, detestan esa política. Por supuesto, es una política que los presiona, condiciona y enmarca, en el decir de Bourdieu (2002: 31) “la economía sería un territorio separado y gobernado por leyes naturales y universales que los gobiernos no deben contrariar. El mercado sería la mejor manera de organizar la producción y los intercambios de manera eficaz y justa en las sociedades democráticas. La globalización (o mundialización) exigiría la reducción de gastos estatales, sobre todo en el terreno de los derechos sociales, en materia de empleo y de seguridad social, considerados a la vez onerosos y disfuncionales”.

Por otro lado, la escuela pública no ha dejado de reproducir y cumplir su función conservadora. Por ello, es necesario someterla a las críticas más severas. Paradójicamente, por su defensa, para obligarla a reconocer su función conservadora, ayudarle a salir de ella y empezar otra vez, algunos pueden decir: “es un círculo vicioso”. No, es un círculo hermenéutico, en el cual, en cada acercamiento se comprende “algo” que explica determinadas cosas. Al comprender mejor se explica más y al explicar más se comprende mejor y así hasta el infinito.

El proyecto de educación pública no tiene que anularse, ni neutralizarse, más bien habría que radicalizarlo para hacerlo más próximo a los ciudadanos y en particular a los más jóvenes, a esos a quienes se les puede llamar despolitizados, cuando simplemente están asqueados de la política que les ofrecen los políticos, asqueados de la política de los políticos. Es necesario entonces devolverle su sentido a la política para que sea capaz de proponer proyectos de futuro que armonicen con el mundo económico y social que, a la fecha, ha conseguido inmensas transformaciones.

Por lo descrito a lo largo de la tesis, es entre las estrategias y las tácticas donde se dibuja el juego entre dominantes y dominados, en realidad bajo una sola apuesta: la lógica del beneficio personal.⁵⁸ Sin embargo, se ha convertido en un juego sin sujeto, en donde el beneficio personal es el que impone su ley, tanto al estado, como a la escuela pública y en este juego los más jóvenes son los que resultan más perjudicados.

A la escuela pública ha empezado a llegar la institución de la inseguridad, por un lado, se crean determinadas oportunidades para conseguir empleo, pero por otro, es un empleo desregulado que produce condiciones precarias para la realización del trabajo escolar y provoca la sumisión de los trabajadores.

A algunos directores de la escuela pública, les sucede algo similar, si bien pueden llegar a ganar más dinero, no tienen tiempo de gastarlo, porque están agotados por el exceso de trabajo, están estresados y amenazados de despido, no obstante, entregados en cuerpo y alma al establecimiento. Parecen amas de casa afanadas en mantener en absoluta limpieza el hogar en donde viven pero, paradójicamente, la casa no está a su nombre.

Lo que se dibuja, en esta dimensión, es la posición de dos estructuras que tienden, desde sus deseos y posiciones, a construir determinado tipo de proyecto, anclado en lo nacional, lo estatal y lo local, sin descuidar el ámbito internacional y lo histórico-cultural, lo sociológico y lo psicológico de la grupalidad. Estos proyectos encontrados remiten, en términos muy gruesos, a la pugna entre lo urbano y lo rural. Dicho en términos más finos, nosotros en tanto docentes queremos pertenecer cada vez más al ámbito de lo urbano y dejar de reconocernos como nacidos en regiones rurales y creemos, de manera ferviente, en el ascenso social. Este es el motor de lucha y de la pugna.

⁵⁸ Para Anzieu (2001: 340) “la acción política reposa en una conducta estratégica (manipulaciones, astucias, presiones, provocaciones, amenazas, coaliciones, compromisos, etc.) la acción psicoanalítica desmonta las estrategias, las astucias y los compromisos del Yo y del inconsciente y lleva al sujeto a ser capaz, al menos hacia los que ama o con quien colabora, de una conducta verídica y ya no estratégica”.

Sin embargo, tales estructuras mantienen una serie de encuentros-desencuentros, que imposibilitan la consolidación tanto de la hegemonía, como de los grupos. La lucha entre la política educativa y las producciones culturales del magisterio. Son las reformas educativas en contra de las tradiciones culturales emergentes de los profesores en los establecimientos escolares.

Desde otra manera de hacer filosofía política habría que procurar, desde múltiples referentes, devolver a los sujetos involucrados en las instituciones el dominio de las falsas trascendencias, que el desconocimiento crea y recrea sin descanso. Aquí es donde son útiles los conceptos de regresión, retorno y repetición.

