

Historias de normales,
memorias de maestros

Historias de normales, memorias de maestros

Adelina Arredondo
(coordinadora)



JUAN PABLOS EDITOR
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-MORELOS
MÉXICO, 2009

Historias de normales, memorias de maestros / Adelina Arredondo, coordinadora.-- México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos : Juan Pablos Editor : Universidad Pedagógica Nacional. Morelos, 2009.

229 p. - (Colección Ediciones Mínimas. Educación; 3)

ISBN 978-607-7771-05-0 UAEM
978-607-7700-15-9 Juan Pablos Editor

1. Escuelas Normales – México – Morelos (Estado) – Historia
2. Instituciones de educación superior – México – Morelos (Estado)
3. Formación profesional de maestros – México – Morelos (Estado)
4. Profesiones – Historia – México I. Arredondo, Adelina, coord.

LCC LB20002.M6 H57

DC 370.71097249 H67333

HISTORIAS DE NORMALES, MEMORIAS DE MAESTROS

Adelina Arredondo
(coordinadora)

Primera edición, 2009

D.R. © 2009, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001
Col. Chamilpa
62210, Cuernavaca, Morelos
<editorial@uaem.mx>

D.R. © 2009, Universidad Pedagógica Nacional-Morelos
Av. Universidad s/n, Col. Chamilpa,
62210, Cuernavaca, Morelos

D.R. © 2009, Juan Pablos Editor, S.A.
Malintzin 199, Col. del Carmen, Del. Coyoacán,
04100, México, D.F.
<juanpabloseditor@prodigy.net.mx>

Ilustración de portada: Juan Carlos Bermúdez, *Sistema II*,
acrílico sobre tela, 190 x 170 cm., 1991

ISBN: 978-607-7771-05-0 UAEM
978-607-7700-15-9 Juan Pablos Editor

Impreso en México

Esta publicación fue apoyada por el Programa del Mejoramiento del Profesorado (Promep) para la formación de los académicos y gestores de las instituciones formadoras de docentes en el estado de Morelos.

Cuerpo académico: “Organizaciones y procesos de formación y Educación”.

ÍNDICE

Introducción <i>Adelina Arredondo</i>	9
El Centro de Actualización del Magisterio <i>María del Carmen Jaimes Ruiz</i>	17
La Escuela Particular Normal Superior del Estado: apuntes sobre su emergencia <i>Sonia Stella Araújo-Olivera y Marcos J. Estrada Ruiz</i>	33
Amilcingo: los desafíos de la tradición <i>Roberto González Villarreal y Ricardo Amann Escobar</i>	63
La Escuela Normal Urbana Federal Cuautla <i>Leonardo Caballero Serrano, Cony B. Saeger P. y Carlos Zaldívar Rivas</i>	111
La normal del sindicato: apuntes sobre una escuela particular <i>Roberto González Villarreal, Adelina Arredondo y Joel Espinosa Obispo</i>	137
Los Centros de Maestros en el estado de Morelos <i>María Adelina Castañeda Salgado e Hilda Constantino Castro</i>	159
Proyectos educativos y cambios curriculares en la formación docente <i>María Teresa Yurén</i>	187
Apéndice: Guía para la investigación y la redacción de los artículos	225

INTRODUCCIÓN

Adelina Arredondo

¿Qué instituciones se dedican a la formación de profesionales en educación en el estado de Morelos? ¿Qué distinciones hay entre ellas? ¿Qué condiciones sociales, políticas o culturales permitieron su existencia? ¿Por qué y cómo se han mantenido, mientras otras han dejado de existir? ¿Cuáles son sus finalidades específicas? ¿Qué modalidades de formación asumen y cómo trabajan? ¿A qué sector pertenecen, de quién dependen, cómo se sustentan financieramente? ¿Qué programas académicos ofrecen? ¿Cuáles son las características de sus docentes y de sus alumnos? ¿Cómo se organizan y se administran? ¿Qué culturas las caracterizan? ¿Mediante qué procedimientos se distribuyen las responsabilidades? ¿Qué grado de autonomía tienen para la toma de decisiones? ¿Qué tensiones se están produciendo en ellas? ¿Qué impacto social tienen? ¿Qué se espera de ellas? ¿Qué será de ellas en el contexto de las reformas educativas actuales?

Estas y otras preguntas fueron surgiendo en el seno de un seminario permanente sobre formación de formadores que, con sede en la Unidad de Investigación y Posgrado del Instituto de Ciencias de la Educación, se reunió en sesiones mensuales de cuatro horas, durante dos años, con la participación de académicos y estudiantes de posgrado del propio ICE y la Universidad Pedagógica Nacional en Morelos. Varios de los estudiantes que participaron en el seminario eran también académicos de otras instituciones formadoras, como el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (Cenidet), la Escuela Normal Superior Particular Benito Juárez, la Escuela Normal Urbana Emiliano Zapata, la Facultad de Psicología de la UAEM y el Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), por lo que en conjunto el equipo reunía una gran variedad de trayectorias formativas, experiencias laborales y concepciones. Nos dimos a la tarea de compartir nuestras mutuas reflexiones y respuestas a esas y otras preguntas, percatándonos de lo poco que sabíamos cada uno de nosotros con respec-

to de las instituciones a las que pertenecían los demás y del trabajo que realizaban, aunque físicamente hubiera sólo unos metros de separación entre dichas instituciones. Concluimos que si entre nosotros nos conocíamos tan poco, en otras palabras, si los académicos dedicados a la formación de profesionales de la educación de una institución determinada tenían escasos conocimientos sobre lo que hacían sus colegas de otras instituciones, y si estábamos empujando a superar nuestra ignorancia y a satisfacer nuestra creciente curiosidad en ese seminario, ¿por qué no construir un conocimiento más sistemático y uniforme sobre las instituciones formadoras de profesionales de la educación en Morelos que pudiera ser comunicado socialmente por medio de una publicación?

Consecuentemente, los miembros del seminario nos organizamos en pequeños equipos de trabajo con el objetivo de emprender la tarea de indagar más y escribir sobre nuestros centros de trabajo, a partir de la discusión sobre las distintas maneras de concebir a las instituciones, los actores y la educación en la sociedad actual. Distintas posiciones y autores fueron nutriendo nuestros debates, no de forma ecléctica sino reconstructiva, cuestionando o enriqueciendo las perspectivas de análisis de cada uno. Las concepciones previas, las experiencias laborales, los trayectos de formación en los posgrados, así como las lecturas y discusiones en el seminario devinieron síntesis particulares que se reflejaron en las distintas maneras de abordar y solucionar los problemas de investigación, logrando coincidir criterios comunes para efectuar el análisis institucional, y en la propuesta de un esquema expositivo de los resultados. En efecto, de la discusión teórica y de las experiencias institucionales del grupo surgió un esquema de contenidos muy denso, como guía para la escritura de los capítulos de este libro; este esquema sintetiza también nuestro método de análisis, considerando los problemas, las categorías y los conceptos fundamentales. Dicho esquema, que se incluye al final del libro como apéndice, constituyó una guía de trabajo para todos, no siempre considerada en su totalidad debido a diversas circunstancias, entre otras, el acceso a las fuentes, la disponibilidad de información, la diversidad de formación académica o la falta de experiencia en la investigación por parte de varios de los miembros del seminario, y las limitaciones de tiempo. Además de los miembros del seminario, otros dos investigadores de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de México se unieron a la tarea. Decidimos concentrarnos en las instituciones formadoras de profesionales de la educación que prestan sus servicios en el estado de Morelos.

De este seminario surgieron dos libros. Este volumen, que lleva por título *Historias de normales, memorias de maestros*, constituye el

primero de ellos, y trata sobre las escuelas normales establecidas cuando los estudios de normal sólo requerían de la secundaria como antecedente de escolarización (excepto una). Incluye, además, dos trabajos dedicados a examinar los programas para la formación inicial y continua de docentes de educación básica. El segundo libro se dedica a las instituciones formadoras de profesionales de la educación, es decir, aquéllas establecidas específicamente para ofrecer formación de nivel superior para la docencia, la administración, la investigación y los servicios de apoyo en todos los niveles educativos, con el antecedente mínimo de estudios preparatorios. Éste lleva por título *Historias de instituciones y de profesiones de maestros*, también bajo la coordinación de Adelina Arredondo.

Si bien ambos libros tienen por escenario el estado de Morelos, ofrecen una visión panorámica de la constelación de las instituciones y las profesiones de educadores en México, sus antecedentes históricos, sus trayectorias, sus contradicciones, sus transformaciones, sus crisis y sus perspectivas.

De las instituciones formadoras de profesionales de la educación actualmente existentes en Morelos, el Centro de Capacitación del Magisterio es el que tiene mayor antigüedad. María del Carmen Jaimes describe cómo se originó y fue adquiriendo distintas funciones, siempre determinadas por las políticas del gobierno federal, en materia de formación de docentes. Su antecedente fue el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio fundado en 1944, del que dependían los Centros Orales de Capacitación del Magisterio, establecidos dos años después en las entidades federativas. El Centro núm. 16, en el estado de Morelos, capacitaba a los maestros que trabajaban principalmente en las zonas rurales, sin estudios de normal. En 1962, ese Centro se transformó en la Agencia Coordinadora núm. 16 que, además de docentes, se encargaba de capacitar inspectores, supervisores y directores de escuelas primarias, y poco después a docentes de preescolar. Para entonces, las políticas apuntaban no sólo a proporcionar una capacitación con carácter de nivelación a los maestros que carecían de normal, sino también a ofrecer oportunidades de mejoramiento a los profesores normalistas. A partir de 1974 este centro se dedicó también a capacitar a docentes de niveles medio y superior, convirtiéndose en 1978 en el Centro Regional de Mejoramiento y Capacitación Profesional del Magisterio del Estado de Morelos. Posteriormente, en el marco de las políticas de profesionalización del magisterio, que colocaron la formación inicial de docentes en el nivel universitario, los Centros Regionales se transformaron en Centros de Actualización del Magisterio, pasando a ser administrados por los gobiernos estatales, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización

de la Educación Básica. Jaimes explica cómo opera el Centro de Morelos, describe con qué recursos cuenta, cuáles son las condiciones de trabajo y las preocupaciones de su personal, muestra cómo están constituidos sus programas de estudios y las modalidades de trabajo en que se imparten.

Por su parte, Sonia Stella Araújo-Olivera y Marcos Estrada Ruiz orientaron su investigación a la Escuela Particular Normal Superior del Estado, con un enfoque etnográfico, apoyados en fuentes documentales, observaciones y entrevistas semiestructuradas a profesores, directivos, alumnos y ex alumnos. La explicación detallada que hacen de su proceso de investigación es un buen ejemplo de los avatares por los que pasaron la mayor parte de los investigadores que participan en este libro. La institución surgió en 1967 con el nombre de Instituto Morelense de Estudios Superiores, formando estudiantes de secundaria, preparatoria y normal superior. A partir de 1971, con autorización del Congreso del Estado, pasó a denominarse Escuela Normal Superior del Estado de Morelos. Para entonces, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos se formaban los normalistas que serían profesores de primaria y preescolar, con un grado subprofesional, mismos que constituían el alumnado de la normal particular, cuando deseaban formarse como profesores de secundaria; así podían obtener el título de licenciados. La normal particular otorgaba un grado superior al que otorgaba la UAEM a sus egresados normalistas. En 1987 —después de un conflicto interno que dio origen a otra escuela normal particular establecida por el SNTE— cambió su nombre a Escuela Particular Normal Superior del Estado. En su exposición, los autores describen el escenario en tanto espacio físico escolar, explican el origen y trayectoria de la institución, y se detienen en lo que llamaron su fase de transición y en el análisis de los cambios sufridos en las prácticas institucionales entre sus primeros años y los más recientes; describen lo que la institución es hoy en día, sus programas, el perfil de los estudiantes, las formas de contratación, las condiciones de trabajo, la formación y los mecanismos de evaluación de sus docentes, las perspectivas laborales de sus egresados, su inserción en los procesos de certificación institucionales, y concluyen con algunas reflexiones sobre lo que esta organización representa para sus actores y para la formación de los formadores.

Roberto González Villarreal y Ricardo Amann se ocupan de la historia de la Escuela Normal Rural Emiliano Zapata, de Amilcingo. Los autores, en un escrito que “pretende ser espejo, proyectil y documento de trabajo”, relatan la manera cómo esta escuela surgió desde abajo, desde el proyecto y la lucha comunitaria de los campesinos por contar con una escuela normal para la educación

de sus hijos e hijas, cuando el proyecto de gobierno sobre las normales rurales iniciado en los años veinte se estaba cerrando. González y Amann, desde un enfoque que parte del análisis de las relaciones de poder y de la constitución del régimen de gubernamentalidad, explican cómo esta escuela comenzó a funcionar, en 1973, con el apoyo de los pobladores de Amilcingo, quienes luego demandaron el reconocimiento oficial; las condiciones de negociación con el gobierno que los condujeron a la institucionalización del establecimiento actual en tanto normal e internado para mujeres; las contradicciones que se dieron entre distintos grupos que lucharon por el control de esa escuela; y las diferencias manifiestas entre los habitantes del pueblo y la propia escuela. Los bloques que a los autores les permiten comprender esta institución y sus determinantes históricos, son la política de formación de maestros rurales, el modelo de escuela-internado, los docentes y la comunidad de Amilcingo. Desde esos referentes, conducen al lector a examinar la manera particular en que las estudiantes de Amilcingo se han ido formando a través de los años, primero en tanto “maestras militantes”, con un peso específico significativo de educación política; luego como profesionistas, dentro del marco de la reordenación de las políticas y estrategias para la formación de docentes. La institución actual es analizada a partir de su organización, sus programas, su currículo, sus docentes, su inserción en la estructura educativa del gobierno, las tensiones que se viven en la madeja de relaciones y sus problemas, entre los que destacan las amenazas sobre su supervivencia como institución y sobre el futuro profesional de sus egresadas.

En la misma época en que se inició la única escuela normal rural que existe hoy en Morelos, también comenzó a trabajar la única escuela normal urbana federal del estado. La movilización popular, los padres de familia organizados y el apoyo de otros grupos políticos impulsaron su establecimiento, si bien sus antecedentes se remontan a 1963, cuando comenzó a operar la Escuela Normal Particular María Elena Chánez. En los resultados de su investigación sobre esta institución, Leonardo Caballero, Cony Saenger y Carlos Zaldívar señalan cómo los estudiantes de esa escuela particular, apoyados por sus familiares y los estudiantes de otras instituciones de la región, tomaron las instalaciones en protesta por el alto costo de los estudios y se declararon en huelga exigiendo al gobierno una educación normal pública y gratuita, manteniéndose en pie de lucha hasta que la Dirección General de Educación Normal aceptó sus demandas y determinó establecer, en 1977, la Escuela Normal Urbana Federal de Cuautla. Al principio, la normal funcionó con el carácter de “experimental”, y después fue dotada de plazas para

sus profesores, terrenos y su actual edificio, que fue inaugurado en 1980. Los autores muestran cómo el consejo estudiantil tenía mucha capacidad de negociación con las autoridades educativas, incluso para elegir a los profesores que ellos querían. Al cerrarse en 1983 la Escuela Normal de Xochitepec, se transfirió a la normal de Cuautla la carrera de educación preescolar que allá se impartía. De esta forma, en Cuautla se contó con la carrera de profesor de preescolar y de primaria, precisamente cuando la educación normal en todas sus especialidades se elevó del nivel medio superior al nivel superior por acuerdo presidencial (1984). Este cambio fundamental generó nuevas dinámicas y tensiones en todas las escuelas normales, para cuyo ingreso se exigían ahora los estudios preparatorios, provocando un descenso muy drástico en el número de estudiantes, ahora con otro perfil, y exigiendo a los profesores un nivel de formación que no tenían. Además de los antecedentes históricos, en este artículo se analizan las condiciones en las que esta normal opera en la actualidad, su estructura organizativa, la situación laboral de sus profesores, las formas en que obtienen sus nombramientos, los recursos humanos y materiales con los que cuentan, los programas que imparten, las relaciones con las autoridades educativas y con el sindicato, el perfil de sus estudiantes y sus perspectivas laborales, para concluir con una reflexión sobre sus problemas y fortalezas.

En 1986, la delegación XIX del SNTE promovió el establecimiento de la Escuela Particular Normal Superior "Lic. Benito Juárez". Ésta resultó del conflicto de intereses al interior de la propia delegación, que llevó a la fractura del profesorado que laboraba en la Escuela Particular Normal Superior del Estado (ver *supra*). La normal del sindicato constituye una escuela muy peculiar, por el hecho de ser propiedad de la delegación del SNTE: las particularidades de reclutamiento de sus profesores y el nombramiento de sus directivos, los propósitos explícitos e implícitos en la formación de sus miles de estudiantes y egresados, sus relaciones con el magisterio en servicio, su articulación con las políticas de formación de profesionales de la educación y sus relaciones con las autoridades educativas del gobierno estatal. Esta institución ofrece la licenciatura en Educación Secundaria en once especialidades, la licenciatura en Educación Física y la licenciatura en Educación Especial, además de estudios de posgrado. Es de notar que en las demás entidades federativas el programa para la formación de docentes de secundaria suele ser ofrecido por los Centros de Actualización del Magisterio. La particularidad de esta institución es precisamente su dependencia del SNTE, aunque no es única en el país, pues al menos hay otras dos normales del SNTE, una en Cotija y otra en Ma-

ravatío, en el estado de Michoacán. En su contribución “La normal del sindicato: apuntes sobre una escuela particular”, Roberto González Villarreal, Joel Espinosa Obispo y Adelina Arredondo explican las condiciones que hicieron posible la emergencia de esta distintiva institución, la manera cómo se estructura y organiza, los programas que ofrece, los perfiles de ingreso y egreso de sus estudiantes. Como los autores señalan, este trabajo “aspira a ser una breve historia de su presente, de lo que ha sido y sigue representando en la política de formación de profesores de educación media, y en las estrategias de contención, dirección y control político y sindical de los maestros de Morelos”.

Este libro incluye un trabajo que no trata de una escuela normal, pero sí de un programa para la formación continua de los profesionales que laboran en la educación básica, que tiene por objetivo capacitar a docentes y directivos y proporcionar apoyos psicopedagógicos. En su contribución “Los Centros de Maestros en el Estado de Morelos”, Adelina Castañeda Salgado e Hilda Constantino Castro abordan el tema de las políticas educativas para la actualización permanente de los docentes de educación básica, los cambios operados en el modelo de formación de docentes a partir de 2003, los propósitos y la forma en que se implementa el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros en Servicio (Pronap), impulsando el diseño y operación de programas rectores estatales. Las autoras explican cómo el Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos, por medio del Departamento de Actualización Magisterial y los Centros de Maestros, se hizo cargo de la operación de ese programa en la entidad. Castañeda y Constantino reflexionan sobre sus funciones, su organización, las formas de reclutamiento y contratación de su personal y los servicios de los Centros de Maestros en Morelos, dando cuenta de la dinámica institucional y la participación de los agentes y considerando las opiniones de los coordinadores, los gestores, los bibliotecarios y los profesores.

Este primer libro se cierra con la contribución de María Teresa Yurén titulada “Formar docentes para la praxis educativa: una tarea incumplida”. La autora analiza las políticas y los currículos que han orientado la formación de docentes en nuestro país, considerando los proyectos cultural-educativos de los que han formado parte. Yurén muestra que la problemática de la formación de docentes en México no radica en la escisión entre los discursos y las prácticas educativas, sino que el mismo referencial discursivo, atravesado por la lógica instrumental, ofrece frágiles vínculos con la práctica docente y mediatiza el compromiso de los docentes, determinando su *ethos* profesional. Para su análisis, Yurén parte de los

informes presidenciales, los planes de estudio y los mapas curriculares, así como de sus investigaciones previas. Su exposición distingue cuatro periodos, 1867-1910, 1917-1940, 1941-1982, y el último referido a “la formación de los docentes en el marco de la globalización”. La autora llega a la conclusión de que el proceso de formación de docentes no contribuye a la identidad sociomoral autónoma de los maestros, y que “el referencial de la formación docente opera como un condicionante que [...] contribuye al deterioro de la educación”.

Al final se anexa el cuadro temático que sirvió de guía para la investigación y la redacción de los artículos de los dos libros mencionados.

Este libro es, pues, el resultado de las reflexiones teóricas colectivas y del trabajo empírico realizado en el seno del seminario permanente, reconociendo que no hay una sola manera de comprender a las instituciones en el espacio social delimitado, aquí y ahora; fueron las fuentes documentales, las observaciones, los informantes, los propios datos, los descubrimientos realizados paulatinamente, nuestra formación previa y nuestras concepciones individuales, los que nos fueron conduciendo por trayectos específicos de construcción de los artículos del libro, a pesar de haber partido de un marco referencial común.

EL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

*María del Carmen Jaimes Ruiz**

El Centro de Actualización del Magisterio (CAM) es una institución educativa que ofrece servicios de actualización y capacitación a los profesores de educación básica. Desde 1992, año en que se federalizaron los servicios educativos en el estado de Morelos, el CAM fue transferido al gobierno estatal¹ como todas las instituciones públicas de formación docente. Actualmente, depende del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), de la Secretaría de Educación del gobierno del estado, instancia que se encarga de organizar y atender los servicios educativos de la entidad. Heredera de una larga tradición en la capacitación y actualización del magisterio, en la actualidad la institución ofrece a los profesores en servicio la licenciatura en Docencia Tecnológica, en modalidad semiescolarizada, y doce diplomados con reconocimiento en el sistema de ascensos de los maestros de educación básica, conocido como escalafón. Aun cuando la licenciatura y los diplomados están orientados a los profesores de este nivel, también se atiende a profesores que trabajan en los subsistemas de educación media superior. No obstante las funciones que realiza la institución, su personal se desempeña en condiciones de incertidumbre, pues no están claramente definidas sus acciones dentro de la política educativa estatal. Para conocer con mayor detalle a esta institución, en las siguientes líneas se presenta parte de su historia, y se muestra el contexto en el que se despliegan sus acciones y las preocupaciones e incertidumbres de los sujetos que se relacionan con ella.

* Egresada del doctorado en Educación del ICE-UAEM y profesora de tiempo completo en el Centro de Actualización del Magisterio en Iguala, Guerrero.

¹ Cláusula vigésima, convenio de transferencia de los sistemas educativos del gobierno federal al gobierno del estado de Morelos: “[...] el gobierno estatal asume la dirección de todos los planteles públicos establecidos en su territorio, dedicados a la formación magisterial [...]”.