Al principio tenía la imagen, de tales conceptos, en negativo. Identificaba a instituciones que retornan e instituciones que se fijan hacia el futuro. Creía que sólo las que trabajaban hacía el futuro podían resolver más y de mejor manera sus problemas. Sin embargo parece que es al contrario. El retorno es el motor de la subjetividad y de la formación de identidades en las instituciones. Es en el retorno donde se abren las posibilidades para la reflexión. Para Paul Ricoeur (1995: 679-681) el retorno es el centro de la conciencia íntima del tiempo y significa que al realizar una acción siempre hay un regreso y un impulso. Un regreso al considerar los eventos o actos que hemos realizado con determinados sentidos. Un impulso, porque “al historizar la repetición” (Hornstein, 1993: 29) se produce el recuerdo y, con ello, el diálogo entre presente y pasado, no para glorificar el pasado, sino para que esa mirada promueva el futuro.

Cada una de las representaciones que nos formamos de esos actos coinciden con nuestras rememoraciones, lugares, sentidos y signos. En el momento de la realización del acto coinciden nuestras representaciones actuales y nuestras rememoraciones. En su conjunto conforman un recubrimiento que envuelve a la acción con logros, correcciones, actualizaciones, expectativas, identificaciones y deseos. Esto significa, retorno del sentido a nuestros actos, y viceversa, de nuestros actos al sentido, para revelar la memoria y recomenzar el sujeto en los establecimientos y en las instituciones educativas. Sin embargo, en el decir de Barbier (1999: 87) “cuando más repetida sea la

actividad menos componentes de representación deja y en cambio puede producir una fijación de afectos”.

La idea que tenía acerca de que las representaciones sobre educación se pueden leer desde los discursos de la política educativa, la presente indagación me ha enseñado que hay que leerlas pegadas a las prácticas concretas de los profesores y, con ello, construir la posibilidad del retorno del sujeto y la reconstitución del sentido.

Con respecto a la **tercera** dimensión, la escuela normal, desde su fundación, quedó inscrita en los ideales de la reforma juarista. El yo ideal del fundador de la escuela normal era, Benito Juárez. Manzano creía en la Ilustración. Promovía la participación en las instituciones emergentes del naciente estado de Hidalgo y apostaba por la educación normal diferenciada de la educación universitaria. Él fue profesor de ambas instituciones, pero de acuerdo con los datos siempre estuvo pendiente de lo que acontecía en la normal fundada por él.

Con su refundación, aparentemente, la escuela normal pierde su esencia fundadora. Se le imponen nuevos modelos a seguir, pero, los estudiantes eran agnósticos al respecto, incluso, cuando la institución tenía la amenaza de ser cerrada por su, supuesta, política socialista, ellos fueron los primeros en manifestar, de acuerdo con los consejos de un profesor que estudió en la Católica Normal de Huejutla, que hacían lo que les sugerían y que si el gobierno del estado de Hidalgo les ordenaba cambiar de bandera, lo hacían con gusto. Esta situación los regresa a mirar sus símbolos fundantes: Manzano y Juárez. La estrella roja que representaba la lucha socialista, ahora, parece ser, que representa los ideales francomasónicos, otra vez los ideales de la Reforma. Sin embargo, también pueden notarse las influencias y luchas con la Iglesia ¿por qué precisamente alguien que estudio en una escuela católica les recomienda cambiar de bandera? Recordemos lo acaecido después de los eventos de 1939 y el cierre anunciado de la escuela normal.

Para finalizar me gustaría precisar algunos puntos metodológicos; son dos fundamentales. El primero tiene que ver con ¿qué es un proyecto? y el segundo referido a ¿cómo es que nosotros, en tanto profesores o pertenecientes a algún equipo de trabajo en la escuela, podemos empezar a pensar y forjar un proyecto educativo o, en su caso, fortalecerlo y consolidarlo.

De entrada, la palabra proyecto tiene su contraparte que es la palabra inyecto. Así, con la pronunciación de la palabra inyecto hacemos notar que “algo”, bajo cierta influencia, se interna en lo profundo de otra cosa o asunto. Por otro lado, cuando pronunciamos la palabra proyecto nuestra intención es hacer notar que “algo” emerge o que “algo” es lanzado hacia algún lugar. También podríamos querer decir que determinada situación avanza a algún lado. Incluso, bajo la idea de proyecto, podemos afirmar que con determinadas acciones realizadas podemos visualizar un horizonte.

Ahora bien, para clarificar o elaborar un proyecto educativo,⁵⁹ parto de la idea de tener que tensar y pensar la relación entre, por lo menos, tres dimensiones, a saber: una dimensión que correspondería a los sujetos, otra dimensión que implicaría a la institución-establecimiento y una última dimensión que toca de frente la política educativa y el currículum. Con la tensión de estas tres dimensiones planteo y defiendo la tesis: en toda práctica hay un proyecto, por tanto, al reconocer la práctica y desentrañar su proyecto se vislumbran las posibilidades para concretarlo. Ahora, de manera esquemática, pasaré a revisar cada dimensión.

a) **La dimensión de los sujetos.** Para empezar se tiene que reconocer que todos los sujetos que trabajan en una escuela son diferentes. Los sujetos llámense directivos, profesores, alumnos, personal de apoyo e incluso padres de familia han sido socializados en distintas familias y, en su caso, en diferentes escuelas, pero sobre todo en distintas épocas, con diferentes planes de estudio y enfoques. Algunos de estos

⁵⁹ Para establecer cierta distancia con respecto a lo que algunos autores llaman proyecto institucional y, en otros casos, proyecto escolar utilizo el concepto de *educativo* para denotar que, tanto el sujeto, como el grupo y la institución-establecimiento tienen que generar cada vez, más y mejores aprendizajes.

sujetos, dada su circunstancia, de pronto, pueden decir: los tiempos han cambiado muy rápidamente, otros quizá lleguen a sostener que los tiempos pasados fueron los mejores, no obstante, algunos alumnos pueden llegar a decir: en la escuela no aprendo nada, aprendo más de la televisión o del internet que de los mismos profesores. Este último sentido, sin lugar a dudas, nos dice que la institución escolar no ha cambiado o, por el contrario, si nos damos la oportunidad de aceptar que tal institución ha cambiado, tenemos que hacer esfuerzos para llegar a re-conocerla.

Si empezamos por aceptar que cada sujeto tiene diferentes maneras de hacer las cosas, distintas formas de resolver y enfrentar los problemas, distintos modos de vivir su relación con la escuela y, sobre todo, distintos referentes culturales, nuestra tarea se convierte en comprender que nos hace tan diferentes y a la vez tan parecidos. En tanto profesores, todo esto podemos saberlo. Sin embargo, sólo está en nuestra mente o en la experiencia de cada sujeto que trabaja en la escuela. Aquí surge la pregunta ¿cómo hacer para proyectarlo? Me parece que tendríamos que hacer uno o muchos esfuerzos para ponerlo por escrito y tratar de discutir o analizar la mejor forma de presentarlo, articularlo, orientarlo y evaluarlo.

Podríamos relatar nuestras anécdotas, nuestras dudas, nuestros dilemas, nuestras dificultades y nuestros aciertos. El abanico de posibilidades para empezar a escribir puede ser muy extenso: mi relación con alguna asignatura, mi interés por algunos alumnos, mi interés por la formación, problemas que en la institución hemos enfrentado y que nunca nos ha preocupado resolver, etc. la cuestión es iniciar la escritura sobre alguna experiencia buena o mala y con ello empezar a vernos en relaciones e influencias con diferentes personas, las cuales están involucradas en la escuela.

Más adelante, si podemos aceptar que nuestra formación ya no responde a las expectativas de nuestros estudiantes y de la sociedad en general, en estos primeros escritos o confesiones y aceptaciones de nosotros mismos, ya se vislumbra “algo” que hacer, esto es, un proyecto de formación personal, de grupo e incluso institucional, aunque cabe insistir que los tres están entrelazados.

Hay que recalcar, entonces, que un primer problema es averiguar, en tanto docentes, qué proyectamos en nuestro hacer cotidiano y en nuestras relaciones diarias con los otros. Quizá otro problema, más ambicioso, es dejar en claro qué tipo de proyecto de futuro les ofrezco a los alumnos de esa escuela cuando les doy clases de esa forma y no de otra. Esta es una manera de empezar a dibujar un proyecto educativo desde la posición y disposición de los sujetos pero, necesariamente tiene que ser un grupo, un sólo profesor jamás podrá forjar un proyecto educativo.

b) **La dimensión de la institución-establecimiento.** En esta dimensión el problema es averiguar y comprender qué tipo de proyecto educativo se dibuja a lo largo de la historicidad de la escuela.

Para iniciar se pueden poner por escrito todos aquellos problemas que la escuela ha resuelto, cuáles son las características de los problemas o por qué pensamos que esos han sido los problemas y cómo se han logrado resolver y enfrentar o cómo imaginamos que los hemos resuelto. En caso de tener problemas no resueltos intentar averiguar por qué y cómo los hemos sacado la vuelta, es decir, en favor de qué y en contra de qué los hemos mantenido como tales.

Otra forma de entrar en esta dimensión es hacer una línea del tiempo desde la fundación de la escuela hasta nuestros días y destacar qué docentes y directivos han laborado en esta escuela e intentar apreciar sus luchas, sus adscripciones, sus grupos, sus ideologías, sus pleitos, sus encuentros y desencuentros. Es en estos procesos como puede dibujarse, de manera más clara, qué es lo que nos ha mantenido en pugna o qué es lo que ha movilizad o no la formación de nuestros alumnos. En esta perspectiva habría que destacar las reiteraciones o las repeticiones, dicho de otra manera, tratar de clarificar por qué un problema lo enfrentamos de la misma forma o por qué un mismo problema lo abordamos a principio del año escolar y a medida que pasa el tiempo lo abandonamos y vuelve a aparecer en un nuevo ciclo escolar.