LA CAPACITACIÓN DE MAESTROS

Una de las preocupaciones manifestadas de manera reiterada por los gobiernos posrevolucionarios era lograr la escolarización de todos los niños y niñas del país. La campaña de escolarización, iniciada con Vasconcelos y continuada con las misiones culturales, recogió la vieja aspiración ilustrada de llevar las primeras letras a todos los niños y niñas del país, aun en los lugares más alejados. Muchos jóvenes se adhirieron a las campañas sin más recursos que saber leer y escribir, con el anhelo de obtener un ingreso y servir a los intereses de la nación. No obstante los esfuerzos, estos improvisados maestros mostraron sus limitaciones para lograr las metas planteadas. La formación de los maestros había sido también una aspiración largamente sostenida, aunque con pocas posibilidades de realización: hasta ese momento las escuelas normales habían funcionado en las ciudades y grandes poblaciones, pero la realidad era que había muchos profesores improvisados, trabajando en lugares dispersos y alejados, que requerían una preparación.

Fue así que, en diciembre de 1944, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación*² la ley mediante la cual quedaba establecido el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), mismo que inició sus labores un año más tarde, cuya función era capacitar a los maestros de primaria que carecían de la preparación específica y del título de maestros, en un plazo no mayor de seis años. El instituto recibió un fuerte apoyo presupuestal por parte del gobierno federal, a través de la administración de Jaime Torres Bodet, quien se encontraba entonces a la cabeza de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para llegar a los maestros de las zonas rurales, alejados de los centros urbanos y con escasos medios de comunicación, se diseñaron y ofrecieron cursos por correspondencia, que se complementaban con cursos orales y exámenes realizados periódicamente.

Como la mayoría de las dependencias públicas de la época, el IFCM se ubicó en el corazón del Distrito Federal. Al interior, se crearon dos dependencias: la Escuela Oral y la Escuela por Correspondencia. La primera se encargaba de los cursos presenciales y los exámenes, en tanto que la segunda se encargaba de los cursos a distancia. Estas dos modalidades permitieron a los maestros habilita-

² El 26 de diciembre de 1944 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* la ley por la que se establecía el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Esta ley fue vista como de carácter transitorio, pues se consideró que en un plazo de seis años quedarían capacitados todos los maestros de educación primaria que ese momento prestaban sus servicios sin tener una formación específica.

dos cursar la carrera de maestro normalista con una duración de seis años. Los planes y programas que permitieron la capacitación de los maestros fueron aprobados por la misma SEP. Los primeros tres años de esta carrera equivalían a la enseñanza secundaria, con un plan de estudios similar al que se utilizaba en las secundarias generales, mientras que en los tres años restantes se cursaban las materias propias de la educación normal, con un plan que correspondía al modelo que se impartía en ese momento. Esta experiencia ha sido considerada como el primer antecedente de educación a distancia en México y América Latina (Caballero y Medrano, 2004: 385).

Los estudios por correspondencia permitieron que los maestros, sin abandonar sus comunidades, se capacitaran durante el año escolar. Por medio de la oficina de correos recibían lecciones, cuestionarios, guías de estudio y ejercicios de aprendizaje y, posteriormente, tenían asesoría directa en las instalaciones del IFCM durante periodo vacacional de fin de cursos, donde presentaban los exámenes. Los maestros se inscribían, en gran medida, motivados por sus propias necesidades y aspiraciones, pero principalmente por el carácter obligatorio de estos cursos para la promoción y el incremento salarial.

Dada la magnitud del programa que realizaba el IFCM, en el año de 1946 se crearon los Centros Orales de Capacitación del Magisterio en las entidades federativas, que sustituyeron las funciones de la Escuela Oral, de modo que los cursos presenciales y los exámenes se trasladaron a las entidades. Así, en el estado de Morelos se creó el Centro Oral núm. 16 con sede en la ciudad de Cuernavaca. Este centro, como todos los que se crearon en el país, dependía directamente del IFCM ubicado en el Distrito Federal, en donde estaba concentrado todo el aparato logístico y administrativo.

Al concluir los seis años de plazo, el presidente Miguel Alemán mantuvo en la SEP a Torres Bodet y decretó una prórroga³ por seis años más para el funcionamiento del IFCM, debido a que no se habían alcanzado las metas previstas. Uno de los puntos expuestos en el ideario educativo del presidente Alemán fue precisamente la capacitación magisterial; se reconoce la necesidad de aumentar el número de profesores capacitados, especialmente en el medio rural, y el deseo de proporcionarles mejores salarios, centros de ca-

³ En el *Diario Oficial de la Federación* se publicó la ley por la que se establecía el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Última reforma publicada en este Diario: 26 de diciembre de 1951. En dicho documento se deroga el artículo 4º transitorio, que le otorgaba al secretario de Educación Pública la autorización para designar y remover sin limitación alguna al personal del IFCM.

pacitación profesional y facilidad para obtener una educación superior (Cardiel, 2004:330). En 1957, durante el gobierno del presidente Adolfo Ruiz Cortines, se decidió que el Instituto continuara con sus funciones.

Para el año 1962, los Centros Orales fueron sustituidos en todo el país por las Agencias Coordinadoras, que realizaron las funciones y actividades de la Escuela Oral y la Escuela por Correspondencia. En el estado de Morelos el Centro Oral núm. 16 fue sustituido por la Agencia Coordinadora núm. 16. El cambio en la nomenclatura de alguna manera tuvo que ver con las nuevas acciones de perfeccionamiento profesional del magisterio que se emprendieron en el IFCM. Los cursos no sólo se enfocaban en ofrecer formación inicial a los maestros habilitados y al mejoramiento profesional de los docentes, sino también a los inspectores de primaria, jefes y supervisores de las misiones culturales, y a los directores de las escuelas rurales para fortalecer su papel de conductores de las comunidades.

En 1969 se decretó la transformación del IFCM en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) (Álvarez, 2002:35). El objetivo de esta Dirección fue ofrecer a los maestros de preescolar y primaria servicios de asesoría y actualización permanente. Aun cuando la autonomía y la personalidad jurídica del Instituto fueron reducidas de organismo público descentralizado a una dirección de la SEP, se incrementó su campo de acción en otros niveles educativos. Su infraestructura administrativa y docente no fue modificada, lo que permitió continuar con las mismas estrategias de trabajo; además, se garantizó la permanencia de la Agencia Coordinadora en Morelos y en los demás estados de la República. Una de las principales características del trabajo de DGMPM era que todo se producía ahí: programas, materiales de estudio, textos. Los profesores de las coordinaciones regionales de los estados asistían a la ciudad de México a capacitarse mediante talleres dirigidos por el personal y, posteriormente, se encargaban de transmitirlos a los maestros de los niveles educativos.

A pesar de los cambios, el IFCM mantuvo sus instalaciones en el Distrito Federal con la estructura administrativa propia de su carácter centralista, desde los cuales se continuó con la organización administrativa de todas las agencias coordinadoras. Mientras tanto, en el estado de Morelos la agencia funcionaba en casas rentadas, utilizando las aulas de los edificios escolares durante los periodos vacacionales para atender a los maestros que acudían a capacitarse. Aun en estas condiciones, el número de maestros y maestras que asistían a estos programas se incrementó significativamente durante la década de los años sesenta.

Entre las actividades que se realizaron destacan los seminarios dirigidos a los maestros de primaria durante los años de 1972 y 1973, en los que se dieron a conocer los nuevos planes, programas y libros de texto, así como la orientación sobre su manejo (Cárdenas, 1984:35). Para 1974 se ampliaron las funciones de la DGMPM, y se le otorgó la competencia para abarcar los niveles de educación media y superior.⁴ Desde entonces, la institución cubriría la capacitación y actualización de los profesores de todos los niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, educación media y superior.

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS MAESTROS

A partir de 1969, la educación normal se planteó como objetivo central de la formación de maestros en los diversos aspectos que la importancia de su ejercicio profesional exige. Se ponderó la importancia de la adquisición de una amplia cultura general que les permitiera satisfacer las necesidades de sus alumnos; el dominio efectivo de las materias; la adquisición de una formación filosófica; el logro de un eficiente conocimiento del sujeto de la educación; la adquisición de conocimientos científicos, pedagógicos y las habilidades técnicas adecuadas para el ejercicio de la docencia; además de la preparación en una formación social que les facilitara comprender la estructura sociológica de la comunidad (Cárdenas, 1984: 85-86). Con la incorporación de estos aspectos en la formación de los maestros, se dio inicio a su profesionalización. En este sentido, se consideró la docencia “como una profesión cuyo eficaz ejercicio requiere conocimientos profundos, aptitudes especiales y sentido de las responsabilidades personales y colectivas” (Cárdenas, 1984:89).

En este contexto, se consideró necesaria la revisión de los planes y programas de estudios relativos a la formación de maestros, para adecuarlos a las exigencias de una educación para el cambio. Asimismo, en las evaluaciones de la educación básica se concluía que la raíz de los problemas educativos estaba en la falta de preparación de los profesores, por lo que la reforma educativa se enfocó hacia el mejoramiento profesional mediante la formación de licenciados, maestros y doctores en educación preescolar y primaria.

En 1975 comenzó a impartirse en la DGMPM la licenciatura en Educación por medio de cursos abiertos que se complementaban

⁴ Acuerdo 13 559 del 6 de diciembre de 1974.

con talleres presenciales llevados a cabo durante los veranos. Los proyectos de formación académica no tuvieron los resultados esperados y se quedaron sólo en el nivel de licenciatura.

Para 1978, la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) se transformó en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCyMPPM). Aun cuando se mantuvo la misma estructura académica y administrativa, los nombres de las agencias coordinadoras de los estados se transformaron. En el caso del estado de Morelos, la Agencia Coordinadora núm. 16 se convirtió en el Centro Regional de Mejoramiento y Capacitación Profesional del Magisterio en el Estado de Morelos. Las labores de esta dependencia se orientaron hacia la oferta a los profesores en servicio de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar, incorporando la carrera de profesor de educación Primaria Bilingüe Bicultural y, posteriormente, en 1981, la de profesor de Educación Preescolar Bilingüe Bicultural.⁵ La expansión y diversificación de la oferta educativa de “mejoramiento profesional”, como muchos le llamaban, fue extraordinaria. Una de las profesoras que ha participado en estos cambios expresa: “Nosotros somos ‘el semillero’, ‘la célula madre’, nosotros iniciamos y continuamos con la actualización” (entrevista 02-2005).

En esta búsqueda de la profesionalización de los maestros surge una nueva institución el mismo año en que se transforma la DGCyMPPM: en 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con sede en la ciudad de México, con la misión de formar profesionistas para la educación en las áreas de pedagogía, psicología, sociología, planeación educativa y administración educativa. Un año después se establecieron las Unidades de Educación a Distancia en todas las entidades federativas (76 en total) con el objetivo de colaborar en la profesionalización de los maestros de educación básica en servicio. Este hecho fue de singular importancia para la DGCyMPPM, porque las unidades de la UPN iniciaron sus operaciones con los planes de estudio de la licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria (plan 1975), que había venido ofreciendo la DGCyMPPM por medio de los centros regionales. Entonces se ponía en cuestión la existencia misma de esta institución. Se hablaba de que ambas instituciones de fusionarían, pero también se decía que la UPN no podía absorber a los profesores de la vieja institución, que habían mostrado ineficiencia e insuficiencia. En

⁵ Estas carreras surgieron por la necesidad del Estado de incorporar a jóvenes indígenas bilingües para que atendieran las escuelas de preescolar y primaria de educación indígena.

los hechos, varias de las unidades de la UPN iniciaron sus servicios contratando a profesores de la vieja institución. En 1979, la UPN dio inicio a dos nuevos planes de licenciaturas de Educación Primaria y Preescolar, con modalidad abierta, que vendrían a sustituir a las licenciaturas del plan 1975. Parecía ser que en las normales se abocarían a la formación inicial de profesores; la UPN se encargaría de la nivelación y profesionalización de los docentes en servicio; y la DGCyMPM de su capacitación y actualización.

Para los profesores que colaboraban en los centros regionales de la DGCyMPM, la apertura de los programas de nivelación magisterial de la UPN se percibió como una mutilación a su propia institución e, incluso, como una amenaza a su existencia: “Nosotros fuimos primero, antes que la UPN, es más, yo estuve en la oficina de vinculación entre mejoramiento profesional y la UPN cuando se trabajaron los programas de educación preescolar y primaria para la UPN, eran los mismos que utilizábamos nosotros. Ahora nos critican, dicen que ya no debemos existir como institución [...]” (entrevista 02-2005). A pesar de los ataques, la dirección continuó en la línea de actualización y capacitación docente por medio de la oferta de dos planes de estudio: el Bachillerato Pedagógico, que permitió continuar con la capacitación de maestros en servicio que ejercían la docencia, contando únicamente con estudios de secundaria; y la licenciatura en Docencia Tecnológica, que inicialmente se creó para los maestros de educación secundaria técnica y que, luego, se ofreció a los docentes de educación secundaria y media superior en todas sus modalidades. Se continuaron, también con gran impulso, programas de actualización docente en los niveles de educación preescolar, primaria, media y superior.

Para junio de 1984, las instituciones formadoras de docentes —que incluían las normales y la DGCyMPM—, fueron incorporadas al subsistema de educación superior, lo que permitió que las plazas del personal docente y administrativo de la dirección y los centros regionales fueran homologadas al modelo. De igual manera, la estructura interna de los centros regionales se modificó, adoptando formalmente el modelo universitario, con la pretensión de asumir las funciones de investigación, docencia y difusión. Este acto de transformación obedeció a una tendencia mundial de fortalecer la formación de maestros por medio de la educación superior, en donde si bien resultó posible la homologación de las plazas, no ocurrió lo mismo con el establecimiento de las funciones sustantivas, dados los escasos recursos humanos y de infraestructura de los centros regionales. Aunque de nombre se pudieron establecer las funciones, en la práctica se realizaban las mismas actividades, pues la planta de docentes seguía igual.

Durante el gobierno del presidente Salinas de Gortari, la Secretaría de Educación Pública fusionó en una sola dirección las dos instancias de formación docente: la Dirección General de Educación Normal (DGEN), responsable de la formación inicial, y la DGCYMPM, que atendía la actualización permanente, creando la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Con este nuevo cambio, los centros regionales de capacitación y mejoramiento profesional fueron transformados en Centros de Actualización del Magisterio (CAM), nombre que han mantenido hasta la fecha.

La estructura de esta nueva dirección se organizó con representantes del sistema de normales, quienes impulsaron fuertemente la educación normal, por lo que las funciones de actualización fueron relegadas. Disminuyó en gran medida el apoyo material y financiero para las actividades que se desarrollaban en los CAM, lo que los obligó a reducir sus actividades; mientras que, por otra parte, la Universidad Pedagógica se fortalecía con acciones que anteriormente se habían realizado en éstos. Durante este periodo sólo se impartió la licenciatura en Docencia Tecnológica, el bachillerato pedagógico y los cursos de capacitación que las escuelas solicitaban. A partir de este momento inicia la primera crisis relacionada con la permanencia de la institución: “fuimos congelados”, comentan algunos docentes.

SITUACIÓN ACTUAL DEL CAM MORELOS

En el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) establecido en 1992, los servicios educativos fueron traspasados a los gobiernos de los estados, para lo cual fueron entregados los establecimientos escolares con todos sus elementos. Desde entonces, se transfirieron los servicios del Centro de Actualización del Magisterio y de otras instituciones formadoras de docentes al estado de Morelos. A partir de ese momento la situación del CAM se tornó delicada, pues se debatió entre la insistencia de algunas autoridades estatales para desaparecer la institución, el escaso apoyo financiero para la realización de sus actividades y la reducción en el número de estudiantes. Al respecto, algunos profesores comentan: “Desde 1993, la autoridad ha querido cerrar la institución, pero hemos seguido trabajando. En el CAM se está para ir a donde el maestro necesita apoyo. Su función ha sido capacitar y actualizar. “Las instituciones buscan otra forma de sobrevivir; pero intervienen las cuestiones políticas. La situación política actual

no apoya igual que a las otras instituciones formadoras” (entrevista 03-2005).

Por otra parte, el surgimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) redujo, aún más, su campo de acción en el ámbito de la actualización. Un trabajador señala que “[...] los Centros de Maestros (CM) se han apropiado de una trayectoria que era de los CAM. Muchos de los maestros que trabajan en los CM se han formado en los CAM; incluso, puestos a nivel nacional han sido ocupados por profesores de los CAM” (entrevista 02-2005). Este comentario expresa la inconformidad y molestia de los profesores del CAM que se sintieron desplazados e ignorados a partir del surgimiento de las nuevas instituciones.

A diferencia de otras instituciones formadoras de docentes, el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) no posee edificio escolar. Sus instalaciones están ubicadas en la Unidad Acapatzingo del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), en las que comparte el espacio con el Consejo Estatal Técnico de la Educación (CETE), el Centro de Maestros 01 (CM 01) Cuernavaca y la Coordinación Académica del Departamento de Actualización Magisterial. Tiene asignada una nave de una sola planta dividida en cuatro aulas: dos de ellas se utilizan como área para los docentes; otra como salón de clases y a la vez sala de reuniones; y la última como área de control escolar, biblioteca y materiales audiovisuales. Además les asignaron un espacio en otra nave donde se encuentra la dirección. Esta ubicación, que con anterioridad era un centro de readaptación juvenil, es relativamente reciente, ya que se mudaron en 1993. El gobierno del estado dividió las instalaciones, dejando la mitad a la academia de policía y el resto para uso del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM). Las actividades de la institución se combinan diariamente con continuos disparos, sonares de sirena y altavoces policiacos, originados por sus vecinos.

El problema de la falta de instalaciones educativas no es reciente, desde su fundación en 1945, el CAM nunca ha tenido edificio propio. Anteriormente, sus instalaciones se ubicaban en inmuebles rentados por la SEP, que se pagaban con presupuesto directo del IFCM. Una de las razones por las que posiblemente carezca de edificio es que, hasta la fecha, los profesores del centro se trasladan a los lugares en donde les solicitan su apoyo y utilizan las aulas de las instituciones educativas para desarrollar su labor. Por otra parte, como el trabajo con los profesores es el fin de semana, otras instituciones educativas facilitan sus edificios para las clases, tal es el caso de la Secundaria núm. 10 ubicada en Acapatzingo, que en este momento apoya al centro de actualización. Aun en estas condiciones, los profesores

del centro opinan que “la falta de un edificio no ha sido obstáculo para desarrollar el trabajo, pero sí es importante tener un espacio adecuado para optimizar el servicio a los maestros” (entrevista 02-2005).

De acuerdo con el organigrama oficial de la Secretaría de Educación, la instancia inmediata del CAM es la Subdirección de Investigación y Actualización Magisterial, que depende de la Dirección de Desarrollo Educativo y ésta, a su vez, del IEBEM. Según fuentes oficiales, actualmente “no se realiza ninguna actividad para desaparecer la institución, a pesar de que, a nivel nacional, hay una política en el sentido de desaparecerlos: en algunos estados se desaparecen y en otros se pasan a algunas de las instituciones encargadas de la actualización” (entrevista 05-2006.). No obstante, se hace necesario revisarla desde la normatividad para tomar decisiones. Los CAM están ubicados en la línea de la actualización magisterial, porque la licenciatura que imparte y las actividades que realiza están dirigidas a maestros en servicio, motivo por el cual no han sido ubicados en el Departamento de Normales, como lo han solicitado los profesores que ahí laboran. De acuerdo con el Diagnóstico de las Instituciones Formadoras de Docentes en el estado de Morelos, elaborado en el 2003, una de las razones por las cuales el personal docente se desempeña en condiciones de incertidumbre es que se ubican fuera del nivel que les corresponde como parte del sistema de normales (IEBEM, 2003:22), ya que se consideran dentro de la línea de la formación docente.

El CAM es una institución muy pequeña; está conformado por un director que es nombrado por la autoridad educativa; un coordinador académico y un coordinador administrativo, que son propuestos por el director de la institución; doce académicos⁶ y cuatro apoyos secretariales. Dado el reducido número de personal, los académicos tienen que compartir su tiempo entre el trabajo administrativo y el académico, realizando funciones simultáneas de docencia y como responsables de algún área administrativa o académica. Una de las razones por las que la autoridad no ha asignado nuevos recursos es porque “aún no se ha determinado cual es el propósito de la institución, en qué apoya o qué se puede hacer con ella” (entrevista 05-2006), en la actual política educativa estatal.

Desde la incorporación del CAM al modelo de educación superior, el personal docente como el administrativo que labora en la

⁶ Voy a utilizar el término “académicos” para referirme a los profesores que laboran en el CAM Morelos, respetando la manera en que ellos se auto-nombran en el diagnóstico de las Instituciones Formadoras de Docentes elaborado en 2003 y publicado en la página de la red normalista en el mismo año.

institución tienen asignadas plazas homologadas, salvo en las ocasiones en que llegan a nombrar directivos que pertenecen a otros subsistemas y que comisionan con su mismo recurso presupuestal. De los 15 académicos que laboran en el CAM, 14 tienen plaza de Capacitación y Mejoramiento Profesional; de ellos, 12 tienen plaza de tiempo completo, uno de medio tiempo y otro de tiempo parcial. Además el director, que es personal comisionado con plaza de tiempo completo de otro nivel educativo. Existen otros académicos del CAM que están comisionados en distintas instituciones educativas y que, por el momento, no se les considera parte del personal de la institución; pero sí es pertinente agregar que la mayoría de ellos se desempeña en puestos que tienen que ver con la actualización del magisterio.

Ahora bien, tanto los docentes como los administrativos participan en procesos administrativos de recategorización de plazas conforme a la norma correspondiente, pero se han encontrado con algunas dificultades para su aplicación permanente, de tal manera que los beneficios obtenidos los han logrado en su mayor parte por la lucha de los docentes y no por los procedimientos ordinarios. Esta situación se ha llegado a relacionar con el interés de algunos funcionarios de desaparecer la institución, bajo el supuesto de que “el propósito para el que fue creada ya ha sido cumplido”.