De lo que se trata, en suma, es de comprender si la escuela tiene un estilo propio, si está en vías de constituirse como tal o nunca se ha forjado. Por otro lado, la pretensión es dejar en claro de qué depende o no tener ese estilo: de los docentes, de los directivos, de la tradición de la escuela como tal o de la influencia de la comunidad a la que pertenece la escuela.

Insisto, a estos asuntos cada docente o persona, que se diga pertenecer a la escuela, puede darle respuesta desde su muy particular forma de ser y de pensar, sin embargo, de lo que se trata es de dialogar o de discutir esas formas de ver o mirar a la institución escolar y apreciar qué es lo que encontramos como similitudes y diferencias. Eso abre camino a las preguntas ¿por qué hemos sido así y no de otra manera? ¿hacia adónde podemos reorientar nuestras formas de ser y de actuar? e incluso ¿qué es lo que tenemos que conservar y qué tenemos que transformar?

c) **La dimensión de la política educativa y el currículum.** Lo que se trata de comprender, en esta dimensión, es qué aplicamos de la política educativa y qué del currículum oficial o de manera distinta, qué no entendemos del proyecto de la política educativa y del currículum. Si aceptamos que comprendemos poco de tales proyectos, entonces, habría que tratar de comprender a qué tipo de proyecto responden nuestras maneras de hacer las cosas en esa escuela.

Para iniciar habría que aclarar qué sí entendemos o no de la política educativa y qué del currículum, así mismo, en dónde radican nuestras mayores dificultades de comprensión de los mismos. Ese proyecto o proyectos aparecen explícitos o son implícitos. De ser explícitos en qué documentos están y cómo aparecen, se sabe quién los hizo, en favor de qué y en contra de qué o no. Pueden llevarse a cabo en esta escuela sí, por qué o no, por qué. De lo que sí puede desarrollarse cómo lo hemos llevado a cabo o no y bajo qué circunstancias. De lo que no hemos podido implementar a qué situaciones responde: a las de los sujetos, a nuestra formación, a la disposición o no de los directivos o a la de los alumnos y padres de familia, a las costumbres de la comunidad o

a las costumbres de la escuela o a lo que de manera conjunta se ha forjado en esa escuela de manera cotidiana y a través de su historia.

Con estas maneras de indagar y comprender la realidad de nuestra escuela estamos en vías de reconocer algunos proyectos de futuro que les hemos deparados a nuestros alumnos, también qué proyectos se han venido gestando desde la historicidad de la escuela o cuáles se han propiciado desde la política educativa y desde el currículum.

Creo que quedan en el aire preguntas como: ¿por cuál dimensión empezar? ¿qué dimensión es la prioritaria? ¿cuál es la más pertinente de atender? Es necesario anotar que las tres dimensiones están íntimamente relacionadas. Se puede empezar por cualquiera de las tres. La idea es empezar y a medida que se avance, necesariamente, se entrará en contacto con las otras dos dimensiones. Cabe insistir en que hay que “escribir para escribirse” (Demetrio, 1999), “leer para leerse” (Ferraroti, 1998) y “pensar para pensarse” (Anzieu, 1995).

Lo que sigue es forjar aquel tipo de proyecto que comprometa más a los sujetos. Aquel en el que sí creen y que puede alimentar de manera constante la formación de los profesores y de los alumnos. No tiene que ser el más fácil, ni aquel que se elija por dedazo (autoritariamente) o dedazos (pseudodemocráticamente). Tiene que ser aquel que me haga vivir con plena confianza de que nadie está abusando o se está beneficiando con mi trabajo, antes al contrario, mi manera de trabajar me beneficia y con tal beneficio me siento a gusto en mi trabajo y por ello doy lo mejor de mí en cada clase o en cada reunión formativa o informativa, con la esperanza de ayudar y realizar un mejor estado de las cosas.

La tarea de reconocer nuestros proyectos de futuro es ardua y difícil, sin embargo, nos hará comprender qué hago, para quién, por qué y hacia qué tipo de futuro me estoy encaminando y por ende, encamino a los estudiantes. También, me hará insistir en lo que siempre he hecho o me hará reconocer que es tiempo de forjar nuevos horizontes.

Hechas estas aclaraciones, la **conclusión** de la tesis es que el anclaje de las prácticas de la escuela normal (CREN) remiten al pensamiento de Juárez y a su proyecto; a la pugna entre la Iglesia y el Estado que, también puede apreciarse en 1857, 1917 y 1935 como una especie de continuismo y dinamismo socio-histórico. De acuerdo con Derrida (2003: 60) “De aquí proviene mi idea de restaurar un espacio de libertad para ese sujeto determinado o limitado por todas partes por máquinas (sociales, económicas, biológicas). Porque si uno está realmente determinado de todos lados y ninguna falla es posible, se corre el riesgo de reemplazar lo psíquico por lo cultural e instaurar, en vez de lo universal, algo que se asemejaría no a la diferencia o al exilio sino a ‘raíces’, a un origen bien anclado en una soberanía territorial, aunque fuese imaginaria. Además, el cientificismo siempre es nefasto en el terreno político”.

El ancla también se encuentra instalada en los deseos de “la clase media” que es entre quienes existe mayor eco y creencia en los ideales de la Ilustración y, por ende, de la educación; tales deseos y aspiraciones provocan, entre otras cosas, la pugna por los lugares de adscripción y por los saberes: profesores egresados de escuelas rurales en oposición a profesores egresados de escuelas urbanas y, por otro lado, entre normalistas y universitarios. Una lucha espacial, ideológica y temporal en términos de exclusión e inclusión.

En esta perspectiva de análisis, el anclaje de las prácticas que los sujetos mantienen en el CREN no puede definirse como una especie de contrato entre, por decirlo de alguna manera, un profesor con los alumnos, ni con la normal, ni con el currículum, ni con la sociedad, sino que es una relación de dependencia entre el profesor y el medio escolar-institucional que le rodea; dicho medio determina el accionar del profesor pero, también, la potencial pertenencia del profesor es lo que le permite interiorizar los elementos que le proporciona tal medio: determinación contra interiorización o viceversa.

Por otro lado, los **límites** de la tesis radican en que “los límites de la imaginación son los límites del conocimiento, los límites de la interpretación son los límites del conocimiento” (Danto, 2002: 188), en este sentido, si no respeté la diferencia y la

realidad propia del CREN el despliegue de mi interpretación corre el riesgo de ser “algo indefinible” o una fantasía, aunque cabe agregar que “cada nueva interpretación es, en arte, una revolución copernicana, en el sentido de que cada interpretación construye una nueva obra, incluso si el objeto de las diferentes interpretaciones permanece, como los cielos, inmutable ante la transformación” (Danto, 2002: 184).

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

Archivo

Archivo General del Estado. Centro de Documentación e Información sobre el Estado de Hidalgo.

Bibliográficas

Arroyo de la Parra y otros (1938) *Hacia una escuela normal socialista 1936-1937*. Pachuca: Escuela Normal Socialista del Estado de Hidalgo.

Ballesteros García, Víctor Manuel (1997) *Breve historia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Lozano Monterrubio, Carmen (2001) *Sierra alta Hidalguense. Monografía*. México: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.

Lugo Pérez, David (compilador) (1994) *Hidalgo. Documentos para la historia de su creación*. Pachuca: Instituto Hidalguense de Desarrollo Cultural e Investigaciones Sociales.

Manzano, Teodomiro (1927) *Anales del Estado de Hidalgo: desde los tiempos más remotos hasta nuestros días*. Pachuca: Gobierno del Estado de Hidalgo.

Manzano, Teodomiro (1930) *Geografía del Estado de Hidalgo*. Pachuca: el autor.

Manzano, Teodomiro (1938) "La escuela normal "Benito Juárez" 33-36. En Arroyo de la Parra y otros (1938) *Hacia una escuela normal socialista 1936-1937*. Pachuca: Escuela Normal Socialista del Estado de Hidalgo.

Manzano, Teodomiro (1946) *Diccionario ilustrado geográfico, histórico, político, biográfico y estadístico del estado de Hidalgo*. Pachuca: mecanograma.

Manzano, Teodomiro (1950) *Historia de la educación primaria en el estado de Hidalgo*. México: Secretaría de Educación Pública-Museo Pedagógico Nacional.

Manzano, Teodomiro (1978) *Monografía: Instituto Científico Literario del estado de Hidalgo*. Facsímil. Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Menes Llaguno, Juan Manuel (1989) *La fuerza de la historia*. Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (1940) *Catálogo de construcciones religiosas del Estado de Hidalgo*. Vol. 1. México: Talleres Gráficos de la Nación.

Documentales

Carta del Ingeniero Manuel Meza Andrade a Donaciano Serna Leal, fechada el 6 de enero de 1977.

Decreto 28. de marzo de 1916. Sobre el congreso pedagógico.

Decreto Núm. 160. 14 de marzo de 1930. Sobre el cierre de la escuela normal.

Decreto Número 8. del 26 de mayo de 1980. Sobre el pasaje Lic. Gaudencio Morales.

Descripción del escudo de la normal por el profesor Jorge Andrade Vergara. Mecanograma.

Documento. Problemas que se someterán al estudio del congreso pedagógico 30 de marzo de 1916.

Escudero Monroy (s/f) *450 años de historia de Tianguistengo*. Fotocopia sin datos.

Escuela Normal Socialista de Estado de Hidalgo (1938) *Fotografías y documentos*. Pachuca: Escuela Normal Socialista del Estado de Hidalgo.