Es importante señalar que la zozobra que se ha sembrado entre el personal por parte de algunas autoridades educativas, acerca de la desaparición de la institución, ha permitido fortalecer los lazos de cooperación entre sus miembros. Comenta uno de los profesores: “Con todas sus particularidades, pero aquí todo el mundo trabaja, no voy a decir que al cien por ciento como maquina de reloj, hay quienes también ponen sus trabas pero, en términos generales, si no hubiera esa entrega al trabajo, los 14 o 15 que estamos laborando no podríamos hacer lo que estamos haciendo” (entrevista 01-2005). Esto se ve reflejado en el interés por realizar las tareas que se proponen y en la organización de su trabajo. Ocasionalmente se dan al interior adhesiones u oposiciones a partir de sus posturas académicas y estilos en la docencia, que determinan la manera en que resuelven los problemas. Una cuestión que es importante destacar es la preferencia de los académicos a la formación normalista, que predomina sobre la universitaria. Una de las características singulares que tienen los profesores que trabajan en el CAM es que todos han incorporado a su trayectoria de formación los estudios normalistas, ya sean de básica o de superior.

Dado lo reducido de las instalaciones del CAM, se puede apreciar que son pocos los recursos materiales con los que cuenta. Por lo menos, cada miembro de la institución tiene su escritorio y su si-

llón. La sala de reuniones, que también es usada como área de clases, está equipada con mesas, sillas de trabajo y un par de pizarrones. Por otro lado, la dirección comparte el mismo espacio con el área administrativa, por lo que no hay privacidad alguna. El área de control escolar está sobresaturada, hacen falta archiveros y un espacio más amplio; comparte la misma área con la biblioteca, que cuenta con muchos materiales importantes que datan desde el IFCM, pero que adolece de bibliografía actualizada. Además, en este espacio se encuentran almacenados materiales audiovisuales, como televisiones, videograbadoras, grabadoras, proyectores, proyectores de acetatos, aparato de sonido, que son utilizados para apoyar las actividades y que ha adquirido la institución con ingresos propios o por donación de los alumnos.

A la institución se le programa para su sostenimiento un presupuesto anual de 118 mil pesos provenientes del Programa Operativo Anual (POA), pero dado lo engorroso de los trámites que se tienen que realizar para ejercer ese recurso, en varias ocasiones se desiste de utilizarlo; el trámite puede llegar a demorar hasta seis meses para su liquidación. “Por ejemplo, tenemos la necesidad de *tonner*. Se hace la solicitud [...] hay ocasiones que se pierde y nosotros con las impresoras paradas. Así es, o se pierde o apenas estamos tramitando para que nos surtan y luego nos dicen: “tan pronto tengamos el material ya se los surtimos”... ¿cómo voy a estar esperando hasta dos meses después para imprimir oficios o actas de examen?” (entrevista 01-2005).

Otro de los medios que tiene el CAM para sostenerse es la aportación económica de los alumnos al inicio de año escolar, que administrativamente es reconocida como “ingresos propios”, es vigilada y fiscalizada por el organismo correspondiente del IEBEM, y les permite resolver imprevistos como el antes referido. “Hay una cuenta que se maneja con el instituto, donde todo lo que ingresa se deposita en esa cuenta, y a partir de ahí se van atendiendo todas las necesidades. Los alumnos de la licenciatura depositan 200 y los del diplomado 100 por todo el año, no se les hace gravoso, y a nosotros nos ayuda a resolver muchos problemas” (entrevista 01-2005). Por lo antes mencionado, tal pareciera que las políticas globalizadoras están penetrando silenciosamente en las instituciones públicas, deslindando de su sostenimiento a los organismos de gobierno y dejando esa responsabilidad a los propios usuarios.

Como se mencionó, el CAM ofrece la licenciatura en Docencia Tecnológica a profesores que se encuentran ejerciendo la docencia en distintas instituciones, pero que carecen de la formación docente. Entre la población de alumnos se encuentran profesores de educación artística y de educación tecnológica que pertenecen a secun-

darias técnicas y generales; también son parte de los estudiantes, los profesores que trabajan en el subsistemas de educación media, tal es el caso de CBTis, CBTas y Conalep, entre otras. En el ciclo escolar 2005-2006 ingresaron a primer grado ciento veinte alumnos, lo que permitió formar cuatro grupos, que se suman a dos grupos de segundo grado, uno de tercero y otro más de cuarto, y que hacen un total de 220 estudiantes. La demanda de ingreso en este ciclo superó a los anteriores, de tal manera que tuvieron que limitar la inscripción por falta de personal.

El plan de estudios de la licenciatura en Docencia Tecnológica (Plan 1984) fue autorizado por la Secretaría de Educación Pública, para ser impartido por los CAM en el nivel nacional. Este plan está estructurado en ocho semestres y se imparte en modalidad semiescolarizada, con la intención de que los maestros no abandonen sus grupos. Los semestres pares se trabajan los sábados de cada semana y los semestres pares se desarrollan de lunes a viernes en el periodo de receso de clases en los meses de julio y agosto. Por lo insuficiente de sus instalaciones, las clases se imparten en la Secundaria núm. 10 ubicada en Acapatzingo, muy cercana al edificio que ocupa el CAM. Los profesores que trabajan en el CAM, así como los administrativos, se trasladan de un edificio a otro, movilizandolos materiales de apoyo y aparatos audiovisuales, con la finalidad de atender las necesidades que se presentan en sus clases.

La estructura del plan de estudios está integrada por dos áreas: la del tronco común y la específica de esta licenciatura. El área del tronco común la conforman las líneas de formación sociológica, pedagógica, psicológica y cursos instrumentales que cubren 31 espacios curriculares. El área de formación específica la integran las líneas científico-tecnológica, pedagógica-específica, psicológica-específica y social-específica y cubren 19 espacios curriculares. Se cubren 240 horas por cada semestre y cada asignatura se imparte en cuarenta horas, excepto los seminarios de *Modelos educativos contemporáneos* y el seminario de *Identidad y valores nacionales*, que tienen una duración de veinte horas cada uno. Es pertinente aclarar que este plan de estudios no fue considerado en la reforma de 1997, en que se inició la modificación de los planes de estudios de instituciones formadoras de docentes, como es el caso de los planes de estudio de la licenciatura en Educación Primaria (1997) y Secundaria (1999). Esta situación desfasa el tronco común de la licenciatura en Docencia Tecnológica, pues ya no coincide con las demás licenciaturas que fueron elaboradas desde un nuevo modelo curricular que pone énfasis en las competencias.

Los diplomados operan de manera distinta. Se elaboran al interior del centro de actualización mediante de la Coordinación Aca-

démica, y son reconocidos y avalados por la Comisión Estatal Mixta de Escalafón. Comprenden temas diversos,⁷ que son seleccionados en función de las propuestas y demandas de los profesores de educación básica. Los diplomados cubren de 160 a 180 horas y se imparten en horario vespertino de lunes a sábado; cada temática se programa una vez a la semana. A diferencia de la licenciatura, la mayoría de los diplomados se imparten en distintas ciudades del estado, como Cuautla, Jojutla, Miacatlán, Jiutepec, Yauatepec, Temixco y Cuernavaca, lo que implica que el personal se tiene que desplazar a estas ciudades por las tardes. En este ciclo escolar se formaron 34 grupos, con alrededor de 900 alumnos inscritos de distintos niveles educativos. La dinámica de trabajo consiste en dar a conocer a los profesores los diplomados que se ofertarán a inicio de ciclo escolar. Posteriormente, se organizan en grupos de 25 a 30 profesores por escuela, o supervisión escolar, o de distintos niveles por población, y solicitan el diplomado previamente seleccionado. El grupo de profesores se encarga de conseguir las instalaciones para recibir las clases y apoya económicamente los gastos de traslado de los profesores del CAM, ya que no cuentan con viáticos para su trabajo. Ésta ha sido una práctica que, de manera tradicional, ha realizado el personal del CAM, sólo que, a diferencia de otros periodos educativos en los que se tenían asignados viáticos para estas actividades, actualmente ya no se tienen apoyos. Este es un tema escabroso que tiene opiniones divididas. Mientras los profesores del CAM señalan que “la autoridad no da ni un centavo para viáticos, por lo que los alumnos interesados de cualquier parte del estado dicen: a que vayamos a Cuernavaca, preferimos pagarle su pasaje a la maestra o maestro de aquí” (entrevista 01-2005); algunas autoridades critican severamente esta actitud, “porque no deben de cobrar pues están comisionados para eso” (entrevista 05-2006).

Ahora bien, tanto la licenciatura como los diplomados se rigen por las normas de control escolar emitidas por la Dirección General de Normatividad de la Secretaría de Educación Pública. Dichas normas son vigiladas y aplicadas por el Departamento de Registro y Certificación del IEBEM. Éste no es un caso aislado, ya que en el ANMEB quedó establecido que la elaboración de la normatividad y

⁷ En este ciclo escolar se ofrecen diplomados en las siguientes temáticas: Expresión creadora, El docente como facilitador del aprendizaje, Introducción a la investigación educativa, Hacia una reconceptualización de la práctica docente, Supervisión y liderazgo, Gestión escolar como liderazgo, La ingeniería del pensamiento, Líder: ser integral y persona de calidad, Inteligencias múltiples, El profesor como educador con valores, Inteligencias interpersonal, Superación integral: metaformación para el desarrollo de habilidades docentes.

de los planes de estudio sería facultad de la SEP. No obstante, durante 2006, el CAM ha sido sujeto de algunas evaluaciones y supervisiones por parte de las autoridades educativas. Como se mencionó anteriormente, el plan de estudios de la licenciatura en Docencia Tecnológica está desfasado en relación con los nuevos planes de estudios para la formación de profesores, ya que el currículo no se adecuó a la nueva modalidad. Esta situación ha provocado que el programa de la licenciatura sea regularizado para que se les pueda otorgar autorización y sean validados los estudios.

El bachillerato pedagógico se cerró recientemente por falta de alumnos. El bachillerato tecnológico continúa en la actualidad. Al CAM se le sigue cuestionando por la indefinición de sus acciones y por la duplicidad de sus funciones con otras instituciones formadoras.

BIBLIOGRAFÍA

- ACTA con la que se concluye la federalización de los servicios educativos en el Estado de Morelos, de conformidad con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, 13 de noviembre de 1992.
- ACUERDO 13559, 6 de diciembre de 1974.
- AGUIRRE, Aroldo; María del Rosario AGUILAR, Adelina ARREDONDO *et al.* (2003), *Los programas de profesionalización, actualización y capacitación para el personal del sector educativo en el estado de Morelos*, México, IEBE; se puede consultar en <<http://www.iebem.edu.mx/files/programasdeprofesionalizacion.pdf>> [10 de abril de 2004].
- ÁLVAREZ, Isaías (2002), *Nuevos sistemas de formación docente para la educación básica en un nuevo siglo*, México, Ediciones Taller Abierto.
- CABALLERO, Arquímedes y Salvador MEDRANO (2004), "El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964", en Fernando Solana (coord.), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE.
- CÁRDENAS, Sebastián (1984), *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*, México, SEP/Conalite.
- CARDIEL, Raúl (2004), "El periodo de conciliación y consolidación: 1946-1958", en Fernando Solana (coord.), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (1944), Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 26 de diciembre.

- _____ (1951), Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Última reforma publicada el 26 de diciembre; se puede consultar en <<http://www.itch.edu.mx/informacion/derechos/lqeeifdc.pdf>> [10 de diciembre de 2004].
- _____ (1992), Convenio de transferencia de los sistemas educativos del Gobierno Federal al Gobierno del Estado de Morelos, 27 de mayo.
- _____ (1993), Ley General de Educación, México, SEP.
- INSTITUTO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE MORELOS (IEBEM) (2003), *Diagnóstico de los sistemas estatales de formación docente del estado de Morelos*, Cuernavaca, IEBEM.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1988), *Guía básica para la operación del centro regional*. DGCMPM, México, SEP.
- _____ (1988), Acuerdo que en materia de superación de profesores de educación en servicio autoriza los Cursos de Nivelación Pedagógica, México, 31 de mayo.
- _____ (1989), *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, México, SEP.
- _____ (1989), *Estructura y funciones de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio*, México, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.
- _____ (1992), Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, SEP.
- _____ (1992), *Políticas generales de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes orientadas hacia su reestructuración académico-administrativa*, México, SEP.
- _____ (1992), *Programa emergente de actualización del maestro de educación media básica*, México, SEP/INEBAN.
- _____ (1992), *Propuesta para la participación de los Centros de Actualización del Magisterio en la operación de las acciones del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP.
- _____ (1997), "El programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales", en *Licenciatura en educación primaria. Plan de estudios 1997*, México, SEP.
- _____ (1998), *Guía básica para la operación del centro regional*, México, SEP.

ENTREVISTAS

Entrevista 01-2005

Entrevista 03-2005

Entrevista 05-2006

Entrevista 02-2005

Entrevista 04-2005

Entrevista 06-2006

LA ESCUELA PARTICULAR NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO: APUNTES SOBRE SU EMERGENCIA

*Sonia Stella Araújo-Olivera**

*Marcos J. Estrada Ruiz***

INTRODUCCIÓN¹

Muy poco conocemos acerca de las condiciones en que se desempeñan los académicos y gestores que se dedican a la formación de maestros; en particular, sobre los procesos de su propia formación y, más específicamente, respecto de las condiciones institucionales en que realizan su práctica académica. Los trabajos revisados en el estado del conocimiento (García Salord, 2003:169) reflejan que el aprendizaje docente se logra en la práctica y ésta se desarrolla² al interior de las instituciones académicas, por tanto, es lógico pensar que el tipo de institución condiciona también la manera del ser docente, por lo que un mayor conocimiento sobre las instituciones donde estos académicos laboran se convierte, así, en un tema de interés investigativo.

Consideramos que las instituciones se conforman históricamente de cierta manera; los episodios vivenciados por la comunidad que participa en ellas, las influencias del contexto social, cultural y político, las acciones de sus actores y las políticas educativas diseñan la institución, modelan su trayectoria y, al mismo tiempo, influyen de cierto modo en los procesos de construcción de la identidad docente de quienes en ellas trabajan.

* Profesora de tiempo completo en el Instituto de Ciencias de la Educación y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

** Egresado del Doctorado en Educación del ICE e Investigador en El Colegio de la Frontera Sur.

¹ Agradecemos el apoyo de Fermín Barón Ramos en la captura de datos provenientes de los cuestionarios y de entrevistas, así como el apoyo de Marisol Arroyo en la elaboración y transcripción de algunas de las entrevistas.

² Nos referimos a los espacios propiciados por la educación formal, claramente reconocemos que la práctica educativa y el trabajo docente se puede desarrollar en múltiples espacios que trascienden a la educación formal.

Por lo expresado anteriormente, una de las fases de indagación se orientó hacia la descripción de esos escenarios, considerando las condiciones que hicieron posible su implementación, los eventos y las circunstancias que fueron condicionando y pautando la trayectoria de la institución. El número de alumnos que asisten al establecimiento, el equipamiento y los medios de que disponen, el aprovechamiento de recursos, prácticas, hábitos, tiempos, rutinas, reglamentos que regulan la vida cotidiana en estos espacios, la organización, formas de gestión y participación, colegialidad; las relaciones con otros, con el currículo, la planeación, la evaluación, los estudiantes; los mecanismos de comunicación académico-directivos, la formación de grupos, mecanismos o estrategias de control, poder y apropiación; las culturas y prácticas contrapuestas, se convierten en datos e informaciones que posibilitan un mayor conocimiento sobre ellas.

Este estudio está orientado a describir el panorama general de la Normal Particular Superior del Estado (NPSE). Conocer este establecimiento aporta información sobre el nivel superior dedicado a la formación de docentes, del cual aún desconocemos mucho, y vierte algunas luces sobre el tipo de formación en la que los profesores y futuros profesores se encuentran inmersos. En el marco de las investigaciones sobre académicos en México, este estudio se inscribe dentro del conjunto de aquellas que han sido denominadas en el campo “sujetos, actores y procesos de formación”, un campo que ciertamente es una construcción teórica y social (García Salord, 2003:115) en desarrollo, razón por la que se descubren algunos vacíos que para el estado de Morelos se traducen en necesidades, a las que este trabajo pretende contribuir.

Un estudio sobre la formación y la identidad profesional de los docentes necesita detenerse a examinar, describir y analizar (desde la perspectiva de los sujetos, a partir de las narraciones sobre sus vivencias, comprensiones y apreciaciones sobre la cotidianidad) las trayectorias de las instituciones donde los maestros y los profesores de éstos construyen y reconstruyen su identidad profesional. Preguntarse, entonces, sobre las maneras, estrategias y dinámicas que intervienen en la configuración de la identidad profesional de docentes, es decir, intentar conocer los procesos de su propia formación nos coloca en la situación de indagar —entre otros temas— sobre las instituciones en las cuales labora y en qué condiciones desarrolla su práctica académica.

Organizado en seis apartados, este capítulo da cuenta, en el primero, respecto de la vía metódica asumida y de las dificultades encontradas en la recopilación de la información y, en general, de la experiencia en campo: la siempre necesaria descripción de cómo

se tiene acceso al mundo de la recolección de datos etnográficos constituye un dato más acerca de las características del espacio analizado y de las condiciones que favorecen u obstruyen la posibilidad de acrecentar el conocimiento del fenómeno en estudio. El segundo apartado es la descripción del escenario, es decir, del espacio físico y de quienes discurren generalmente por él; en el tercer y cuarto se indaga sobre su trayectoria, reconstruida a partir de las narraciones de los participantes y de diversos documentos. Procuramos identificar las condiciones de posibilidad e imposibilidad, de su posterior desarrollo y de lo que denominamos su fase de transición. El cuarto apartado contiene justamente la transición entre lo que fue y lo que actualmente es; el título “De la romería a la traición” ejemplifica dicho momento transicional y se encuentra en una línea indecible entre el pasado y el presente, pero girando alrededor del acontecimiento que fue su condición de posibilidad y de imposibilidad, como diría Laclau (1996:97). El quinto apartado está destinado a la descripción general de lo que es actualmente la Normal, sin que por ello se deje de lado un análisis relacional con lo que fue y sin el cual no se entendería lo que representa como institución formadora de profesores. Por último, realizamos una recapitulación en la que compartimos algunas reflexiones a modo de cierre provisorio. Cabe señalar que no pretendimos hacer una historia “minuciosa” de la institución ni una descripción “microscópica” de su presente; no obstante, lo que se expone ofrece posibilidades de conocer lo que la Normal Particular Superior del Estado ha representado y representa para sus actores como institución formadora de formadores.

Estimamos pertinente hacer explícitas algunas precisiones técnicas del cuerpo del documento. En este trabajo decimos “informantes”, “profesores”, “alumnos”, para resguardar la identidad de quienes amablemente nos proporcionaron información, opiniones, testimonio o documentación que usamos en esta investigación. Los criterios con los que se diseñaron las codificaciones para las entrevistas transcritas tampoco fueron colectivizados al interior del equipo de investigación, por una parte, para preservar y garantizar nuestra propia toma de distancia de los sujetos informantes y, por otra, para mantener el compromiso ético de no revelar su identidad. Asimismo, algunas afirmaciones o apreciaciones referidas sobre los directivos, proporcionadas en los testimonios y narraciones, las utilizamos en el texto indicando que son percepciones de un informante, pero evitamos la transcripción textual dado que la misma podría hacer que el emisor sea fácilmente reconocible por otros miembros de la planta académica.

LA VÍA DE ACCESO Y PROCEDIMIENTO
PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Los primeros acercamientos con las instituciones se establecieron con aquellos directivos y profesores que aceptaron la invitación a asistir a la presentación del proyecto, en la cual se solicitó su colaboración para llevarlo a cabo, particularmente el acceso a las mismas. Asimismo, la coordinadora del proyecto envió cartas a todas aquellas instituciones en las que deseábamos realizar trabajo de campo, para informar sobre la investigación, solicitar autorización y apoyo para aplicar un censo a los profesores que laboran en ellas y el acceso para coleccionar datos cualitativos sobre temas específicos referentes a la historia de la institución y a su desarrollo.

No fueron pocas las dificultades que surgieron durante la etapa de recopilación de los datos, distintas a las que en cierto modo estamos acostumbrados a encontrar en las instituciones públicas. La principal, quizá, fue el encontrarnos con una administración que tímida y restrictivamente abrió las puertas de la escuela para que pudiéramos conocer su historia y desarrollo. Esta situación, por sí misma, promueve el debate sobre el hecho de si es ético que una institución formadora de profesores —aunque pertenezca a la iniciativa privada— niegue la posibilidad del escrutinio investigativo, pues sus repercusiones son evidentemente sociales y públicas.

El censo a los profesores se aplicó durante septiembre y octubre de 2004. Se adoptó la sugerencia de una administrativa que propuso realizarlo un sábado en el que la mayoría de los maestros se encontraban en la institución para mantener una reunión de trabajo. Aunque no estaban todos, más de la mitad del total de la planta académica lo entregó. Previa explicación sobre la importancia y repercusión de un trabajo de esta naturaleza, y de la finalidad del cuestionario, fueron aplicados a los asistentes. Algunos profesores informaban que ya lo habían contestado en otra institución, evidenciando que varios maestros trabajaban simultáneamente en varias escuelas. Externaban también su falta de credibilidad respecto de los cambios que las investigaciones logran promover. A pesar de participar como informantes, nunca tuvieron acceso a los resultados y suponen que “los informes terminan empolvándose y archivándose, sin repercutir en la vida escolar”,³ porque las recomendaciones

³ (ONPI) Esta codificación responde al sistema empleado por los autores para salvaguardar la identidad de nuestros informantes; su utilidad también fue organizar la información y consideramos que sólo es descifrable por quien realizó la observación, la entrevista y la transcripción. De aquí en adelante sólo pondremos la codificación entre paréntesis.

vertidas en ellas no las ven materializadas precisamente en la vida de las escuelas.

Para los profesores que no asistieron al encuentro dejamos cuestionarios con las administrativas, quienes se los proporcionaron conforme los fueron viendo durante las siguientes semanas. Acordamos regresar posteriormente a recogerlos. La estrategia en realidad no nos pareció la más adecuada. Metodólogos y nuestra propia experiencia nos previenen del riesgo de no obtener, por esta vía, muchos de los cuestionarios; que se entreguen incompletos o que, para lograrlo, se requiera un enorme esfuerzo de seguimiento mediante reiteradas visitas. No obstante, se procedió conforme al acuerdo establecido durante el seminario, desde el que se organizó la realización de la investigación. Por otra parte, es necesario comentar que, hasta ese momento, la relación con las autoridades de la institución era prácticamente nula, por lo que nos pareció que de este modo tendríamos la posibilidad de regresar a la normal y podrían propiciarse conversaciones que contribuyeran a generar condiciones para la colecta de datos cualitativos. A pesar de esta inicial falta de *rapport* con los directores de la escuela, logramos tener una relación medianamente estable con alguna de las administrativas, al punto de que se ofreció para entregar y recibir los cuestionarios.