Escuela Normal Socialista de Estado de Hidalgo (1938) *Hacia una escuela normal socialista. Balance de dos años de labor: 1936-1938*. Pachuca: Escuela Normal Socialista del Estado de Hidalgo.

Escuela Normal de Hidalgo (1962) *Anuario Generación "Ignacio Zaragoza" 1957-1962* Pachuca: Escuela Normal de Hidalgo.

Hernández Lara, Javier (1938) *La normal socialista y sus cursos por correspondencia*. Pachuca: Escuela Normal Socialista del Estado de Hidalgo.

Herrera Angeles, Rafael (1938) *1936*. Pachuca: Escuela Normal Socialista del Estado de Hidalgo.

Folletos, volantes y anuncios.

Entrevistas

Entrevista 1 a J.L. 3 de enero del 2000. Entrevistador PZP. 90 minutos

Entrevista 2 a L. P. 31 de enero del 2000. Entrevistador PZP. 75 minutos

Entrevista 3 a E.R 1 de febrero del 2000. Entrevistador PZP. 30 minutos

Entrevista 4 a V. P. 7 de febrero del 2000. Entrevistador PZP. 35 minutos

Entrevista 5 a I. P. 11 de febrero del 2000. Entrevistador PZP. 15 minutos

Entrevista 6 a E. R. 8 de marzo del 2000. Entrevistador PZP. 40 minutos

Entrevista 7 a Z.M. 5 de abril del 2000. Entrevistador PZP. 40 minutos

Entrevista 8 a D. M. 5 de abril del 2000. Entrevistador PZP. 60 minutos

Entrevista 9 a H. P. 3 de mayo del 2000. Entrevistador PZP. 35 minutos

Entrevista 10 a L. T. 4 de mayo del 2000. Entrevistador PZP. 70 minutos

Entrevista 11 a I. B. 9 de mayo del 2000. Entrevistador PZP. 25 minutos

Entrevista 12 a J. H. L 23 de septiembre del 2000. Entrevistador PZP.60 minutos

Entrevista 13 a F.C. 22 de mayo del 2000. Entrevistador PZP. 50 minutos

Entrevista 14 a A. Z. 22 de mayo del 2000. Entrevistador PZP. 45 minutos

Entrevista 15 a J. M. 12 de octubre del 2000. Entrevistador PZP. 10 minutos.

Entrevista 16 a J. C. 12 de enero del 2001. Entrevistador PZP. 75 minutos

Entrevista 17 a G. CH. 15 de enero del 2001. Entrevistador PZP. 60 minutos

Entrevista 18 a M. B. 16 de enero del 2001. Entrevistador PZP. 60 minutos

Entrevista 19 a R. B. 17 de enero del 2001. Entrevistador PZP. 60 minutos

Entrevista 20 a A. F. 7 de febrero del 2000. Entrevistador PZP. 75 minutos

Estadísticas

Demografía de Hidalgo. INEGI 1980-1990.

Egresados del CREN 1940-2000.

Hemerográficas

Diario oficial. Ley que establece el Instituto Federal de Magisterio. Veintiséis de diciembre de 1944.

Escuela Normal del Estado de Hidalgo. *Letras.* Boletín mensual. 31 de agosto de 1946.

Escuela Normal del Estado de Hidalgo. *Letras.* Boletín mensual. 30 de septiembre de 1946.

Escuela Normal del Estado de Hidalgo. *Letras.* Boletín mensual. 30 de noviembre de 1946.

Escuela Normal del Estado de Hidalgo. *Letras.* Boletín mensual. 28 de febrero de 1947.

Escuela Normal del Estado de Hidalgo. *Letras.* Boletín mensual. 30 de junio de 1947.

Escuela Normal del Estado de Hidalgo. *Letras.* Boletín mensual. 31 de agosto de 1947.

Escuela Normal del Estado de Hidalgo. *Letras.* Boletín mensual. 30 de abril de 1961.

Escuela Normal del Estado de Hidalgo. *Letras.* Boletín mensual. 31 de mayo de 1961.

Escuela Normal del Estado de Hidalgo. *Letras.* Boletín mensual. 30 de junio de 1961.

Escuela Normal del Estado de Hidalgo. *Letras.* Boletín mensual. 31 de julio de 1961.

Escuela Normal del Estado de Hidalgo. *Letras.* Boletín mensual. 31 de agosto de 1961.

El Universal, 2 de septiembre de 1982.

Observaciones

Observación número 1 “El entorno del CREN”

Observación número 2 “El interior del CREN”

Observación número 3 “Los viejos y nuevos lugares del CREN”

Observación número 4 “La cafetería”

Observación número 5 “Los homenajes de despedida de los estudiantes que egresan”

Observación número 6 “El cambio de la flor normalista”

Observación número 7 “El homenaje a Juárez el 21 de marzo”

Observación número 8 “El festejo en el jardín de niños por el 21 de marzo”

Observación número 9 “La evaluación de las prácticas en el auditorio”

FUENTES SECUNDARIAS

Libros

Aquilar Camín, Hector y Lorenzo Meyer (1997) *A la sombra de la revolución mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública.