Durante muchas semanas estuvimos yendo a recoger sólo uno o dos cuestionarios, la mayoría o contestados a medias o regresaban intactos, aun cuando nos decían que los docentes los habían contestado completamente. Los restantes los regresaron bajo el argumento de que no habían podido ver a los maestros, dado que algunos sólo asistían esporádicamente a impartir clases. A estas mismas personas se les solicitaron otras informaciones, como planes y programas de estudio, número de alumnos matriculados, de profesores, etc.; también procuramos programar entrevistas con directivos, con algunos profesores y con varios alumnos. En múltiples oportunidades nos hacían esperar con el argumento de que estaban buscando los materiales, que los profesores de mayor antigüedad no se encontraban, que la encargada de lo académico tenía juntas, reuniones y que estaba muy ocupada. Nos pidieron que el contacto lo hiciéramos vía telefónica para saber cuándo tendría ella lo que le solicitábamos; así, las semanas de espera se siguieron prolongando sin poder recopilar la información requerida. Decidimos entonces intentar el contacto directo con el dueño y director de la escuela. Nuevas semanas de espera e infructuosos intentos de comunicación telefónica o por carta con la coordinadora del proyecto nos convencieron de que por “la puerta principal” no podríamos entrar ni obtener los datos que necesitábamos para este

trabajo. Para ese momento, estábamos ya muy retrasados respecto del plan original de trabajo que habíamos trazado.

Estas condiciones nos llevaron a adoptar otra estrategia, la de contactar a los profesores y alumnos fuera de la institución para las entrevistas. La primera que realizamos con un fundador de la normal nos fue llevando —por vía del efecto “bola de nieve” (Taylor y Bogdan, 1987:109)— a otros informantes e incluso con algunos alumnos y ex alumnos.

El acopio de información para la descripción del escenario se realizó durante las visitas en las que ingresábamos por el zaguán. Esta entrada, que puede ser considerada “la puerta de atrás”, es la más grande, casi siempre permanece abierta y fue la que nos conectó de lleno con la vida escolar. Se encuentra a un costado de la puerta principal y percibimos que cualquier persona puede ingresar sin ser notado por las autoridades escolares. Sentarnos en las bancas de la explanada principal era una estrategia a la que solíamos recurrir para las observaciones.

Lo reportado hasta el momento es el producto de un ejercicio permanente de paciencia y constancia combinada con una profunda curiosidad epistemológica, que permitió enfrentar las adversidades e identificar y contactar a aquellos informantes dispuestos a narrar sobre sus vivencias y apreciaciones, y a otros, a quienes conseguimos sensibilizar, que aportaron su mirada, percepciones y experiencias de la vida cotidiana en el espacio educativo.

Aunque compartimos la idea de Orozco Fuentes (2000:145-164) acerca de que un problema de investigación, o la temática a desarrollar, se problematiza y se construye como resultado de un proceso riguroso de creación y recreación que difícilmente existe *a priori*, en este trabajo nos encontramos ante una temática o problemática en cierta medida dada, a la que se habría de abordar de manera tal que se permitiera conocer lo que fue, lo que es y lo que dejó de ser. No por ello más fácil de aprehender, pero sí con un objetivo y una finalidad muy clara al estar inscrito en un proyecto más amplio y específico. Se trataba de organizar coherentemente algo ya construido, presente y dado, como la historia de la institución, pero también exigía de un momento reconstructivo que respondiera al resultado de las dislocaciones y emergencias encontradas que mostraban lo que dejó de ser.

Se podría pensar que se trataba “sólo” de describir, pero ¿en qué medida describir implica ya explicar, o esto no es posible sin aquello? Los supuestos epistémicos son los que al final terminan unificando o separando ambos polos. En este estudio, uno no se entiende sin el otro; se complementan y se requieren mutuamente. Sin duda, en el transcurso de la indagación se han abierto pre-

guntas, temas y problemas de investigación que podrían abordarse en el futuro próximo; por lo pronto, estamos dejando testimonio de cómo dimos respuesta a la pregunta general de carácter descriptivo que guió este trabajo: ¿qué es, qué fue y hacia a dónde va la institución que reportamos?

Las herramientas de recolección de datos fueron las entrevistas semiestructuradas a profesores, alumnos, exalumnos y directivos, bajo guiones diferentes, aunque en algunos casos con preguntas similares para triangular información. Por ejemplo, sobre las cuotas que dicen pagar los alumnos y las que los directivos reportan; el sueldo que los profesores dicen recibir y lo que los directivos dicen pagar; la manera en cómo se contratan a los maestros, etcétera.

Recurrimos a las entrevistas semiestructuradas, pues realizábamos preguntas específicas bajo la estructura de nuestro guión. A diferencia de otras investigaciones, en ésta la estructura no la facilitó el entrevistado (Woods, 1992:80) debido a que era poco pertinente para el tipo de trabajo que realizamos, ya que teníamos elaborada una lista de temas, prediseñada conjuntamente con otros investigadores participantes en este proyecto, con el fin de garantizar ciertos ejes temáticos de discusión que, posteriormente, permitan un análisis comparativo entre las instituciones.

En total se realizaron 13 entrevistas:

Directivos-administrativos	3 entrevistas
Profesores	5 entrevistas
Estudiantes	4 entrevistas
Exalumnos	1 entrevista

También se efectuaron observaciones panorámicas para apreciar la totalidad física de la institución, pero que no por ello dejaron de ser sistematizadas (Anguera, 1989:43) en la medida en que permitieron la descripción del escenario y las instalaciones con las que cuenta la institución. Esta herramienta permitió conocer situaciones, prácticas y maneras de organización, que en las entrevistas no se hacen evidentes; un ejemplo de esto: los profesores tienen que firmar su asistencia en una de las oficinas de la entrada principal que está en el fondo y que es poco perceptible.

Se recurrió también a materiales elaborados por la institución, como folletos, planes y programas. Algunos fueron facilitados por los directivos y otros, como los folletos, nosotros mismos los encontramos en las oficinas. También contamos con un documento que, entre otras informaciones, contiene una descripción somera de la institución, que fue elaborada por una comisión de la propia es-

cuela para el IEBEM. El apartado referente a la Normal tiene una extensión aproximada de ocho cuartillas y da a conocer parte de la historia y el desarrollo de la escuela. Aunque escueto, nos sirvió para triangular datos y, sobre todo, para ver hacia donde parece orientarse actualmente la Normal.

De acuerdo con el tipo de trabajo realizado, el análisis al que recurrimos tuvo un carácter descriptivo, con algunos momentos reconstructivos; esta parte se alimentó del trabajo de Laclau (1996), al asumir que las condiciones de posibilidad de las que surge la institución se convierten también en sus condiciones de imposibilidad. De esta manera se puede apreciar lo que es, pero también lo que dejó de ser la escuela, a la luz de los acontecimientos.

EL ESCENARIO ACTUAL

La Normal comparte instalaciones con otra institución que ofrece servicios educativos, desde educación inicial hasta preparatoria; no obstante, la fachada sólo tiene el nombre de esta institución, que funciona en el horario matutino, y no el de la Normal, que lo hace en el vespertino. Su ubicación es privilegiada por encontrarse cerca de una de las principales avenidas de la ciudad y tener acceso a otra de las grandes vías de tránsito. Aunque desde la avenida no se aprecia el edificio, al poco tiempo de andar por la zona se le reconoce por el color de las instalaciones, la cantidad de automóviles estacionados a su alrededor, el ir y venir de jóvenes, las tiendas, los puestos de comida, papelerías, cafés Internet y otros servicios que se ofrecen y son frecuentados por los estudiantes. Resulta evidente que se trata de una escuela, porque a determinadas horas numerosos jóvenes pululan por los alrededores; otros están sentados en las escaleras de la entrada, con libros o copias en las manos, haciendo tiempo antes de que comience la clase o en los descansos entre una y otra.

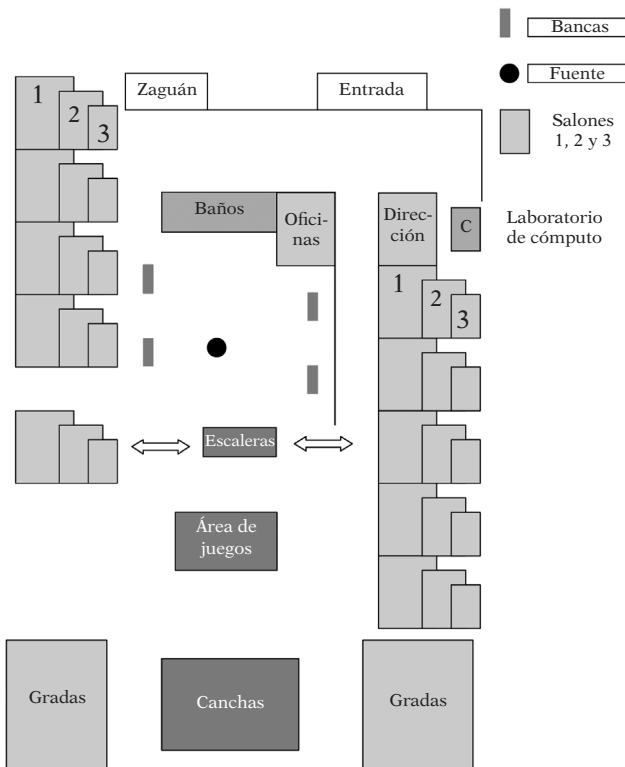
Durante la mañana, mientras funciona el instituto que atiende los niveles educativos de educación inicial a preparatoria, la puerta principal está cerrada y resguardada por un vigilante que se encarga de estar atento a quiénes entran en las instalaciones. Durante la tarde, la puerta permanece abierta y también un zaguán que conecta con la pequeña explanada de la escuela. Aunque hay vigilancia en la entrada principal, cualquier persona puede ingresar sin ningún problema; lo constatamos, pues durante nuestras primeras visitas ingresábamos indistintamente por ambos accesos, nos sentábamos en las bancas o recorriamos las instalaciones sin que nadie lo impidiera. Inferimos que el mayor cuidado por la mañana

obedece a que asisten niños pequeños de cuya seguridad la escuela es responsable.

La entrada principal, protegida por una reja, no impide ver parte del interior de las instalaciones, especialmente la oficina destinada a los asuntos relacionados con la Normal, donde están las secretarías y la subdirección académica, las oficinas administrativas y del director. Por el pasillo se llega directamente a los salones escolares y al primero de dos edificios de tres pisos. Ambos están unidos por las escaleras, en medio, y por la parte de enfrente que conecta las dos entradas —véase el esquema físico. Además de varios salones con amplias dimensiones, tienen un laboratorio de cómputo, servicios higiénicos y espacio para depositar butacas y materiales en desuso.

Una explanada separa los edificios. Hay en ella una fuente y varias bancas en las que algunos estudiantes acostumbran sentarse

ESQUEMA FÍSICO DE LA EPNSE



cuando no tienen clases, aunque la mayoría prefiere salir y se les encuentra en los alrededores de las instalaciones o sentados en las banquetas o en las escaleras de la escuela e, incluso, en el café internet, donde se reúnen a conversar y hacer tareas. La explanada principal termina con unas escaleras que están casi en medio y conectan los dos edificios. Hay otra pequeña explanada acondicionada con juegos para niños y con una alfombra verde. Algunos educandos se sientan allí a conversar, en las pequeñas guarniciones. Inferimos que este sector del edificio es usado por el instituto de la mañana, que alberga alumnos que están en la edad de utilizar juegos infantiles. Además de la explanada de juegos, hay una cancha de fútbol rápido que, al mismo tiempo, funciona para basquetbol. Por su altura, desde diferentes lugares se puede disfrutar del horizonte de la parte sur del estado.

En general, consideramos que las instalaciones son adecuadas para las funciones docentes y estudiantiles; los salones están bien iluminados y con el espacio suficiente para los alumnos. Quizá la única “desventaja” sean los pasillos, un poco reducidos para el número de alumnos que a ciertas horas deambulan por ellos, sobre todo al terminar alguna clase, pues salen a los pasillos y esto dificulta la ágil circulación.

La EPNSE funciona de lunes a sábado, de 15:10 a 20:30 horas (excepto los sábados); por su ubicación, el transporte público es constante y los estudiantes no tienen, en general, mucha dificultad para transportarse. Los alumnos provenientes de la región oriente del estado —Cuautla principalmente— tienen una situación especial, porque la línea de transporte que brinda ese servicio tiene siempre autobuses disponibles afuera de la escuela para transportarlos nuevamente al término del horario de clases. Es común verlos haciendo cola al final del día, para subirse al autobús o, si salieron temprano, esperando sentados en las banquetas, para subir a ellos.

LO QUE FUE

Además del hecho de ser la primer Normal Superior creada en esta entidad, la EPNSE tiene una relevancia particular dada su historia y aportación actual a la formación del profesorado. Surge en 1967, con el nombre de Instituto Morelense de Estudios Superiores, a iniciativa de Manuel Villavicencio Pérez quien, a la postre, le daría la forma de Normal que todavía mantiene. Sus primeras instalaciones se encontraban junto a la Secundaria núm. 1, donde este profesor se desempeñaba como director. De acuerdo con los informantes, el profesor fundador contó con el apoyo de varios maes-

tros que laboraban en la misma secundaria y de otros que él fue contactando: “[el profesor] tenía mucho conocimiento del magisterio, por la relación que tenía con el secretario de educación en el estado de Morelos, de ahí él tenía la facilidad de seleccionar a las personas” (EHF1-71).

A ese vínculo y a su relación personal con las autoridades educativas de la época, se les atribuyen que se hayan realizado, con cierta facilidad, los trámites para iniciar el proyecto de la Normal y para reclutar profesores; así, inician labores con aproximadamente doce profesores, para atender a un promedio de cincuenta alumnos. En ese entonces, la escuela atendía los niveles de secundaria, preparatoria y normal. Con el tiempo, se consideró que era propicio cambiar el nombre e iniciaron los trámites ante el Congreso para adoptar el carácter de Normal Superior. Según un informante (EHF2-3), el 21 de julio de 1971, el Congreso aprobó la solicitud y el Instituto Morelense de Estudios Superiores cambió su nombre al de Escuela Normal Superior del Estado de Morelos.

La EPNSE (nombre actual) surge como una necesidad en el nivel nacional, pero particularmente del estado de Morelos, que contaba en la época con la Normal de Maestros que pertenecía a la Universidad del estado, así como la Normal de Educadoras. Se requería entonces, en la entidad, una normal superior que permitiera a los egresados de las normales básicas tener acceso a estudios superiores. Así lo refiere uno de nuestros informantes:

Quando ellas [las normales básicas] empiezan a producir maestros normalistas, entonces se crea la necesidad de la Normal Superior porque, en aquella época, quien quería estudiar la Normal Superior tenía que irse (EHF1-34).

La Normal cubrió una necesidad de la entidad ya que no había maestros de carrera docente en estudios superiores. Sólo existían las normales básicas, pero no había estudios o instituciones encargadas de la formación de docentes de nivel superior. La EPNSE fue la primera institución encargada de la capacitación de formadores a ese nivel en el estado de Morelos.

Desde su inicio, la institución fue particular, pero no lo ostentaba en el nombre. Años después de su fundación, como consecuencia de la presión que ejerció el sindicato (SNTE), a raíz de la confrontación que se dio con la otra normal del estado, se le quitó el término “de Morelos” y se le agregó “particular”. Aunque era y es una institución privada, existió la intención de que pasara a manos del estado. Uno de nuestros informantes asegura que, durante el gobierno de Rivera Crespo, recibía apoyo estatal:

[...] inclusive hicieron un edificio allá donde está el Cetus 44, en Alta Vista. Ese edificio iba a ser para la Normal Superior porque se tenía la intención de hacerla estatal (EHF2-25).

Según este mismo informante, llegó a tener un gran prestigio —razón por la que llegaban alumnos de muchos de los estados del país— sustentado en que:

[...] el profesor Villavicencio tenía como requisito de que si vienen aquí vienen a estudiar; aquí no se promovían ni marchas, ni mítines, ni nada de eso, nada que se le pareciera al hecho de perder el tiempo. Venían a estudiar, pero en serio, y entonces la escuela se formó un prestigio muy importante en todo el país [...] el maestro no permitía ni que los alumnos se salieran a hacer apoyos políticos, ni nada de eso, era estudiar (EHF1-46).

Al parecer, las características del ambiente estudiantil de la época no se presentaban en la Normal, y este hecho es considerado por los fundadores como un rasgo que le otorgó parte del prestigio que se le reconoce; es decir, se generó por permanecer al margen de los movimientos políticos y estudiantiles de la década de los sesenta. En tal sentido, se podría inferir que la institución fomentaba una formación académica que negaba la participación política en aras de “aprovechar” el tiempo en “la verdadera formación del profesorado”. Podríamos preguntarnos ¿qué se entendía por “participación política”?; negando ésta ¿no se estaría impidiendo al estudiantado el desarrollo de competencias para el ejercicio del compromiso social de los maestros? Aunque con los datos que disponemos no podemos responderlas, ciertamente este hecho muestra una postura frente al movimiento estudiantil que, en ese entonces, recogía inquietudes sociales y políticas que emergieron en la población o en algunos sectores de ella; baste recordar que sólo unos meses separaron la fundación de la Normal de los acontecimientos en los que se vio involucrado el movimiento estudiantil de 1968. Sin duda, podemos interpretarlo como la intención de desideologizar, pero ¿no era ésta otra ideologización, sólo que de signo contrario?, ¿se habría conformado esta concepción a partir de la creencia en la neutralidad de la acción educativa? Y, más aún, en términos actuales, ¿es deseable que un profesional de la educación sea —aparente o efectivamente— apático ante la realidad sociopolítica en la que desarrolla su labor? En términos formativos, ¿no se propiciaría de esta manera una dicotomización entre la identidad profesional y la identidad de ciudadano?

Por otra parte, parece que tal afluencia de alumnos de diversos estados del país a la Normal radicaba en el escaso número de instituciones que cubrían este nivel en esos años. La escuela atendía la formación de jóvenes que se recibían como maestros y no como licenciados. En la actualidad, los graduados obtienen el grado de licenciatura. Este cambio ha sido producto de los diferentes programas de estudio que han ido implementándose. Según se reporta, han sido tres programas de estudio, el de 1959, el de 1984 y el que actualmente se encuentra en operación, que data de 1999. Empezaron especializándose por asignaturas y después en áreas, para regresar, hasta la fecha, nuevamente a la modalidad de asignaturas. Es decir, en la modalidad de área se recibían, por ejemplo, como maestros en ciencias sociales o en ciencias naturales, y en la modalidad de asignatura se gradúan como licenciados en educación secundaria con especialidad en historia, formación cívica y ética, física, química, inglés, etcétera.

El modo de titulación también ha variado en el transcurso de los años, como consecuencia del perfil de los programas. En el plan o programa del 84 el requisito era la tesis; con el plan actual, sólo se requiere de un documento que se denomina “recepional” y que se elabora en los dos últimos semestres de la carrera, es decir, como producto de sus prácticas docentes, pues la función de estos dos últimos semestres es que los alumnos asistan a las secundarias y, en cierto momento, “practiquen” cuando los dejan a cargo de la clase en el grupo que les adjudican. El documento —supletorio de la tesis del plan 99— tiene las características de un ensayo que pretende recuperar la experiencia de las prácticas. Las líneas temáticas generalmente desarrolladas suelen estar referidas a la adolescencia y al proceso enseñanza-aprendizaje (EDC1-24).

Las actividades de la normal superaban lo académico para trascender a lo cívico y cultural, aunque el primero era claramente entendido como civismo constitucional y ritual cívico: en los honores a la bandera, en el zócalo de la ciudad; en actividades culturales: poesía coral, ballet folklórico, etc. Pero en esencia, podemos decir, la fundación de esta institución responde a la preocupación de que no había “maestros de carrera” en el estado (EHF2-3).

El requisito para ingresar a la Normal también sufrió modificaciones. Antes se solicitaba que los aspirantes hubieran cursado la Escuela Normal Básica, a la que se accedía después de la secundaria. Con el cambio de modalidad a licenciatura y con los programas actuales, el requisito de ingreso es haber concluido el bachillerato. Es con el programa de 1984 cuando se cambia la denominación de profesor a licenciado, aunque hay que decir que esta modificación parece ser percibida de una manera más marcada por los

maestros que tienen ya una larga trayectoria dentro de la normal, sobre todo los que se formaron con el esquema normalista. Ellos explícitamente se refieren al cambio de “maestro a licenciado”, nombrándolo como si se les hubiera despojado de la esencia del “ser maestro”. Dicho programa tenía entre sus objetivos “superar el énfasis en las didácticas y ofrecer una formación científica al nuevo profesor de preescolar, primaria y secundaria, mediante las líneas sociológica, psicológica y pedagógica” (SEP, 1996:13). Cabe resaltar que los profesores que entrevistamos de extracción normalista “acusar” de lo anterior a los docentes formados en las universidades, denotando un papel o una figura pastoral (Yurén y Araújo, 2003:644) asociada con su profesión: “nosotros estamos preparados para atender al docente, para poderlo conducir, para guiarle; en cambio el universitario tiene otro perfil, de investigación, de cúmulo de conocimientos” (EHF2-17).

CUADRO 1
DE MAESTRO A LICENCIADO

<i>Antes de 1984</i>	<i>A partir del programa de 1984 a la fecha</i>
Secundaria ↓ Normal Básica (3 años) ↓ Normal Superior	Secundaria ↓ Bachillerato (3 años) ↓ Normal Superior

Para algunos de los informantes que fueron fundadores, la reforma de los programas ha repercutido negativamente en el nivel académico de la Normal, al ya no existir el requisito de cursar previamente la Normal Básica. Consideran que quienes asisten actualmente a la Normal “no son gente con vocación”, “se ha perdido la mística” (EHF1). Este cambio propiciado por las políticas educativas, según los entrevistados, rompió con la formación que se trae desde la normal básica (concebida por los informantes como una especie de proceso evolutivo) y favoreció que los que eran rechazados de la universidad del estado se fueran a la Normal. Esta exigencia, que se omite en el plan de 1984, es percibida por los informantes como una especie de “filtro” que permitía que sólo llegaran los que tuvieran “vocación”.

“DE LA ROMERÍA A LA TRAICIÓN”⁴

La cantidad de alumnos matriculados (alrededor de cincuenta en su fundación) fue creciendo en número y en presencia hasta llegar a una etapa de “florecimiento” en la que, según un entrevistado:

[...] llegó a haber más de mil quinientos alumnos en la Normal, esto fue en la década de los ochenta. Esa década fue maravillosa, eso era hermoso, tanto que no cabían en la Normal. Se tuvieron que dividir los alumnos porque no cabían; una parte de los alumnos estaban en un edificio que se ubicaba por donde está la Secundaria núm. 1 y otra parte de la Normal estaba en un edificio que se encontraba allá arriba en Palmas; y en el curso de verano [...] había ocasiones en que se tenían que conseguir espacios en otras escuelas para ubicar a los alumnos porque, definitivamente, no cabían en el edificio de la Normal (EHF1-59).

Los profesores se refieren a esta etapa de la institución y describen la escuela de una manera muy parecida con una “romería”. Así denominan este momento de esplendor que, según algunos se prolongó desde los setenta a principios de los ochenta, cuando entra en un periodo que la pondría en crisis y en riesgo de desaparecer.

En su etapa de florecimiento, refiere otro informante, la Normal “llegó a tener hasta 1880 alumnos en un curso de verano [...] porque aquí se producía mucha gente para que se fuera a otros estados” (EHF2-11). Este dato permite suponer que no sólo atendía la demanda de la propia entidad, sino que respondía también a las necesidades formativas de los estados aledaños al de Morelos. La institución fue bien recibida por los estudiantes. Estos mismos se encargaban de hacerle publicidad cuando regresaban a sus entidades pues, según reportan los profesores, a la escuela no se le hacía publicidad por ningún medio de tipo formal.

Por muchos años ha impartido dos tipos de cursos, uno que es escolarizado, de lunes a viernes, y el otro de verano, hoy llamados cursos mixtos, dirigidos a profesores en activo que asisten los sábados quincenalmente. Estos dos sistemas de formación hicieron que la cobertura fuera amplia y que el número de alumnos llegara, en su etapa de florecimiento, a más de mil quinientos. Pero la década de los ochenta se cierra, para la institución, con un decrecimiento considerable de su matrícula. Este hecho se presenta concomitantemente con la creación de una nueva Normal Superior en el estado.

⁴ Adoptamos este término por haber aparecido reiteradamente en los diálogos con los informantes.

Este evento permite apreciar las condiciones de posibilidad de la institución que condicionaron lo que actualmente es, pero también permite reconocer lo que no fue a la luz de los acontecimientos. Desde Laclau (1990), diríamos que dichas condiciones de posibilidad reflejan —al mismo tiempo— sus condiciones de imposibilidad como institución educativa. Los informantes relatan uno de estos sucesos (la emergencia como resultado de las fuerzas y el enfrentamiento) (Foucault, 1992).

En cierta época de la vida de la Normal, una persona de la que no quiero ni acordarme, hizo un trabajo subterráneo dentro de la normal, convenciendo a los alumnos de que se fueran a estudiar a otra institución [...], esa persona que era subdirector de la Normal convence a los alumnos, en un mal entendido socialismo, porque les prometieron que en otra normal les iban a dar plazas, que les iban a hacer un reconocimiento especial de sus estudios; los engañaron. Entonces, esto fíjate, te estoy hablando, fue como en el 82, algo así, en el 82, sí, más o menos. Porque en esa época entonces [...] esta persona, con una arbitrariedad terrible, que yo creo que es para matar a cualquiera, sacó a los alumnos un día de los salones, los formó en la calle que es la Avenida Palmas, aquí en donde está ahora la escuela y se los llevó marchando y entonces aquí surge la escuela Benito Juárez, la otra normal, que dicen que está sostenida por el sindicato. No es cierto, nace como producto de la deslealtad, de la traición. Las cosas hay que decirlas como son, ¿verdad? Entonces este, allá se funda, el sindicato avala esa acción, y esa escuela nace en una primaria por aquí atrás de la Secundaria núm. 4. Ahí se instalan en la secundaria los primeros grupos de la escuela Benito Juárez (EHF1-8-10-12).

Con los debidos matices del relato, el hecho es que este suceso transforma radicalmente a la EPNSE; muchos de los estudiantes abandonan la institución; del promedio de 1 000 estudiantes cae a 600 y, según reporta el documento elaborado para el IEBEM (s.f.: 31), en 1993 se queda con 87. Un profesor relata que algunas licenciaturas se quedaron con tres alumnos, y la de inglés, por ejemplo, quedó con una alumna solamente, que es muy recordada por la solidaridad que mostró en aquel momento.

La fundación de la Normal “Benito Juárez”, según otro entrevistado, redujo la matrícula a diez alumnos, porque la mayoría de ellos se fueron con la idea de que “la escuela de Villavicencio era la otra”. Asimismo señala que, en medio de toda la confusión, la mayoría de los estudiantes emigraron y, por el contrario, casi todos los profesores se quedaron (EDC1-4).

Quienes vivieron la situación recuerdan que el director y dueño de la institución, Manuel Villavicencio Pérez, reunió al personal para informarles que la escuela no podría continuar ofreciendo sus servicios dada la poca cantidad de alumnos; que no se tendría dinero para pagarle a los profesores. Según cuenta un informante, algunos de los profesores le contestaron que la escuela no tenía por qué morir: “trabajamos varios años sin cobrar un solo centavo hasta que la escuela se empieza a recuperar” (EHF1). Pero, a pesar de la adhesión de los maestros, el acontecimiento había trastocado la vida de la institución, cambiado su nombre y, en cierta medida, su historia. En 1987, después de que ocurre “la división” y se crea la Normal “Benito Juárez”, se vieron obligados a cambiar el nombre que ostentaba porque:

[...] se hizo una política muy sucia y quisieron desprestigiar a la Normal, que era la madre de ellos. Entonces se tuvo que cambiarle de nombre a exigencia del sindicato, porque el nombre era Escuela Normal Superior del Estado de Morelos, y entonces [se tuvo] que cambiarle el nombre a Escuela Particular Normal Superior del Estado. Cuando recibió ese nombre, pues fue bajando de alumnado en los cursos ordinarios [...] entonces eran 87 alumnos (EHF2-15).

Los sucesos que provocan el cambio de nombre de la institución influyen también en la paulatina pérdida de la matrícula estudiantil y, correlativamente, propiciaron una disminución de su impacto en la entidad. Al anteponerse el término “particular” a “Normal”, la escuela aparentemente fue percibida como algo distinto a la que existía, de ahí, quizá provenga también la confusión y la creencia, más o menos generalizada, de que la normal del profesor Villavicencio era la otra, la escindida. No habría que perder de vista otros dos factores que pueden haber influido y complejizado aún más estos acontecimientos: uno, la nueva normal ostentaba un nombre bastante fuerte en el imaginario colectivo mexicano (Benito Juárez); segundo, probablemente estimulara expectativas laborales y quizá de activismo político sindical, pues parecía auspiciada y apoyada por el sindicato, con lo cual hacía suponer que tenía la prerrogativa de otorgar plazas a sus egresados. En los hechos, la Normal “Benito Juárez” fue y sigue siendo, al igual que su predecesora (su madre dicen algunos), una escuela privada, y carece del beneficio —no poco atractivo— de otorgar plazas a los egresados.

A raíz de toda esta situación —según un informante—, el maestro fundador enfermó y murió tiempo después. Un profesor asumió la dirección y la familia terminó vendiendo la escuela. Antes

de morir, el dueño y fundador de la Normal les dijo a los maestros que se juntaran ente ellos para que se volvieran socios de la institución y no quedara en otras manos. Uno de los entrevistados recuerda nostálgicamente un hecho que se convirtió, a la luz de nuestro análisis, en una condición de imposibilidad que pudo haber transformado la historia de la institución y que explica en cierto modo lo que actualmente es:

Llegó el momento que cuando él se sentía muy enfermo decía, “oye maestro, yo no quiero vender mi Normal, junten ustedes, denme un peso, coopérense con algo y vamos a ser socios”. Nosotros pensamos que nos iba a vivir toda la vida el profesor y no quisimos, “no maestro, nosotros trabajamos con usted”. Ese romanticismo que tiene el maestro de siempre verdad, bueno, y un día nos sorprendió con la noticia de que había fallecido, y bueno, los hijos pues vendieron la escuela, y pues es mucho muy fácil deshacerse de lo que no te cuesta; entonces lo dejó en manos de otras personas (EHF1-38).

Al pasar a otras manos, la institución entró en un proceso de recuperación de matrícula, pero desde la perspectiva de los informantes ya se había perdido mucho: calidad, comunicación entre los maestros, compromiso, solidaridad, espíritu de sacrificio y, sobre todo, que era una escuela muy humanizada.

Como puede verse, se trastocaron los cimientos de algunos de los principios fundamentales que, hasta entonces, habían hecho posible la existencia de la Normal. La solidaridad con la institución y el compromiso con la propuesta —que algunos profesores evocan— de trabajar sin cobrar durante algún tiempo, es muestra del grado en que los encarnaban, aunque para ello los profesores tuvieran que, simultáneamente, recurrir a otras fuentes laborales que garantizaran el salario; aunque para esto debieran dedicarse a actividades que no fueran la docencia en una normal. Esta expresión de “solidaridad” era posible por el grado de pertenencia e identificación con una institución que hicieron nacer, crecer, y de la que, en ese momento, estaban presenciando su desaparición.

La escuela empieza a recuperarse lentamente; se incorporan maestros nuevos —“los universitarios”—, con formación distinta a los fundadores, se hace promoción publicitaria de la Normal en periódicos, medios electrónicos y masivos; los directivos le imprimen una orientación distinta a la que el maestro Villavicencio le había dado. Un entrevistado describe ese cambio sustancial experimentado de la siguiente manera:

No es lo mismo trabajar con capitalistas que trabajar con maestros, entonces la relación patrón-maestro no siempre son (*sic*) las adecuadas, primero porque es muy difícil entender el trabajo que desempeñan los maestros, se necesita estar contaminado con el trabajo docente para entender el trabajo de los maestros (EHF1-98).

Es en este contexto donde se inicia la etapa actual de la Normal, lo que es hoy la escuela podrá entenderse a la luz de la sucesión de acontecimientos que le preceden. Sin que por ello veamos en su proceso una continuidad de acontecimientos, sino más bien una serie de discontinuidades que nosotros mostramos como condiciones de emergencia, de posibilidad, que contiene al mismo tiempo su imposibilidad de haber sido otra cosa.

LO QUE ES

La Escuela Particular Normal Superior del Estado continúa, en la actualidad, siendo una institución privada. Mantiene como objetivo la formación de profesores que impartirán asignaturas en el nivel de secundaria. Son diez las licenciaturas que ofrece, entre las cuales está la modalidad de Telesecundaria, como se aprecia en el cuadro siguiente:

CUADRO 2
OFERTA EDUCATIVA DE LA EPNSE

<i>Licenciaturas ofertadas en la EPNSE</i>
Biología
Español
Física
Formación Cívica y Ética
Geografía
Historia
Inglés
Matemáticas
Telesecundaria
Química

Con la implementación del plan de 1999 desaparecieron dos licenciaturas—que hasta esa fecha eran de las que tenían más deman-

da— Pedagogía y Psicología Educativa. El número de alumnos matriculados varía según la licenciatura. Algunas, que por tradición tienen una mayor demanda, como Español, Historia e Inglés, cuentan con el mayor número de alumnos, mientras otras, en algunos semestres, no son ofrecidas dada la baja demanda, tal es el caso de Física y Química (EHF1-18).

Las licenciaturas más solicitadas, en los últimos años, parecen responder más a una cuestión de orden económico que de gusto preferencial por parte de los alumnos: Matemáticas, Español, Inglés y Telesecundaria se han convertido en las que tienen más estudiantes matriculados, “porque tienen la mayor carga horaria en secundarias, entonces todos quieren tener aunque sea seis horas mínimo frente a grupo (EDC1-28).

Estas diez licenciaturas son las mismas tanto para los cursos ordinarios como para los mixtos. A los primeros asisten estudiantes que pertenecen al sistema escolarizado, con clases diarias y cursan la licenciatura en cuatro años. A los mixtos se inscriben los profesores en ejercicio; cursan la licenciatura en seis años pues sólo llevan cuatro materias por semestre y asisten los sábados cada 15 días; por esa razón su formación concluye dos años después que sus pares de generación que participan del sistema escolarizado. En los requisitos de ingreso se puede observar a quiénes van ofertados los cursos.

CUADRO 3
DOCUMENTACIÓN REQUERIDA SEGÚN MODALIDAD

<i>Cursos ordinarios</i>	<i>Cursos mixtos</i>
Acta de nacimiento	Acta de nacimiento
Certificado de bachillerato o normal	Certificado de bachillerato o normal
Fotografías tamaño infantil	Fotografías tamaño infantil
Certificado médico expedido por una institución oficial	Certificado médico expedido por una institución oficial
Solicitud de inscripción	Cédula profesional, título o acta de examen profesional
Inscripción	Constancia de servicio docente
	Talón de cheque

El cuadro evidencia un control practicado con base en documentos para asegurarse de que, efectivamente, sean profesores en activo los que solicitan ingresar a los cursos mixtos. Surge la pregunta

de por qué estos profesores —que ya están laborando— acuden a la Normal a estudiar una licenciatura. Un informante ve en esto una incongruencia pues “ya tiene el empleo” (EHF1-34), pero otro de los sujetos consultados nos dice que les exigen el documento (suponemos que el título) para autorizar que sigan trabajando, y otros casos son de profesores de primaria que quieren laborar en el nivel de secundaria (EHF5-39).

Según datos de un entrevistado, la institución cuenta actualmente (inicios del 2005) con 890 estudiantes en los cursos ordinarios y 350 en los cursos mixtos; con un promedio de alumnos por grupo variable según la licenciatura. Por ejemplo, en Español, el grupo está formado por 50 alumnos; en Inglés, hay dos grupos de 30; en Física y Química, los grupos son de seis o siete alumnos (EMD1-6; EHF1-20-22). Los docentes que componen la planta académica son 80, de los cuales 50 dicen tener formación normalista y el resto universitaria en las áreas de Educación, Pedagogía y Psicología. Estas dos vertientes y tradiciones de formación en los profesores se ha convertido en el motivo de confrontación entre los maestros que laboran en la Normal, de tal forma que los “normalistas” y los “licenciados” parecen competir y formar grupos afines a la tradición formativa de la que provienen. Uno de los sujetos consultados lo refiere de la siguiente manera:

Aquí hay un gran debate entre los normalistas y licenciados porque nunca hay una buena relación; porque el maestro ataca mucho al licenciado universitario, no importa que tengan maestría, no importa que tenga doctorado, pero es universitario, entonces, aparentemente, no todos son buenos, como que chocan con los normalistas, pero curiosamente aquí los mejor evaluados son los universitarios, [hay] desde licenciados hasta del doctorado (EDC1-56).

Pareciera que la animadversión proviene de los normalistas; sin embargo, los licenciados también alientan la confrontación refiriéndose a los normalistas como “tradicionales” y “conductistas”. Llama la atención que en las clases los propios alumnos son los que develan la existencia de estos grupos y al parecer, según se reporta en las evaluaciones internas, el mejor desempeño se encuentra del lado de los licenciados, al grado que, en algunas ocasiones, los alumnos se dirigen a la subdirección académica para solicitar el cambio de algún profesor. Esto es reforzado también por las medidas que toman los directivos de la Normal al comenzar a reducirles el número de grupos que se les asigna (EDC1-58).

Los profesores de la Normal reciben cursos de actualización que proporciona la SEP mediante los talleres nacionales y estatales; también con instituciones privadas como el Tecnológico de Monterrey y la Universidad La Salle. Con estas últimas, los cursos son solicitados según la necesidad de la Normal y de los profesores, por lo que su realización puede variar y no necesariamente tener continuidad. La mayoría están contratados por honorarios, se les paga quincenalmente un sueldo que depende de las horas que hayan trabajado frente a grupo o como asesores en las prácticas de los estudiantes. Un informante dijo que la cantidad que se paga por hora es de 70 pesos. Haciendo un cálculo aproximativo, tomando en cuenta las horas que algunos de los profesores entrevistados dijeron tener y el monto del sueldo base, podemos estimar que un profesor que tiene 25 horas semanales de trabajo (el tiempo completo es de 30 horas y suelen tenerlo los asesores) recibe un sueldo quincenal de 3 500 pesos. Si participa como asesor se le agregan algunas horas más, pero no cambia sustancialmente lo que percibe en la quincena. Pudimos constatar que la mayoría tiene otro trabajo además de la labor docente que desarrollan en la Normal, por lo que su sueldo no es verazmente calculable, aunque sí en el marco del trabajo que realizan en la institución.

Si bien es cierto que el sueldo por hora es de 70 pesos, también nos encontramos con que, dependiendo del resultado obtenido en la evaluación aplicada por la subdirección académica, éste puede variar, es decir, “los maestros que no han cumplido adecuadamente, que han tenido algunas deficiencias, se les paga 65 pesos la hora” (EDC1-54). No existe ningún tipo de prestaciones ni nada de lo que entra en el rubro de la seguridad social, de tal forma que no tiene relevancia la antigüedad y no pueden aspirar a ningún tipo de pensión al llegar a determinada edad. Tampoco tienen alguna organización sindical que vele por sus derechos como trabajadores.

Las colegiaturas de los estudiantes varían dependiendo del plan de pago en el que se encuentren, pero la general a 12 meses es la siguiente (hasta el primer trimestre de 2005):

CUADRO 4
COLEGIATURAS SEGÚN MODALIDAD

<i>Cursos ordinarios</i>	<i>Cursos mixtos</i>
Inscripción: 2 100 pesos	Inscripción semestral: 1 750 pesos
Colegiatura a 12 meses: 1 325 pesos por mes	Gastos por servicios escolares: 1 750 pesos

Algunos informantes reportan cantidades distintas a las encontradas en el folleto explicativo de la institución; afirman pagar 1 210 pesos mensuales. Suponemos que la cantidad que aparece en el folleto es la que corresponderá al próximo semestre (segundo de 2005) e incluye el aumento. Los estudiantes comentan que ya fueron informados respecto del aumento de la colegiatura (EME1-18; EHE2-11; EME3-12).

Por el lado de las expectativas de trabajo, los alumnos se muestran preocupados ante las dificultades que presenta actualmente el campo laboral. Tenemos que decir que todos los entrevistados provienen de familias donde uno o ambos progenitores u otros familiares están dedicados a la docencia (sin que esto represente una tendencia general, es un dato atendible). Dejan entrever que por vía de los padres podrán conseguir alguna plaza; otros asumen que obtenerla será difícil, pero que en instituciones particulares puede resultarles relativamente fácil trabajar. Otros actores de la institución reconocen abiertamente que “es una fábrica de desempleados terrible”. No hay datos suficientes para saber el nivel de desempleo producido en la institución, concretamente porque no existe algún mecanismo de seguimiento de los egresados.

Los estudiantes entrevistados reportaron tener familiares en el magisterio e implícitamente daban a entender que por esa vía tendrían trabajo,⁵ lo que es corroborado por otros que abiertamente sostienen que muchos alumnos se inscriben en la Normal porque sus padres tienen plaza y eso representa “un trabajo seguro para el futuro de ellos” (EDC1-32); otros, que se inscriben por “vocación”, suelen encontrar alguna plaza en otras entidades como en el Estado de México, Guerrero y Puebla.

Aunque en el texto elaborado para el IEBEM (s.f.:36) se afirma que la selección del personal se realiza dependiendo de la capacidad que muestre el interesado, los informantes refieren que llegaron por invitación de amigos o conocidos de la institución, por recomendación y que sólo presentaron su currículum y luego de ser entrevistados por el encargado fueron “contratados”. Adicionalmente,

⁵ Es importante destacar algunos datos que aparecen en la Encuesta Nacional de Juventud, particularmente para el caso Morelos. En el rubro que se refiere a las condiciones para conseguir trabajo, los normalistas refieren, en su mayoría (58 por ciento), que “lo que se requiere principalmente son contactos personales”, hecho que refleja la tradición clientelar de una parte del sistema educativo mexicano que ha sido, y sigue siendo, cooptado por el sindicato; que ha mantenido una cultura laboral basada en el amiguismo y en el compadrazgo y no en los méritos académicos de los sujetos. No es de extrañar tampoco que la mayoría de ellos se opongan al concurso de oposición para ingresar a laborar a las instituciones. Véase Suárez Zozaya (2003).

también se dice que en algunas ocasiones suelen poner anuncios en el periódico, aunque ésta parece ser una práctica poco frecuente.

El organigrama de la institución, a grandes rasgos, se estructura de la siguiente manera:



Físicamente se pueden ubicar las oficinas del director general, del administrativo y las dos subdirecciones, pero las dos coordinaciones no tienen un espacio específico en la Normal, tampoco los asesores. Éstos casi siempre se encuentran en clases y ellos mismos no se asumen como parte del organigrama.

La toma de decisiones, en términos generales, recae en el director general y en el director administrativo, aunque las decisiones de tipo académico, relacionado con profesores y alumnos, son tomadas por la subdirección académica y por la de control escolar; en algunos asuntos, la dirección general se inmiscuye directamente, por ejemplo, cuando “existe algún problema con alguno de los maestros [...] para que nos avalen si despedimos o recontratamos maestros” (EDC1-20).

La forma de operar, pedagógicamente, de este esquema, consiste en la realización de reuniones de profesores por academias al inicio de cada semestre. De ellas surge un plan de trabajo a desarrollar durante el semestre; a su vez, este plan es retomado por la subdirección académica que diseña un plan general, basándose en lo que cada academia haya reportado.

Un informante comentó que se hacen reuniones colegiadas cada mes, en las que se va dando seguimiento a los planes y programas de estudio; después se trabaja de manera “interdisciplinaria” en la

que el “eje” es la materia de observación y práctica docente donde todas las academias convergen. Es decir —en palabras de nuestro informante—, primero los “biólogos con los biólogos” o “los psicólogos con los psicólogos” y después todos juntos (EDC1-44).

De acuerdo con el documento elaborado para el IEBEM (s.f.:33), cada semestre se aplica un “examen de diagnóstico para valorar los objetivos del curso que se han logrado por cada docente y además determinar la calidad de la enseñanza que se está impartiendo”. De lo anterior se infiere que de la evaluación resultante se determina si el profesor ha cumplido con los objetivos del curso y, por extensión, se asocia con la “calidad” del profesor. Anteriormente mencionamos que de esta evaluación depende la cuantía del salario (según su desempeño puede ser de 70 pesos la hora o disminuir a 65).