Anzieu, Didier (1995) *El pensar. Del Yo piel al Yo pensante*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Anzieu, Didier (2001) *Psicoanalizar*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid: Akal-universitaria.

Arnaut, Alberto (1996) *Historia de una profesión*. México: Colmex-CIDE.

Arnaut, Alberto (1998) “Los maestros de educación primaria en el siglo XX” 195- 229. En Pablo Latapí Sarre (1998) *Un siglo de educación en México*. T. II. México: Fondo de Cultura Económica.

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

Arrivé, Michel (2001) *Lingüística y psicoanálisis*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Siglo XXI.

Ausubel, D. P. Joseph D. Novak y Helen Hanesian (1976) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Barbier, Jean Marie (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Novedades Educativas.

Barthes, Roland (2002) *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós.

Berger, P. y Luckman, T. (1994) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bion, W. R. (1980) *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Blanchard, L. C. (1998) *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1997) *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2002) *Contrafuegos 2*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2003) *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, Jerome (1971) *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós
- Bruner, Jerome (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Candau, Joël (2002) *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Changeux, Jean-Pierre (2002) "Definición de la memoria biológica" en Academia Universal de las Culturas (2002) *¿Por qué recordar?* Barcelona: Granica.
- Chartier, Roger (1996) *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial.
- Corcuera de Mancera, Sonia (1994) *Del amor al temor. Borrachez, catequesis y control en la Nueva España (1555-1771)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Correale, Antonello (1998) "La hipertrofia de la memoria como forma de patología institucional". En René Kaës et al. (1998) *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Barcelona: Paidós.
- Covarrubias, Francisco (1992) *Manual de técnicas y procedimientos de investigación desde la didáctica crítica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Danto C. Arthur (2002) *La transfiguración del lugar común*. Barcelona: Paidós.
- De Certeau, Michel. (1996) *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- De Certeau, Michel. (1996) *La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- De Certeau, Michel (1999) *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva visión.

- Demetrio, Duccio (1995) *Escribirse*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, Jacques (1997) *Resistencias del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, Jacques y Roudinesco Elizabeth (2003) *Y mañana qué...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Covarrubias, José (1875) *La Instrucción Pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional, en la República*. México: Porrúa Edición facsimilar (2000).
- Durkheim, Emile. (1976) *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Eisner, Elliot. (1998) *Cognición y curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elias, Norbert (1984) *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elizondo, Aurora (2000) *La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fernández, Lidia (1994) *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, Lidia (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós (obra completa)
- Ferraroti, Franco (1998) *Leer, leerse*. Barcelona: Península.
- Filloux, Jean Claude (1998) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Foucault, Michel. (1976) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (1991) *La microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, Michel y Gilles Deleuze (1995) *Theatrum Philosophicum y Repetición y diferencia*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, Michel. (1999) "1974-75 Curso en el collège de France" En *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (2000) "1975-76 Curso en el collège de France" En *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freud, Sigmund. (1913) "Totem y tabú" Tomo XIII. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, Sigmund (1913) "El interés del psicoanálisis para las ciencias no psicológicas". Tomo XIII. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, Sigmund. (1920) "Más allá del principio del placer" Tomo XVIII. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, Sigmund. (1922) "Psicología de las masas y análisis del yo" Tomo XVIII. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, Sigmund. (1927) "El porvenir de una ilusión" Tomo XXI. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, Sigmund. (1931) "El malestar en la cultura" Tomo XXI. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, Sigmund. (1937) "Moisés y la religión monoteísta" Tomo XXIII. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Frigeiro, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: FLACSO.

Garciadiego, Javier (1996) *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. México: Colmex-UNAM.

Gay, Peter (1992) *La experiencia burguesa*. Tomos I y II. México: FCE..

Giddens, Anthony (1993) *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gimeno Sacristán, J. (1982) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J (1998) *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

Ginzo, Arsenio (1998) "Introducción". En G.W. F. Hegel (1809-1815) *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Glazman, Raquel. (s/f) *La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia*. México: Secretaría de Educación Pública-Caballito.

González, Fernando (1991) *Ilusión y grupalidad*. México: Siglo XXI.

Gramsci, Antonio. (1990) *La política y el estado moderno*. México: Premio editora.

Grundy, Shirley. (1993) "Más allá de la profesionalidad" 65-85. En: CARR, W. (comp.) *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Diada.

Gutiérrez, Irma E. (1990) *Hidalgo, sociedad economía. política y cultura*. México: UNAM.

Habermas, Jürgen (1982) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hameline, Daniel. (1981) *La instrucción una actividad intencionada*. Madrid: Narcea.