Dicha evaluación la elabora la Subdirección Académica y la Coordinación Pedagógica para detectar, en cierta medida, fortalezas y debilidades y actuar en consecuencia con base en los resultados obtenidos. Por una parte, se pretende develar la forma en que se están desarrollando los programas, el grado de avance y la “calidad” de la enseñanza del profesor; por otra, se intenta detectar debilidades y buscar la manera de subsanarlas. Algunas de ellas, que son reportadas en el documento del IEBEM, consisten en capacitar a los docentes que no estén trabajando adecuadamente y “liquidar a quienes incurran en faltas académicas” (IEBEM, s.f.:33).

Esta evaluación y diagnóstico de las fortalezas y debilidades de la actividad académica se presenta desde la concepción formal de los directivos, pero otros agentes —como profesores y alumnos— refieren como una de las debilidades de la Normal el marcado ausentismo de algunos docentes; la poca capacitación y actualización de los mismos; la falta de una sala de maestros donde éstos se puedan reunir entre clases; la escasa comunicación y coordinación con los directivos o con alguna autoridad tangible en la escuela, pues no se percibe de una manera clara la función de algunas personas en el organigrama (EHF4-16-24; EHF1-4). Esto, no está de más recordarlo, es algo que, según manifiestan los sujetos consultados, no se presentaba anteriormente cuando el profesor Villavicencio dirigía la Normal. Lo atribuyen a que siempre hubo un trato “muy humano” y con “mucho comunicación”. Curiosamente, los directivos actuales, que tienen un perfil más administrativo, no parecen haber logrado coordinación y comunicación entre todos los agentes escolares que se relacionan en la escuela.

La ausencia de comunicación se muestra también en la percepción sobre las consecuencias o efectos de la evaluación arriba mencionada. Hay incentivos económicos para algunos profesores,

pero éstos no saben exactamente los criterios bajo los cuales se les otorgan. Lo reciben sin tener claro qué es lo que se les está reconociendo, cuáles actividades se consideran adecuadas y deben continuar siendo fortalecidas y cuáles, en cambio, deberían modificar. Pareciera que el único indicador que el profesor tiene de que en su práctica algo no está bien es recibir un sueldo a 65 pesos la hora.

La Secretaría de Educación Pública realiza también una especie de evaluación, pero en términos formales, que probablemente no repercute en la mejor formación de los estudiantes, dado que se limita a una contrastación de documentos, es decir, es una evaluación administrativa. Aun así, mediante lo administrativo, se percibe que “la SEP nos exige mucho, hacemos mucho papeleo y a la mera hora te dice que no” (EDC1-40), esto en relación con varios diplomados que se han querido implementar y con la apertura de otras licenciaturas como la de Educación Física, que la SEP, de alguna manera, ha impedido implementar por las “exigencias”⁶ requeridas.

La institución en estudio se ha incorporado a un proceso de certificación al que se someten, desde hace algún tiempo, empresas e instituciones de diversa índole. Dado que se encuentra bajo la norma del ISO 2000 están “reestructurando todos los documentos para que vayan acorde con la norma” (IEBEM, s.f.:33). La certificación se inmiscuye y transforma de tal manera la organización de la escuela, que la toma de decisiones se supedita “a la norma”, al grado de que, en el organigrama académico-administrativo (al que hicimos referencia anteriormente), en lo relacionado con la “supervisión y control de calidad” (IEBEM, s.f.:34), el ISO 2000 aparece sobre la propia dirección general, las subdirecciones y las coordinaciones.

Existe el presupuesto de que al estar bajo esta norma, su repercusión se reflejará, principalmente, en el nivel académico y en que concluyan los que “cuentan con la vocación”. En esencia, se ha difundido la creencia de que la certificación es una especie de evaluación que permite reconocer “en qué estamos fallando” para que se incremente la satisfacción de “los clientes” (o sea los alumnos) y se acrecienten los “márgenes de calidad” (EDC1-48). Como puede apreciarse, estamos ante la concepción de una normal que se asume como empresa privada que atiende “clientes”, con los cuales establece relaciones de corte mercantil y que se preocupa por lograr un producto o mercancía de intercambio que satisfaga al alumno,

⁶ Exigencias que son percibidas de manera distinta en comparación con la otra Normal, la Benito Juárez, pues se aduce que por pertenecer al sindicato las exigencias son menores: “ellos tienen dos licenciaturas más que es la de Educación Física [y Educación Especial] y que a nosotros no nos la[s] han querido autorizar” (EDC1-42).

que desde esta dinámica es percibido como consumidor. Percibimos que la certificación ha servido para organizarse administrativamente y no se ve de manera clara cómo es que esto repercute en la mejor formación de los futuros profesores (de los “clientes”, como los llaman algunos informantes).

El proceso de titulación también se ve afectado por la “normatividad”. Se conceden seis meses para titularse una vez concluidos los cursos. Aunque se asume que en realidad se van a ocho o diez meses. Quienes no lo hagan en ese lapso tienen que repetir el último año de la licenciatura. Bajo este esquema, sólo 85 por ciento de los estudiantes logran esta meta. Entre las razones que aducen para explicar por qué no se titulan a tiempo, se menciona la falta de dinero o que se encuentran trabajando y no consiguen terminar el documento recepcional. Aun así, la administración reconoce que, con el programa de 1999, el índice de titulación es mayor que con el programa que le antecedió, es decir, cuando el requisito era la tesis.

Es evidente el viraje que la Normal ha tenido como consecuencia de la implementación de las políticas educativas y que se expresa en el discurso “empresarial” que los directivos utilizan y en prácticas tales como la de someterse a la certificación externa, con la pretensión de obtener un “producto de calidad”. Resta por analizar si esta certificación efectivamente puede incidir en la calidad educativa de la institución y en la calidad de la formación de sus egresados, ¿qué es lo que cambia al estar certificado?, ¿el nombre, el logotipo de quien certifica?, ¿contribuirá esta certificación a la mejor formación de los estudiantes? Estas preguntas, sin duda, superan la pretensión de este trabajo; no obstante, indagar en esa dirección puede apuntar líneas de comprensión que contribuyan a develar los efectos formativos de estas instituciones.

RECAPITULANDO

La institución que hemos reportado en este trabajo fue la primer Normal Superior que se fundó en el estado. Numerosas generaciones de jóvenes han pasado por sus aulas; muchos se encuentran, el día de hoy, frente a los grupos de secundaria cumpliendo una función tan significativa como es la docencia. Por eso era importante conocer la institución donde estos profesores se han formado, ya que nuestro presupuesto es que si bien la institución no determina su formación, sí la condiciona en cierta medida, por lo que de lo expresado en este capítulo se abren diferentes líneas de investigación que se vuelven emergentes y necesarias para abarcar la totalidad de lo que compone una institución educativa formadora de

formadores: lo que se relaciona con profesores, con maestros, con directivos y sus múltiples interrelaciones, que podrían mostrarse en trabajos futuros.

Uno de los temas contingentes (pero como patrón emergente) (Bertely, 2000:79-80), que se presentó durante el trabajo, fue la idea que los docentes mantienen sobre el ser profesor. Frecuentemente los maestros formados bajo el esquema normalista manifiestan un cierto desagrado por los docentes formados en la universidad. Hay una idea esencialista implícita de que el profesor nace y no se hace. Las opiniones vertidas sobre “la vocación” son muestra de ello y sobre lo cual consideramos es importante profundizar en futuros trabajos.

También es importante conocer —más allá de los datos duros del desempleo— lo que sucede con los jóvenes una vez que egresan, a dónde se van, qué hacen, dónde trabajan, cómo perciben su proceso formativo a la luz de los años. En esta institución no hay ningún tipo de seguimiento, por lo que trabajos cualitativos en este rubro son necesarios.

Por último, queremos concluir haciendo referencia a las condiciones de posibilidad e imposibilidad que mencionamos en parte de nuestro análisis. Pretendimos dar cuenta de lo que fue y de lo que es la institución actualmente, pero de las condiciones mencionadas se desprenden preguntas con las que terminamos este texto. La institución atravesó por momentos en los que se presentaron situaciones de emergencia que, según la manera en la que fueron resueltas, condicionaron lo que actualmente es: ¿qué sería de la institución si en una de esas condiciones de emergencia se hubiera resuelto que pasara a manos del Estado?, ¿qué sería actualmente si se hubiese concretado la posibilidad de que la Normal quedara en manos de los profesores fundadores? Así concluye, pues, el análisis que se pregunta desde el presente y que recorre las condiciones de emergencia; que da cuenta de lo que es (lo que fue posible), pero que no se olvida de lo que pudo llegar a ser, es decir, de la condición de imposibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGUERA, María Teresa (1989), *Metodología de la observación en las ciencias humanas*, Madrid, Cátedra.
- BERTELY BUSQUETS, María (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- FOUCAULT, Michel (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.

- GARCÍA SALORD, Susana *et al.* (2003), "Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002", en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, t. 1, México, Comie/SEP/CESU.
- INSTITUTO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE MORELOS (IEBEM) (s.f.), *Diagnóstico de las instituciones de formación y superación profesional del estado de Morelos*, Cuernavaca, IEBEM.
- LACLAU, Ernesto (1990), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- _____ (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- OROZCO FUENTES, Bertha (2000), "Perspectivas epistémicas abiertas en la enseñanza de la investigación educativa", en Rosa Nidia Buenfil Burgos, *En los márgenes de la educación*, México, s.e., pp. 145-164.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1996), *La transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SUÁREZ ZOZAYA, María Herlinda (2003), *Juventud en Morelos: paraísos secuestrados*, México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- TAYLOR, S.J. y R. BOGDAN (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- WOODS, Peter (1992), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.
- YURÉN CAMARENA, María Teresa y Stella ARAÚJO OLIVERA (2003), "Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de *Formación cívica y ética* en la escuela secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, México, pp. 631-652.

AMILCINGO: LOS DESAFÍOS DE LA TRADICIÓN

*Roberto González Villarreal**

*Ricardo Amann Escobar***

Ésta es la historia de una normal que surgió cuando otras se estaban cerrando; de una institución que nació, creció y se desarrolló después del decreto que proponía abolir las normales rurales; de una escuela a contracorriente: la Escuela Normal Rural “Emiliano Zapata” (ENREZ), de Amilcingo, Morelos. Sin embargo, no es la repetición monocorde del mito del origen, es la historia de su presente, de lo que ha llegado a ser, de sus conquistas y de sus problemas, de sus dificultades y oportunidades, de los retos que enfrenta hoy para preservar su identidad y construir su futuro.

La historia del presente: ese momento en que se cruzan los llamados al abandono, los embates destructivos y las carencias añejas, con la voluntad manifiesta, las prácticas de supervivencia, las políticas de reestructuración, las resistencias al cambio, las innovaciones propias y las impuestas; un conjunto de desafíos que demanda elecciones cotidianas, sorteando los riesgos de seguir siendo iguales, de cambiar para perderse o de arriesgar un nuevo destino.

Es una pequeña historia que sirve como diagnóstico, menos para un programa de gobierno o para un partido político que para el debate de una institución consigo misma y con su pueblo, con los que la crearon y con los que la viven, con los que la enfrentan y los que la defienden. Una historia que pretende ser espejo, proyectil y documento de trabajo. ¿Para quién? Para los que luchan, los que discuten y toman decisiones, para los que estudian y trabajan ahí: un texto abierto, que no teme decir su nombre y sus objetivos,

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Profesor invitado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

** Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional en Morelos, con el apoyo de Juan Salvador Nampo de los Santos, en el trabajo de campo y la transcripción de entrevistas.

que no tiene patrocinadores ni responde a comisarios, que recorre —asombrado— las tribulaciones de una escuela surgida de la comunidad y que encuentra —perplejo— los desafíos de una institución¹ que no sabe todavía cómo cambiar sin traicionar su origen.

Para relatar esta historia se consultaron los documentos y diagnósticos oficiales, se realizaron entrevistas a profesores y directivos de la Normal y del IEBEM, también a egresadas y estudiantes, a comuneros y ex dirigentes. En los últimos años, quizá como reacción a la progresiva disolución de las normales rurales, del abandono, el cierre y la conversión de muchas de ellas, se ha producido una respetable bibliohemerografía sobre ellas, que va desde los estudios microhistóricos hasta las evaluaciones sistémicas. Hemos consultado, con placer, los textos de Alicia Civera y de Guillermo Franco, y revisado, por deber, esos otros, tan en boga estos días, en donde el diagnóstico de la autoridad educativa se confunde con el texto del investigador universitario.

En estas revisiones no se trataba, por supuesto, de encontrar la verdad, al modo de un rompecabezas que se arma poco a poco, sino de configurar una producción político-discursiva en la que todavía se escuchan los gritos de batalla o se encuentran los rastros de las derrotas, pero en la que, quizás en alguna frase, en alguna iniciativa, en algún recuerdo, se prefiguran nuevos destinos, otras respuestas, para esos viejos problemas que alguna vez los fundadores de la Normal de Amilcingo supieron enfrentar.

INSTITUCIONALIZAR DESDE ABAJO

En el inicio de la Normal Rural “Emiliano Zapata” está la lucha de un pueblo. La Normal fue creada, literalmente, por la misma población; no surgió como demanda de acción gubernamental, sino como una escuela imaginada, organizada y vivida por la comunidad. Antes de aparecer como exigencia social traducida jurídica y organizativamente por el Estado, empezó a funcionar en las casas de Amilcingo. Al contrario de muchos organismos que surgieron desde el poder, en el oriente del estado de Morelos, algunos pueblos lograron convertir sus expectativas, ilusiones y necesida-

¹ Desde una perspectiva económica, las instituciones son las reglas de juego en las que ocurren los intercambios sociales. Su función es limitar la incertidumbre y estructurar los incentivos de la interacción. Los organismos, por su parte, son arenas de operación institucional. Véase Douglas North (1994). En la tradición jurídico-administrativa son casi sinónimos; en este caso, la distinción es contextual.

des en una escuela. Los cimientos de la Normal se encuentran en la fuerza de una comunidad que transformó una hipótesis colectiva en edificios, programas y maestras: en una realidad institucional.

Una anomalía educativa

El sistema de las normales rurales surgió en los años veinte como un programa gubernamental para insertar los procesos educativos en el medio rural, en donde se encontraba más de 75 por ciento de la población económicamente activa, con la mayor tasa de analfabetismo. Como se ha escrito más de una vez, era un proyecto en el que los maestros funcionaban como agentes estatales de educación, de control político y construcción comunitaria (Civera, 200) Tuvo un éxito relativo en lo político, educativo y cultural. Todavía hay quienes recuerdan a los maestros que lo mismo enseñaban el alfabeto a los niños y adultos, que curaban enfermos, ayudaban en el campo, dirigían construcciones o hacían gestiones para llevar agua potable o centros de salud a los pueblos aislados y olvidados.

A principios de los años sesenta, las normales rurales sufrieron cambios importantes. Ya se encontraban distribuidas en todo el país, multiplicaron su número y su presencia —en 1969 ya eran 31—; los planes de estudio se modificaron, la matrícula creció. En 1966, por citar un año clave, estaban inscritos 5 504 estudiantes, 70 por ciento de ellos varones (Fuentes, 1998). Sin embargo, después del movimiento popular-estudiantil de 1968, el gobierno federal empezó a cerrarlas. La directiva venía de lejos, pero encontró en la radicalidad militante de muchos normalistas —apoyo a invasiones de tierra, ligas con las guerrillas de Chihuahua y Guerrero, organizadores campesinos, críticos del sistema—, el argumento político necesario para acabar con ellas. En 1973 sólo quedaban las de El Quinto, Sonora; San Marcos, Zacatecas; Cañada Honda, Aguascalientes; Teteles, Puebla; Tamazulapan, Oaxaca; Tiripetío, Michoacán; Ezelchacán, Campeche; El Mexe, Hidalgo; Tenería, Estado de México; Atequiza, Jalisco; Saucillo, Chihuahua; Panotla, Tlaxcala; Ayotzinapa, Guerrero; Mactumaczá, Chiapas, y Diego Aguilera, Querétaro (Civera, 2000:13).

La conversión de las normales rurales en secundarias o bachilleratos técnicos indica muy bien el cambio en los modos de concebir lo rural, su importancia económica, su relevancia política, su significación histórica y cultural. La nueva problematización tenía indudables elementos políticos, pero también demográficos —cambios en los patrones de morbilidad, aceleración de la fecundidad, migra-

ción urbana—; económicos —reducción de la productividad agrícola, disminución de los términos de intercambio de los productos del campo, escasez de créditos—, y territoriales —límites en el reparto agrario, neolatifundismo. Para la política educativa, como parte del dispositivo de atención al campo, esto implicó un cambio en la orientación de los programas educativos, menos hacia la construcción comunitaria que hacia la atención a los hijos de campesinos y ejidatarios que migraban a las ciudades o se preparaban para el mercado laboral de las unidades agroindustriales. Eso decía, con mucha claridad, el programa educativo de Luis Echeverría: “en el campo lo que hace falta son técnicos, no maestros” (Civera, 2000:9).

Otra cosa pensaban los pueblos del oriente de Morelos. La población había aumentado de manera considerable desde los años cuarenta. Los padres no alcanzaban a mantener su casa —con la baja de la productividad agrícola y la disminución de los precios relativos de los productos agropecuarios— y mucho menos dotar de parcelas a sus numerosos hijos; para muchos sólo quedaba la migración, la miseria y el hacinamiento. Pero otros veían una opción: el magisterio. Desde hacía muchos años, los maestros tenían empleos, ingresos y asistencia social garantizados. A principio de los años setenta, ese modelo estaba bien constituido en el imaginario y en las prácticas profesionales de sectores medios y bajos de la población mexicana, razón de más para que las familias campesinas vieran en las normales rurales una oportunidad de seguridad laboral.

El decreto de 1969 empezó a bloquear esa oportunidad de empleo en el campo. El cierre o la conversión de las normales en secundarias y bachilleratos técnicos fue una de las líneas de acción seguidas tras el cambio en la problematización de lo rural a fines de los sesenta. En muchas partes fue una política aceptada; en las comunidades del Oriente de Morelos no. Los pueblos de las faldas del volcán iniciaron un movimiento por el que lograron fundar una normal rural (Amilcingo), federalizar otra (en Cuautla), crear una Escuela Técnico-Agropecuaria y, por si fuera poco, alterar la geografía política del estado, con la creación del municipio de Temoac (Franco, 2005).

En esto consiste la anomalía de la Normal rural de Amilcingo: surge cuando ese modelo educativo se consideraba periclitado; es recuperado por la población en una estrategia de supervivencia familiar y comunitaria; y no espera funcionar por la gracia presidencial, sino por la voluntad del pueblo. La Normal es la materialización institucional de una hipótesis política, de una apuesta comunitaria: primero fundar la escuela, luego buscar el reconocimiento gubernamental.

La hipótesis comunitaria

Hay que repetirlo: la Normal fue imaginada, proyectada, organizada e instrumentada por los miembros de una comunidad. Fueron las relaciones construidas por activistas de la izquierda radical, profesores en servicio, autoridades del municipio, comisarios del ejido, fieles de la Iglesia Evangélica Pentecostés, padres de familia, jóvenes y estudiantes, las que generaron, poco a poco, una hipótesis comunitaria. No es el resultado, como se ha escrito con demasiada facilidad, de la iluminación de personajes destacados, sino la confluencia y el trabajo sobre las expectativas, ilusiones y necesidades de los miembros de una comunidad que en la lucha, en la organización y la resistencia se crea y reproduce a sí misma.

Desde mayo de 1973, militantes, campesinos, maestros y ejidatarios empezaron a tejer relaciones para forjar la Normal. No distinguieron filiación partidaria—estaban involucrados desde comunistas hasta funcionarios del PRI—, credos religiosos—evangélicos y católicos—, profesiones, edades o género. Visitaron pueblos y rancherías para buscar alumnos; acudieron a las autoridades ejidales, comunales, municipales y educativas; recibieron apoyo de comerciantes, pobladores, maestros y universitarios; proyectaron la escuela, organizaron los cursos, acomodaron estudiantes, consiguieron alimentos y habitaciones, comprometieron clases e iniciaron actividades el 5 de noviembre de 1973, en la Ayudantía Municipal de Amilcingo, donde antes había estado la Telesecundaria “Benito Juárez”.

Las clases iniciaron con el plan de estudios de las normales rurales; los maestros de la primaria “General Emiliano Zapata” impartían lecciones en el turno vespertino, sin pago alguno; unos 20 estudiantes convivían con la comunidad, ayudaban en las tareas del campo y de las casas, para retribuir con algo el apoyo recibido. Pronto fueron llegando más. En mayo de 1974, ya eran 135. Los problemas de alojamiento, alimentación e infraestructura escolar fueron creciendo, al mismo tiempo que empezaban los bloqueos políticos: los inspectores escolares prohibieron utilizar la escuela primaria; las autoridades municipales cerraron sus inmuebles; los maestros fueron advertidos; la directora fue reasignada; después iniciaron las persecuciones y las amenazas a la comunidad y a los líderes de un movimiento emergente. Pero no se detuvo la lucha, por el contrario, comenzó a organizarse: se plantearon las demandas de reconocimiento a la “Escuela Normal Popular” —nombre inicial—, se formaron alianzas, se trazó una estrategia y se definió un plan de acción.

Las batallas por el reconocimiento

A fines de marzo de 1974, el movimiento popular de la zona zapatista —como empezó a ser conocido en las oficinas públicas—, demandó la federalización de la Normal Rural Popular, el reconocimiento de los estudios de sus alumnos y la restitución de la profesora Eva Rivera. Su primera gran definición estratégica —que iba a marcar la viabilidad, existencia e institucionalización de la Normal— fue unificar su lucha con la que en ese momento realizaba la Federación de Estudiantes Campesinos y Socialistas de México (FECSM),² además de algunas organizaciones de estudiantes universitarios y asociaciones campesinas independientes. Para el 5 de mayo, dos días después de iniciada la huelga en las normales rurales del país, plantearon una demostración unitaria: la realización de una caravana desde Amilcingo, Morelos, hasta la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el Distrito Federal.

La caravana salió el 5 de mayo muy temprano, estaba integrada por miembros de la comunidad de Amilcingo, campesinos, estudiantes, delegados de la FECSM, representantes de organizaciones populares y universitarias; recorrió algunos kilómetros y se presentaron varias amenazas, solicitudes y pedidos para detenerla. Después de breves negociaciones, acordaron regresar al pueblo. Dos días más tarde, los representantes del movimiento ya se encontraban discutiendo con el gobernador de Morelos y el representante de la SEP, en la misma plaza principal de Amilcingo. Ese día sólo se consiguió la promesa de una negociación en la SEP, que fue cumplida en menos de una semana. Sin embargo, la entrevista con el subsecretario de Educación Primaria y Normal no fue fructífera, pues les recordó que no era el momento de abrir nuevas normales rurales, cuando desde 1969 se estaban cerrando. Los estudiantes y campesinos le reiteraron sus demandas y prometieron reanudar movilizaciones. La coyuntura era propicia. Desde el día 3, las 15 normales rurales estaban en huelga, el 4 se habían publicado desplegados de apoyo y llamados a la movilización y a la huelga de parte de la FECSM y de las escuelas de agricultura de Chapingo, Delicias, Iguala y Venecia, Durango, así como de las universidades autónomas

² Los estudiantes de las normales rurales están agrupados en la FECSM, organización fundada en 1935. Algunos de sus dirigentes han sido Lucio Cabañas Barrientos —secretario general en 1962—, David López Valenzuela, líder del Frente Revolucionario Armado del Pueblo, y Armando González, del Movimiento Armado Revolucionario, pero son miles los egresados que han sido activistas agrarios y magisteriales, o militantes de los más diversos partidos y organizaciones políticas.

de Zacatecas, Yucatán y Puebla, con el apoyo de diversas organizaciones de colonos y campesinos.

Las movilizaciones surtieron efecto. El 20 de mayo, apenas una semana después de la fracasada intervención del subsecretario de educación primaria para desviar o sofocar el conflicto, el director de normales respondió a las demandas del pliego nacional de la FECSM, en las que se encontraba la creación de la Escuela Normal Rural “Emiliano Zapata” y el reconocimiento a los estudios realizados en ella.

La transacción gubernamental

Los resultados de las negociaciones con el gobierno federal fueron: la construcción de la Normal; un internado para la formación de maestras de educación primaria del oriente de Morelos, y el reconocimiento de los estudios realizados en la Escuela Popular Rural, luego de un curso de nivelación.

La condición del gobierno fue que la comunidad aportara 50 hectáreas de su fondo ejidal, lo cual no era un asunto sencillo, ni geográfica ni económica ni políticamente.

Después se comprobó que era un dardo envenenado, fue la causa de múltiples rencillas, de muertes y divisiones en el pueblo; pero en ese momento fue visto como un reto más, que la voluntad y la organización comunitaria supo resolver.

Después de algunas negociaciones con los titulares de los derechos ejidales, consiguieron las tierras al este de la Barranca de Amatzinac. El 10 de julio de 1974 apareció en el *Diario Oficial de la Federación* el decreto de expropiación respectivo; cinco días después, el profesor Bolaños Martínez colocaba la primera piedra de la Escuela Normal Rural “Emiliano Zapata”, de Amilcingo, Morelos.

Además, a los 83 estudiantes que se mantuvieron en la lucha se les validaría el año cursado; sin embargo, la escuela atendería únicamente a las mujeres, los varones serían reubicados en otras normales rurales. También se acordó que el personal administrativo y de intendencia fuera de la región, así como el otorgamiento de un cierto número de becas a las solicitantes del poblado de Amilcingo.

Contradicciones en el seno del pueblo

Las conquistas de la comunidad amilcinga se debieron a la fortaleza de sus relaciones, al acuerdo estratégico de los ejidatarios y los estudiantes, y a las relaciones de solidaridad con otros movimientos. La Normal fue el producto de una lucha articulada; primero de un proyecto comunitario, luego de alianzas del más variado ti

po. Como en muchas relaciones de poder, los mismos elementos que la fortalecían revelaban también sus debilidades.

La primera dificultad puso en entredicho las relaciones ejidales. No todos los poseedores de derechos sobre las tierras estuvieron de acuerdo en facilitar las parcelas requeridas para la construcción de la Normal. Había razones de todo tipo, desde las estrictamente agropecuarias hasta las políticas y familiares. Algunos de los que se negaban eran miembros del Partido Popular Socialista (PPS), opositor al Partido Comunista y, en la zona, enemigos de los priístas que apoyaban a la escuela. Otros se negaban a aceptar el intercambio de sus tierras por otros campos situados más lejos; sin embargo, estas dificultades pudieron sortearse en la Asamblea Ejidal, que aprobó la cesión a la SEP de algo más de 49 hectáreas para la construcción de la Normal.

Los problemas reaparecieron, con mayor agudeza, al momento de la indemnización. Ése fue el punto de no regreso. De ahí en adelante los conflictos se recrudecieron, se volvieron más complejos e irreductibles. Las rencillas pasaron al ajuste de cuentas, a las persecuciones y asesinatos (Hernández *et al.*, s.f.). Amilcingo y los pueblos vecinos sufrieron una escalada de violencia, de muerte y de venganzas. En noviembre de 1975 fue asesinado Benedicto Rosales, en septiembre del siguiente año Vinh y Enrique Flores, del Movimiento Popular. El 23 de enero de 1977, tres campesinos mataron a Santos García Sandoval, del PPS, dirigente de los ejidatarios reacios a la construcción de la Normal. En esta ocasión la policía judicial sí investigó el crimen, aprehendió y torturó a los responsables. Todavía dos años más tarde seguían las muertes. El 26 de junio de 1979 fue asesinado Nabor Barrera Ramírez, presidente de Temoac, un municipio creado apenas unos años antes, por muchos de los que participaron en la fundación de la ENREZ. Sus compañeros ultimaron en Cuautla a Samuel Torres, presunto asesino intelectual de los dirigentes populares, y a su sicario, Apolinar Aragón Estudillo. Las secuelas de asesinatos y venganzas, de crímenes y reivindicaciones, destruyeron el tejido social que años antes había creado un movimiento de gran importancia política.

La segunda contradicción puso en jaque al grupo estudiantil. Se trató de un conflicto al interior de la Normal, que primero tomó la forma de un antagonismo personal o generacional entre las fundadoras, quienes tomaron el curso de nivelación exigido por la SEP, y las de primer ingreso que no alcanzaron los requisitos para ser inscritas en el segundo año; pero luego las diferencias fueron de concepción política y estratégica, en particular, sobre las relaciones con la comunidad, con los campesinos y con los apoyos solidarios. Al inicio, parecía que las fuerzas enfrentadas eran equiparables,

incluso las que promovían un relativo aislamiento de la comunidad se movían en el marco de la FECSM, pero después de que fueron rechazadas y de un infortunado accidente, menguaron su militancia y su presencia política. El resultado de este conflicto tuvo implicaciones de largo aliento: lastimó las ligas de la Normal con la comunidad que le dio origen, formó un colectivo estudiantil homogéneo y poderoso, y lo vinculó con la ideología, las formas de lucha y organización de la FECSM, modelo de organización y gestión política que todavía persiste.

La tercera contradicción combina las dos anteriores. A los recelos que aparecieron en la negociación de las tierras exigidas por el gobierno federal había que sumarle también la exigencia de un grupo de estudiantes de que la escuela fuera liberada de las “intromisiones de los comunistas y los ejidatarios”. Doble pinza coactiva: por un lado, los inconformes con las negociaciones que crearon la ENREZ; por la otra, estudiantes que clamaban una escuela sin injerencias de campesinos, líderes y radicales. En el fondo podía expresarse así: la Normal fue construida por el pueblo, pero el pueblo ya no podría participar en su gobierno: era un asunto entre los estudiantes y las autoridades educativas.

Los conflictos en el seno del pueblo, al interior de la Normal y entre ambos crearon las condiciones de posibilidad y existencia de un régimen institucional muy peculiar, de un régimen que gobierna la institución, muy definido pero inestable, que todavía hoy dirige su funcionamiento y prefigura su destino; un modelo institucional que ha enfrentado, una y otra vez, los problemas de financiamiento y de infraestructura y, sobre todo, de ubicación laboral de las egresadas.

EL RÉGIMEN NORMALISTA

Si algo queda claro en la fundación de la ENREZ es que es una escuela-compromiso, un concentrado institucional de las demandas populares, traducidas jurídica y administrativamente por —pero no desde— el Estado. Éste es el punto de partida para comprender la Normal de Amilcingo. Si no se entiende su constitución, no se podrá comprender su presente. Y no sólo porque su origen ha llegado a tener la fuerza de un mito, tampoco porque siga orbitando en la imaginación popular, sino porque entre los acuerdos y las contradicciones, entre las órdenes y las luchas, entre las voces del pueblo y las de las estudiantes, las acciones de los directivos y las de los docentes se fueron ensamblando, poco a poco, los bloques que constituyen la Normal; se construyó el entramado de relaciones de po-

der que conforman su organización: su régimen de gubernamentalidad.³

Intermezzo: unas notas teóricas muy breves

Un régimen de gubernamentalidad refiere, en términos generales, a un conjunto de relaciones de poder enlazadas por objetos, objetivos y técnicas de gobierno, repartidas en instituciones particulares, que resultan de problematizaciones históricas, en las que se forman determinados modos de saber y tipos de subjetivación. Un régimen de gubernamentalidad implica:

1. Un conjunto de relaciones que define un campo específico de ejercicio de poder.
2. Un entramado de relaciones de poder que resulta de una problematización.
3. Una repartición de formas de institucionalización —leyes, reglamentos, organismos, hábitos.
4. Un compuesto heterogéneo de técnicas de regulación, según los objetivos y objetos de las relaciones de poder.
5. Un haz de formas de saber estructuradas por una forma específica de racionalidad y de las racionalidades enfrentadas.
6. Un conjunto de prácticas de libertad que producen diferentes formas de subjetivación.
7. Un complejo de críticas, umbrales, límites y condiciones de transformación de las relaciones de poder (González, 2004).

No son postulados ni teoremas, sólo algunas aproximaciones de método o, si se quiere, herramientas para pensar los problemas político-institucionales de un modo distinto de las convenciones jurídico-administrativas del poder, a las utopías indeseables, las narrativas de ocasión o las abstracciones vacías.

La ENREZ, en este sentido, es una coagulación institucional de relaciones de poder, un aparato académico-administrativo de formación de docentes que se rige por una articulación de fuerzas dispares, a veces en consonancia, a veces contradictorias. Hay que recordarlo: la Normal se formó en la lucha; ha sido su divisa, su medio de vida y de desarrollo. Quizá sea la verdadera razón de su supervivencia. Más aún, en las confrontaciones se fue creando el

³ “[...]yo sugeriría que se deben analizar las instituciones a partir de las relaciones de poder y no a la inversa; por tanto, el punto fundamental de anclaje de las relaciones —incluso si ellas están corporizadas y cristalizadas en una institución—, debe ser encontrado fuera de una institución”, Michel Foucault (1982:222).

arreglo de relaciones de poder que conducen las acciones de las hijas de campesinos para formarlas como profesoras rurales de educación primaria.

¿Cómo se fueron ensamblando los bloques que conforman la Normal de Amilcingo? ¿Cómo funcionan?, ¿cómo se articulan?, ¿cómo evolucionan? ¿Y sobre qué objetos trabajan?, ¿con qué propósitos?, ¿con qué herramientas?, ¿qué mecanismos desarrollan?, ¿cuáles son sus límites y sus posibilidades?, ¿qué resistencias generan? Son las preguntas tras el fragor de las batallas, las interrogantes que aparecen después de las negociaciones, cuando se pusieron los cimientos y colocaron las primeras piedras, se trazaron las aulas y los dormitorios, se presentaron los reglamentos, los códigos y el presupuesto; se diseñaron los planes y programas de estudio, después de que empezaron las clases y reaparecieron las luchas, una y otra vez, hasta el día de hoy.

Anatomía política de la ENREZ

La historia del movimiento que dio origen a la Normal permite identificar los bloques que la integran. En primer lugar, la política de formación de maestros rurales, una directiva estatal en declive en los años setenta, reivindicada por la comunidad y engarzada en los mecanismos de movilidad social y supervivencia económica. Trata de las estrategias profesionalizantes, los procesos pedagógicos, los perfiles de ingreso y egreso, los compromisos laborales. Un bloque que construye una vocación, una profesión y una identidad laboral, cristalizadas en una figura docente: la maestra rural.

En segundo lugar, el modelo escuela-internado. Las mismas negociaciones reconocieron esta modalidad y diseñaron un complejo arquitectónico, organizativo y presupuestal consecuente. Después, las estudiantes le dieron contenido político, al grado que la organización del internado y la de ellas mismas se pueden confundir. Trata de otra recuperación, que viene de lejos, desde la misma fundación de las normales rurales, para darle viabilidad económica y social al proyecto. Las becas a las alumnas garantizaban la permanencia en la escuela, y el internado, la autonomía y la responsabilidad comunitaria de las futuras maestras rurales. En el mismo sentido, el trabajo en las parcelas escolares acercaba a las estudiantes a las labores del campo y les permitía conocer técnicas modernas de cultivo y organización campesina.

En tercero, los docentes. Es un vector de incidencia institucional representado por los maestros y su organización sindical; del juego político-académico de los formadores de maestras rurales, sus apuestas y sus conglomerados, formales e informales, su misma

formación y los procedimientos de selección, contratación, desarrollo y permanencia.

En cuarto, la comunidad de Amilcingo, sus intereses y aspiraciones, sus trabajos y sus compromisos con la escuela; una fuerza profunda, casi telúrica, que rodea y organiza los intercambios laborales, políticos y económicos.

Los cuatro ejes de relaciones de poder definen tanto el diseño como la dinámica institucional de la ENREZ; los juegos estratégicos entre los lineamientos de la política de formación de profesores, la organización estudiantil, local y nacional, las modalidades de integración sociopolíticas en el internado, las apuestas profesionales y sindicales de los docentes y las formas de vinculación de la comunidad con la escuela, proporcionan las claves del desarrollo de la Normal. Según las afectaciones que se den a los objetos educables y a los objetivos educativos, o las contradicciones entre los medios de acción y las modalidades organizativas, se producen acontecimientos que marcan el destino de la escuela. Para decirlo brevemente: el desempeño de la Normal resulta del antagonismo permanente entre las fuerzas que la constituyen y los elementos del régimen que se estén afectando.

Las mutaciones del régimen o el accidentado camino al presente

En la historia de la Normal pueden distinguirse tres grandes fases, identificadas por los cambios en los objetivos de la formación de docentes, por los medios de acción institucional y por las resistencias generadas:

- a) Los inicios, el momento de arranque y constitución de la ENREZ, donde se pusieron las condiciones de su régimen de gubernamentalidad, su forma de operación y las particulares modalidades de vocación y subjetividad de las maestras rurales; una larga fase que va de 1974 a 1984, en la que se fueron construyendo los objetos de la formación profesional, por una repartición institucionalizada de tareas, responsabilidades y funciones, propias del currículo oficial, por un lado, y por otro, los de una comunidad estudiantil disciplinada y organizada en el internado-escuela. El resultado es una modalidad normalista peculiar —aunque no muy distante de la mayoría de las normales rurales en ese momento— en la que se producen vocaciones docentes y políticas, maestras y militantes; el encuadre disciplinario, formal e informal, estatal y estudiantil, se da a partir de técnicas de control sobre el

- cuerpo, de prácticas de reformulación de la identidad y de adquisición del lenguaje, los códigos y las habilidades propias de una profesora y de una rebelde.
- b) El quiebre de esta larga fase fue producido por modificaciones en los perfiles de ingreso en las normales, debido al cambio de estatuto profesional del magisterio, así como de los objetos y objetivos de la educación normal. Son dos los ejes de la transformación: el antecedente de preparatoria y, con ello, la existencia del bachillerato pedagógico, lo que produjo cambios en la organización de la escuela y en el currículo acordes con el nuevo perfil profesional.
 - c) El tercer momento se produce, otra vez, en los cambios de los objetivos y objetos de la profesionalización, pero ya no al interior de los tramos formativos, sino en la práctica profesional, el momento en que se corta estratégicamente una de las razones profundas de la creación de la ENREZ: la plaza docente asegurada, lo que pone en riesgo la profesión y la misma existencia de la escuela, que se enfrenta, desde entonces o quizá desde mucho antes, a una larga cadena de carencias y desatenciones, con nuevas exigencias profesionales, abandonos irre recuperables y exigencias ilimitadas.

LOS INICIOS: LAS MAESTRAS MILITANTES

El 10 de julio de 1974 apareció en el Diario Oficial de la Federación el decreto de expropiación de las 49 hectáreas ejidales en las que se construiría la ENREZ. Cinco días después se colocaba la primera piedra del edificio normalista, que tendría las instalaciones propias de una escuela, así como las de un internado y una unidad habitacional para los profesores y directivos. El conjunto se encuentra en el lado oeste de la Barranca de Amatzinco, a poca distancia del pueblo de Amilcingo, municipio de Temoac, Morelos, en los límites con el estado de Puebla.

Se llega a la Normal directamente por la carretera que va de Cuautla a Izúcar de Matamoros, Puebla, o por un viejo camino que bordea los límites estatales y conecta Amilcingo, Huazulco, Temoac, Zacualpan de las Palmas y Tlacotepec.

Desde que fue construido en 1974, el conjunto arquitectónico apenas ha cambiado; las modificaciones son de operación, adaptación y mantenimiento, nada más. La desidia, el desinterés gubernamental, el escaso presupuesto han malgastado o perdido algunos de sus elementos; la enorme caldera, por ejemplo, sigue mostrando, gallarda y ociosamente, su obsolescencia.



FUENTE: <mx.geocities.com/amilcingo/fotos.html>.

Al pie de un puente hay una caseta de vigilancia que regula entradas y salidas; a su lado, un muro indica el nombre y la dirección del lugar: Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos. Escuela Normal Rural de Licenciadas en Educación Primaria, General “Emiliano Zapata”, Amilcingo, Morelos. A derecha e izquierda de las inscripciones, el escudo de la escuela y una silueta del héroe morelense.

Cuando se fundó la Normal se encontraban solamente los nombres de la escuela y del municipio. Después de la federalización se impuso la referencia estatal. Algunas egresadas dicen que es una conveniencia política, para recordar que es una institución pública y popular. Quizá por eso conviven los símbolos gubernamentales con las leyendas escritas en unos muros pulcramente pintados de verde olivo: “Dejar de luchar es empezar a morir”, “Hasta la victoria siempre”, “El pueblo unido, jamás será vencido”.

El perímetro está cerrado. Altas paredes de más de dos metros rodean las instalaciones de la Normal, la protegen y la definen: “Normal Rural Emiliano Zapata: territorio libre de Morelos”. Apenas se cruza la recepción, a la izquierda se encuentran los albergues que reciben las visitas solidarias de estudiantes o luchadores sociales. Ahí se alojan los delegados normalistas o algunos contingentes de las caravanas políticas a su paso por Morelos. Del lado derecho está el edificio de los aperos de labranza, hoy convertido en depósito

de máquinas y herramientas. Adelante, dos largas calzadas y un arriate central con pinos y tabachines conducen a otros galerones, de dos aguas, en los que se ubican las aulas, el auditorio, el centro de cómputo y, del lado derecho, otro conjunto en el que están la dirección y las oficinas administrativas.

El patio cívico es el centro del conjunto normalista, a su izquierda se encuentran los dormitorios y, más atrás, las canchas deportivas. Divididos por una cerca del conjunto habitacional de los maestros y directivos, a la derecha se encuentran los campos agrícolas que completan las 49 hectáreas que cedió el ejido de Amilcingo para construir la Normal.

De hijas de campesinos a normalistas

Para que les fueran reconocidos los estudios realizados en la etapa pre-institucionalizada, según los acuerdos sostenidos con la SEP, los 83 estudiantes tomaron un curso de nivelación de dos meses en la Casa Blanca de Cuautla. Los varones fueron reubicados, las mujeres se quedaron en Amilcingo. De hecho, una de las condiciones fundacionales de la Normal fue que atendiera exclusivamente a las hijas de campesinos de Morelos y estados vecinos, y que se les otorgaría un cierto número de becas. Así, cuando iniciaron los cursos en septiembre de 1974, la ENREZ tenía ya dos generaciones, la formada en Amilcingo y en la Casa Blanca, que entró al segundo año, y las de primer ingreso. En total, la primera inscripción formal a la ENREZ, en las dos generaciones, era de 135 alumnas, la mayoría —alrededor de 70 por ciento—, del estado de Morelos, pero también había de Guerrero, Puebla y Oaxaca. Todas hijas de campesinos, de comuneros y ejidatarios en su mayoría, que encontraban en la Normal un futuro laboral promisorio, un escalón de movilidad social o una fuente de subsistencia familiar.

La formación docente

Desde su consolidación en 1941, cuando las escuelas regionales campesinas fueron transformadas en normales rurales con régimen de internado, el propósito estatal fue formar a los maestros del campo y ser el núcleo de desarrollo de comunidades rurales. Se trataba de formar maestros que educaran a la mayoría de la población mexicana que vivía en el campo, en comunidades atrasadas y dispersas, maestros que enseñaran a leer y escribir, pero también que vivieran en las comunidades y se insertaran en los procesos de desarrollo agrícola y comunitario.

Los 135 estudiantes que en su momento logró atender la Escuela Rural Popular, previo a las luchas por el reconocimiento y la federalización, siguieron el plan de estudios de las demás escuelas normales del país. Se trataba de un currículo para formar profesores de educación primaria, con requisitos de ingreso de secundaria terminada. El plan de estudios era el de 1972 —una reestructuración parcial del plan de 1969—, que introdujo la formación dual; es decir, una formación que contenía tanto los aspectos propios de un bachillerato general como los de la formación docente. El plan estaba dividido en cinco áreas: formación científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y físico-artístico, y se cursaba en ocho semestres, con 101 materias.