Hornstein, Luis (1993) *Práctica psicoanalítica e historia*. Barcelona: Paidós.

Hornstein, Luis (2000) *Narcisismo*. Barcelona: Paidós.

Kaës, René. (1998) *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Barcelona: Paidós.

Kristeva, Julia (1999) *El porvenir de la revuelta*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lau Jaiven, Ana y Ximena Sepúlveda Otaiza (1994) *Hidalgo, una historia compartida*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Laurent Assoun, Paul (2003) *El Freudismo*. México: Siglo XXI.

McCormick, R y M. James (1996) *Evaluación del curriculum en los centros escolares*. Madrid: Morata.

Mendel, Gerard. (1974) *Sociopsicoanálisis 1*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mendel, Gerard. (1974) *Sociopsicoanálisis 2*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mendel, Gerard (1998) *Sociopsicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Mosconi, Nicole (1998) *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Pain, Abraham (1996) *Capacitación laboral*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Postic, Marcel (1978) *La observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.

Postic, Marcel (2000) *La relación educativa*. Madrid: Narcea.

Randall, R. W. (1972) *Real del Monte. Una empresa minera británica en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, Paul (1995) *Tiempo y narración*. Tomo I. México: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (1995) *Tiempo y narración*. Tomo II. México: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (1996) *Tiempo y narración*. Tomo III. México: Siglo XXI.

Ruiz de la Barrera, Rocío (2000) *Breve Historia de Hidalgo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Saal Frida (1986) "La familia". En José Manuel Valenzuela y Vania Salles (1998) *Vida familiar y cultura contemporánea*. México: CONACULTA.

Santoni Rugiu, Antonio (1996) *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU-Porrúa.

Schvarstein, Leonardo (1991) *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional y Dirección General de Educación Normal (1984) *Especialidad en investigación educativa: Antología*. México: Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional y Dirección General de Educación Normal.

Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional y Dirección General de Educación Normal (1984) *Especialidad en investigación educativa: Proyectos de investigación*. México: Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional y Dirección General de Educación Normal.

Secretaría de Educación Pública (1984) "Conclusiones oficiales del congreso sobre planes y programas de estudio" En Secretaría de Educación Pública (1984) *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública -Consejo Nacional Técnico.

Secretaría de Educación Pública (1984) *Plan de estudios. Licenciatura en educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (1997) *Licenciatura en educación primaria. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales*. México: Secretaría de Educación Pública.

Serna Leal, Donaciano (1987) "Nura Mexe". En SEP (1987) *Los maestros y la cultura nacional*. México: Secretaría de Educación Pública.

Sharp, Rachel (1988) *Conocimiento, ideología y política educativa*. Barcelona: Akal/universitaria.

Tenti, Emilio (1988) *El arte del buen maestro*. México: Pax.

Weber, Max (1964) *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Winnicott, D. W. (1996) *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Revistas

Cárdenas, V. S. (1979) "Los planes de estudios para la preparación de los profesores de educación primaria". En *Educación*. México: CONALTE. Revista de educación Oct, Nov y Dic de 1979, No. 30.

Galván, Luz Elena (1999) "Tradición magisterial. Formación de maestras y maestros en México" 87-98. En *La vasija*. México: revista núm. 4 enero-abril 1999.

García Carrasco, J. (1993) "Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de textos de Habermas" 129-165. En *Revista de Educación* núm. 302. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.

Hamett, Brian (2001) "Imagen, método, trascendencia" 12-18. En *Letras libres*. México: revista, número 39, mayo 2001.

Secretaría de Educación Pública (1982) *Memoria 1976/1982 Delegaciones estatales*. México: Secretaría de Educación Pública.

Torres Hernández, Rosa María(1998) "Paradigmas del curriculum" 69-81. En *La vasija*. México: Revista. núm. 2, abril-julio 1998.

Tesis

Arreola Méndez, E. "*Lo que el tiempo arrasó*" *Tulancingo y su historia*. Fotocopia sin datos.

Ramírez Maya, M. G. (2004) *Las prácticas educativas en la escuela normal. Posiciones y disposiciones de los sujetos*. Tesis de maestría. Pachuca: Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Torres Hernández Rosa María (1998) "*Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato. 1924-1934*". Tesis de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras.

Materiales no publicados

Remedi, Eduardo (2001) *Seminario 1. Sujetos, currículo e institución*. Impartido en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, del 25 al 29 de junio.

Diccionarios

Cuyás, Arturo (1981) *Appleton's New Cuyás Dictionary*. México: Cumbre.

Foulquié, Paul (1976) *Diccionario de pedagogía*. Barcelona: Oikos-tau.

Larousse (2001) *Diccionario compact español-alemán Deutsch-spanisch*. México: Larousse

Real Academia Española (1992) *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. Vigésima primera edición.