Al año siguiente de iniciados los cursos en la ENREZ, se modificó de nueva cuenta el plan de estudios de las normales para adecuarlos a la reforma de la educación primaria.⁴ El plan de estudios 1975 está estructurado por áreas de conocimiento. Los objetivos eran formar un profesor que pudiera conducir, organizar, estimular y guiar al estudiante, “un auténtico educador” (SEP, 1984:330) Por esta razón, menos que el cúmulo de materias y horas clase, se acentuaba la metodología y el aprendizaje práctico. Así, mientras en el plan reformado de 1972 se cursaban 13 materias con 36 horas de clase a la semana, en el Plan 75 sólo se cursaban nueve materias en treinta horas de clase a la semana, la mayoría de ellas con énfasis en la didáctica —el español y su didáctica, la historia y su enseñanza.⁵

La educación política

Junto y al margen de la formación normalista, la que se privilegia en el currículo y se complementa con los valores, los reglamentos, las celebraciones, las fiestas, los ritos, los hábitos recogidos por generaciones y transmitidos por maestros y supervisores, se desarrolla otro currículo, no oculto sino manifiesto, que se propone desarrollar también actitudes, prácticas, comportamientos, valores y concepciones del magisterio. Se trata de un currículo que, a falta de mejor nombre, se le podría denominar el currículo político de las normales rurales. Es un modo peculiar de la formación de las maestras que se desarrolla al paralelo del currículo oficial, un currículo

⁴ Para la racionalidad política de la reforma educativa de 1972, véase Roberto González Villarreal (2005).

⁵ *Diario Oficial de la Federación* de 26 de agosto de 1975, Acuerdo 11298, mediante el cual se establece el Plan de estudios 1975 de educación normal.

lo-síntesis de elementos culturales, conocimientos y costumbres que conforman una propuesta político-educativa aledaña. Explícito, pero no formal o no reconocido, no valorado, sino real, anclado en la experiencia cotidiana de ser alumna de la ENREZ; más aún, estructurado en organismos estudiantiles, regulado, sancionado y evaluado, con mecanismos de castigo y aceptación, con prácticas, instrucciones, contenidos, libros y procedimientos. No es tanto un currículo oculto, aunque se trate de “un conjunto de influencias formativas que se ejercen en la escuela sistemáticamente, pero que no están explicitadas ni son formalmente reconocidas” (Perrenoud, 1990:203), sino uno que se ejerce de manera paralela al oficial, que resulta de un modo de articulación entre las concepciones de la FECSM y las estudiantes de la ENREZ sobre la “conciencia de clase y la práctica política” de las profesoras rurales.

La formación militante, por llamarla así, tiene objetivos de conocimiento, de comportamiento y de subjetividad, engarzados por la concepción política, reciclada en la tradición y la organización estudiantil, de las responsabilidades políticas y no solamente docentes del maestro rural. Se trata de una transmutación ideológica del objetivo estatal de los maestros como organizadores comunitarios, una suerte de reacción desde abajo a los modos de opresión política y económica del desarrollo estabilizador. Los maestros rurales y los estudiantes normalistas revaloraron la vocación comunitaria de una práctica docente, para insertarla en movimientos de resistencia locales y luego generales. La organización estudiantil de las normales se politizó y radicalizó; durante los años cincuenta e inicios de los sesenta desarrolló organismos de formación política al interior de las normales rurales, los llamados Comités de Orientación Política e Ideológica (COPI) (*Sur de Acapulco*, 2002).

La formación política incluye los valores del maestro rural en tanto organizador comunitario; el aprendizaje esquematizado e informal—en círculos de estudio—del “marxismo-leninismo”; algunas destrezas organizativas y militantes aprendidas en asambleas, festejos y celebraciones. Así lo describe Carla Ramírez en una entrevista realizada al calor de movilizaciones y represiones:

En nuestro país existen 17 normales rurales, de las cuales seis son femeninas. En éstas se da una formación marxista-leninista con círculos de estudio por compañeras de la propia escuela. Es to gracias a la influencia y el apoyo de la FECSM (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México), además de un órgano llamado COPI (Comité de Orientación Política e Ideológica), que imparten información a las alumnas de nuevo ingreso (CGH, s.f.).

La organización estudiantil propicia modalidades de gestión de los asuntos políticos y cotidianos que favorecen la vigilancia, la crítica y la homogeneidad. La misma estructura del comité estudiantil define los cargos más importantes: secretaría general, de actas y acuerdos, comisión de honor y vigilancia. Se trata de un dispositivo general de formación político-militante, en el que los contenidos de aprendizaje, los códigos de conducta y de castigo, se engarzan con los objetivos de la formación del magisterio rural y con las prácticas docentes y comunitarias, que crean una comunidad homogénea, sin fisuras ni diferencias, que se reproduce diariamente en las aulas y en los dormitorios, en las materias oficiales y en los círculos de estudios, en las celebraciones oficiales y en las asambleas estudiantiles.

Maestras militantes

Entre el currículo oficial y el político se desarrolla la formación de las maestras rurales de la ENREZ. El resultado —salvadas las diferencias de carácter y personalidad— es una figura docente peculiar: la maestra rural de Amilcingo, en la que coexisten y se yuxtaponen los valores y las prácticas de los maestros rurales —en el sentido estatal del término—, con las del organizador comunitario —en el sentido político revalorado por los estudiantes en los años cuarenta y cincuenta.

El currículo real se adquiere en las aulas y en los dormitorios, se dijo antes, pero sería mejor decir en la escuela-internado de la vieja tradición del normalismo rural, esa tradición que surgió en los años veinte, pero fue reconstituida en los años cincuenta y sesenta, con la reorganización de la FECSM, la aparición de los COPI, y la inmersión de los maestros y estudiantes rurales en los grupos de autodefensa armada y la movilización campesina radical.

La maestra militante es una figura única en el magisterio nacional, que se distingue de las docentes formadas en las escuelas normales públicas no tanto por el currículo, que es esencialmente el mismo, sino por la formación dual que recibe, por el modo en que se involucra en las decisiones de la escuela, por su organización estudiantil, en la que se incluyen técnicas y procedimientos de homogeneización, incluidos castigos y desafiliaciones, así como también por la concepción militante del maestro rural que recogieron en su escuela y recibieron también de la FECSM.

Las normalistas de Amilcingo desarrollaron una concepción militante de la formación docente en varios ámbitos. Primero en su etapa estudiantil, en la que se vigilaba el funcionamiento del inter-

nado, el proceso de enseñanza-aprendizaje, los mecanismos de ingreso y egreso, y los planes estratégicos de la institución.

Ésa es la militancia interna, como la han llamado las estudiantes, pero hay otra, no cotidiana pero sí frecuente, la que se vincula con las otras normales rurales, en apoyos coyunturales, con la FECSM en las demandas nacionales, en los movimientos magisteriales o de lucha campesina y rural en el país. Esto dio origen a una figura característica de las normalistas rurales: la delegada.

Nosotros teníamos, anteriormente [...] las llamábamos delegadas, que eran alumnas que se iban a diferentes escuelas normales rurales; en cada escuela había una delegada y ella nos mandaba información, ya sea por teléfono o personalmente, y así obteníamos datos de todas las normales rurales. Estas alumnas eran personas muy preparadas, muy responsables. Yo me acuerdo que todas las que se enviaban llegaban muy preocupadas por ver las clases y eran alumnas sobresalientes.⁶

Es la militancia externa, pero internalizada en la concepción de las normalistas como maestras rurales, que concientemente recogen una larga tradición de lucha magisterial y popular. Maestras y militantes: así se formaron y se conciben, hasta el día de hoy, las egresadas de Amilcingo:

Soy orgullosamente egresada de la Normal de Amilcingo, Morelos, y para todos aquellos que luchan y están en desacuerdo con las injusticias, reciban un cordial y combativo saludo. Y a quienes en estos momentos luchan por la vivencia de las normales rurales, sepan *compas* que no están solos, habemos quienes ya egresamos y aún podemos dar un apoyo total. No se dejen intimidar por las represiones físicas y psicológicas del gobierno; por el contrario, den batalla y en el momento que necesiten apoyo de quienes ya egresamos, estoy segura que lo daremos. Hagamos entender al maldito gobierno que está para servir al pueblo, no para servirse de él. Compañeros egresados: no olvidemos esa ideología que aprendimos con las realidades que vivimos dentro de las normales, en las que reímos, lloramos, luchamos; en algunos momentos nos reprimió el gobierno física o psicológicamente; en los movimientos, debido a que el gobierno nos quitaba el presupuesto de alimentación, teníamos comida racionada; muchas veces nos desvelamos, pero también aprendimos mucho. Entre todos luchemos para no permitir que el maldito y asesino gobier-

⁶ Entrevista realizada a una profesora de tiempo completo de la Normal Rural "Emiliano Zapata", el 15 de noviembre de 2004.

no, junto con sus achichincles, poco a poco termine de matar las pocas normales rurales que aún quedan. Analicemos que así como en su momento nosotros necesitamos de una normal rural para poder estudiar una profesión y salir de nuestra ignorancia, así también, aún faltan muchas más generaciones que su única posibilidad de continuar estudiando es una normal rural para salir adelante.

¡¡¡Normales Rurales!!! ¡¡¡En pie de lucha!!!
¡¡El pueblo unido, jamás será vencido!!⁷

Los docentes

Con la institucionalización de la ENREZ, los profesores responsables de la formación docente fueron seleccionados por los procedimientos sindicales y estatales de la adscripción magisterial. Las plazas de las normales rurales son fruto de las relaciones sociales y políticas, de la negociación corporativa, de los castigos laborales o también de coincidencias; en algunos casos son una oportunidad de acceso al sistema de formación de profesores que, rápidamente, se abandona si la suerte o las negociaciones más adecuadas lo permiten. En los inicios de la Normal, y hasta el día de hoy, no existía un procedimiento formalizado de ingreso a la docencia, tampoco de la movilidad laboral. Dice una maestra:

Yo soy egresada de la Normal de Teteles, Puebla, pero debido a situaciones de salud [...], me cambié a una escuela particular en la ciudad de Oaxaca, y de ahí ya me empecé a preparar en otros ámbitos: terminé la Normal Básica, luego la Normal Superior, después, con el tiempo, me metí a la especialización y después terminé la maestría [...] en la UPN de Cuernavaca [...]. Estuve cinco años en Oaxaca [...] y fui varias veces al sindicato de esa ciudad para solicitar mi cambio y nunca me lo dieron. Yo lo solicitaba cada año porque me sentía muy sola y alejada de la familia. [Así que] me fui al sindicato nacional de México y ahí, cuando fui la primera vez, me dieron mi cambio [...], directamente a Amilcingo.⁸

Las ligas con la comunidad

En la época de construcción de la Normal, Amilcingo era sólo un pequeño caserío del pueblo de Huazulco. Como tantos otros de la

⁷ Véase en <http://chiapas.indymedia.org/display.php3?article_id=142763>, consultado el 5 de junio de 2007.

⁸ Entrevista realizada el 15 de noviembre de 2004.

Ruta del Volcán, había padecido la miseria, el olvido y el abandono de los gobiernos estatales y federales. En los años setenta, como en la actualidad, la mayoría del pueblo se dedicaba a las labores del campo, en una agricultura temporal, casi de monocultivo y de autosubsistencia. La movilización popular de los setenta los sacó del anonimato y los reintegró a un nuevo mapa municipal y educativo de Morelos y del normalismo rural en el país, así como en el mapa político nacional. La Normal también les proporcionó algunos empleos e ingresos extra; ellos dicen que también esperanza y dignidad: “Antes de su construcción estábamos en la oscuridad: la gente atrasada, sus casitas eran de zacate y las muchachas nomás se dedicaban al campo” (Herrera, 2000)

En un inicio, la Normal fue una más de las instituciones comunitarias, los campesinos daban cobijo y atención a las alumnas en sus propias casas; más tarde, con la institucionalización, se redefinieron las relaciones entre el organismo educativo y la comunidad. La primera relación fue entre familias y autoridades escolares; una relación consustancial al proceso educativo entre los padres, las estudiantes, los profesores y las autoridades de la escuela. Todavía hasta entrados los años ochenta, más de 70 por ciento de las estudiantes provenían de localidades cercanas a Temoac o, en general, de Morelos.

La segunda relación es económico-laboral. Uno de los resultados de las negociaciones fue que los puestos administrativos, de apoyo e intendencia, fueran atendidos por pobladores de Amilcingo, para proporcionar empleo, ingreso y estimular relaciones microcomerciales en la región, fuera con las estudiantes y los docentes de la escuela, o por la producción, distribución y comercialización de los productos cultivados en la escuela. La tercera relación es académica o profesional, por la que las estudiantes realizan prácticas y apoyos a las primarias de la zona escolar. La cuarta es simbólico-identitaria, en la que participan los habitantes y las autoridades de la comunidad en las celebraciones, ritos y conmemoraciones cívicas.

En general, el nudo de relaciones entre la escuela y el pueblo se transformó con la institucionalización, porque desincorporó a la escuela de las relaciones comunitarias, destematizándolas (Offe, 1992; Hänninen y Vähämäki, 2000) mediante relaciones formalizadas con los puestos de trabajo o la mediación estatal de las fiestas cívicas. La institucionalización, en este sentido, implicó una sustitución de las relaciones directas por otras mediadas por la intervención estatal, sea en los currículos, en los manuales de puestos, en las ceremonias, en los circuitos del comercio o la distribución de productos agrícolas.

Aislada, cerrada, homogénea, disciplinaria, dual

La disposición geográfica de la ENREZ, la construcción de sus edificios, la organización estudiantil, muestran las particularidades de una modalidad educativa basada en el encierro formativo. Un modelo disciplinario de aprendizaje, convivencia y formación política; también, un modelo en que se forman y modelan vocaciones y subjetividades, que crea una figura docente y política: la maestra militante, la profesora rural egresada de la ENREZ.

La Normal está alejada. A unos kilómetros del pueblo de Amilcingo; a más de Temoac y de Cuautla. Se construyó fuera, después de las barrancas; ahora ya hay una carretera, antes sólo el camino al pueblo. La Normal está aislada, cerrada, cercada. Unas bardas altas la rodean y protegen, un acceso vigila entradas y salidas de vehículos y de personas. La Normal está dividida, compartimentalizada. Los dormitorios de las estudiantes, las casas de los profesores, los campos de cultivo, se encuentran trazados, separados por rejas y puertas, por códigos de conducta y por relaciones establecidas y compartidas. La Normal es un territorio señalado, interconectado. Las instalaciones indican los modos de relación y contacto entre los habitantes, los objetos, los comportamientos, los códigos y las responsabilidades. El trazado de la Normal especifica los lugares, las acciones, los códigos y los comportamientos esperados en los participantes del proceso formativo de profesoras normalistas. Definen también jurisdicciones: los ámbitos escolares se cruzan y conectan con los privados y colectivos; las autoridades intervienen los procesos del internado, proporcionando insumos y personal, pero quedan excluidas de los códigos cotidianos de conducta en esos espacios, también de los castigos y de las atribuciones. Por eso el internado se considera una suerte de territorio autónomo, en el que el Comité Directivo Estudiantil funciona como autoridad, con actividades de coordinación y vigilancia cotidiana, política y académica de las estudiantes. Quizá por eso se hable, en los cubículos y las oficinas, en los departamentos de gobierno y de educación, desde el inicio hasta el día de hoy, de un poder dual, un “poder estudiantil” junto y al margen de las autoridades, un poder que reta, asimila, organiza, produce y garantiza la existencia y continuidad de la escuela; que interviene sobre la vida en el internado, en la dirección del aprendizaje y en los procesos de admisión; un poder que ha llegado a convertirse en una fuerza indiscutible en la conducción de la escuela, en su gobierno y en su destino.

Hace unos años, el profesor Miranda, director de la ENREZ, decía que se había llegado a un *autogobierno* paralelo:

Mire, he sufrido cárcel, persecución y tortura por mi lucha contra las injusticias; participé en los movimientos guerrilleros de los años setenta y no reniego de mi pasado. Pero en lo que no estoy de acuerdo es que en la escuela haya una dictadura estudiantil que sacrifique lo académico por lo político [...] Es un autogobierno no legalizado. En el momento en que he querido remover de área a algún académico que le simpatiza al Comité Estudiantil, las muchachas se me han venido encima. Pero si una maestra o un trabajador no tiene palancas con ellas, las muchachas se van duro en su contra (Herrera, 2000:18)

El modelo disciplinario se produce por una suerte de alianza estratégica entre las fuerzas provenientes del Estado y las de las mismas estudiantes. La disciplina, en este sentido, viene de arriba y de abajo, está entrecruzada entre las necesidades estratégicas de la población de Amilcingo, la comunidad estudiantil y las directivas del Estado, traducidas y tamizadas, una y otra vez, por las luchas inmediatas sobre el presupuesto y el destino de las normales rurales. Una disciplina que se ejerce sobre el cuerpo, el tiempo, las expectativas y hasta las mentes de las futuras licenciadas en educación primaria, pero que no sólo viene de arriba, desde las directivas estatales, sino que es horizontal, diagonal podría decirse, que viene también de abajo, de la vigilancia personal, política y cotidiana por las mismas alumnas y sus órganos de control. Disciplina de arriba y de abajo, diagonal, que cruza la formación de las estudiantes; poder dual, dirección junto y al margen de las autoridades reconocidas: un dispositivo complejo de formación de profesoras rurales, cristalizado en un organismo educativo con instancias formales e informales que se apoyan y se enfrentan cotidianamente en el gobierno de la ENREZ y en la vida de las normalistas.⁹ Sólo un ejemplo: el reglamento establecido por el Comité Estudiantil. Son obligaciones:

1. Cumplir con todas las actividades emanadas de nuestra organización.
2. Mantener en buenas condiciones las instalaciones y mobiliario de la institución.
3. Queda estrictamente prohibido introducir y consumir bebidas alcohólicas.
4. En caso de robo comprobado: reposición del objeto y expulsión inmediata.

⁹ Todavía funcionan, por ejemplo, dos reglamentos internos: uno oficial, emitido por el Departamento de Educación Normal, Elemental y Superior del IEBEM, en 1999; y otro del Comité Estudiantil.

5. Prohibido fumar dentro de la instalación.
6. Se respetará estrictamente el horario de comida.
7. Queda estrictamente prohibido entrar al comedor en *short*, gorra, sandalias, minifaldas, *tops* y blusas escotadas.
8. Queda estrictamente prohibido el lesbianismo dentro de la institución.
9. Al ser sorprendidos en actos indecorosos se le llamará la atención y, de no ser así, se le meterá un reporte a los compañeros y compañeras que actuaron en contra o en conjunto y se les prohibirá la entrada a la institución.
10. En caso de evento político obligatorio, que cada delegación se ubique exactamente en el lugar y horario correspondiente.¹⁰

El modelo disciplinario dual es la base y la característica distintiva de la ENREZ, desde su fundación hasta la actualidad. Ha cambiado poco y es, en buena medida, la razón de su supervivencia. Otra cosa son las modificaciones puntuales o estratégicas que se han realizado en los objetivos de la formación de docentes, en los planes y programas de estudio, en las ligas con la comunidad y la organización de la escuela.

En sentido estricto, el régimen de poder la ENREZ no se ha modificado sustantivamente, pero en los años ochenta sí lo hicieron los objetivos y programas de formación de maestras rurales. Será una década después cuando las modificaciones desde el Estado se propongan colapsar los bloques constitutivos de la Normal y se genere un ciclo de resistencias estudiantiles y comunitarias. Ésos son los tramos que siguen en la historia de su presente.

EL GIRO INSTITUCIONAL: LAS MAESTRAS PROFESIONISTAS

La política de formación de profesores sufrió una modificación sustantiva en 1984, con la denominada profesionalización del magisterio. Esto ocasionó una reformulación del currículo de las normales, de su organización, de la oferta de programas y también de la formación de los formadores, pero sin alterar sustantivamente las instalaciones, la infraestructura o el presupuesto, lo que originó también modificación en la dinámica de las resistencias estudiantiles y magisteriales. La Normal de Amilcingo siguió estos cambios puntualmente: adoptó el nuevo plan de estudios, creó la licenciatura en

¹⁰ Rescatado de un muro de la ENREZ, foto tomada por Ricardo Ammán en 2003.

Educación Preescolar y Primaria, un bachillerato pedagógico y, en general, su organización académica y administrativa. También el Comité Directivo enfrentó los problemas de una base estudiantil más adulta, con mayor diversidad en los antecedentes de la educación media superior, y también en la procedencia geográfica y social. En suma, el cambio en los objetivos y los objetos de la formación de profesores modificó la estructura institucional de la ENREZ y, con ella, las formas de lucha de las normalistas.

Nuevos objetivos educativos, otros sujetos educables

A partir de 1984, la Normal de Amilcingo ofrece la licenciatura en Educación Primaria, con perfil de ingreso de bachillerato, preparatoria y/o equivalente. La licenciatura no sólo alargó las exigencias y el tiempo de la formación profesional del magisterio rural, sino también modificó los objetivos formativos. Nuevos contenidos para un nuevo perfil de ingreso y un perfil de egreso cualitativamente diferente del profesor rural hasta principios de los años ochenta. Se proponía formar un “nuevo tipo de educador”, con formación científica y pedagógica, que le permitiera contar con las habilidades propias del docente y los conocimientos y destrezas necesarias para la práctica de la investigación educativa: el docente-investigador. El plan de estudios de 1984 está integrado por dos áreas de formación: el tronco común lo forman las líneas sociales, pedagógicas y psicológicas, además de cursos instrumentales; el área específica refiere contenidos propios del nivel y área elegida. El plan se cursaba en ocho semestres.

El elemento articulador es el estudio de la práctica docente, las líneas en cada tramo formativo proporcionan los elementos teóricos y metodológicos para desarrollar estrategias de intervención que atiendan los problemas identificados en la práctica.

Un breve apéndice organizacional

Las demandas que exigían la licenciatura y la formación del docente-investigador eran considerables. En la ENREZ, durante un tiempo, se tuvieron que atender tres ofertas educativas: la carrera de Profesora Rural, con antecedente de secundaria, el bachillerato pedagógico, y la licenciatura en Educación Primaria.

Para ingresar en la Normal, las estudiantes primero tenían que seguir el bachillerato pedagógico, que durante algunos años se ofreció ahí mismo. Las que terminaban los estudios tenían pase directo a la ENREZ. Más tarde, sin que se sepa muy bien por qué, se trasladó a Mazatepec, respetando todavía el pase directo. Luego se sus-

pendió el pase y desde entonces todas las aspirantes tienen que presentar un examen de admisión. Por último, desapareció un bachillerato con línea pedagógica.

Los formadores

Uno de los problemas centrales en la concepción e instrumentación del plan de estudios de 1984 fue la capacitación de los formadores. Es cierto que la profesionalización del magisterio no inició en 1984, pues ya con la reforma al currículo de 1975 se había propuesto la creación de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para los maestros en servicio que tuvieran título de normalista o de bachillerato terminado: "Los estudios de licenciatura en Educación Preescolar y Primaria se desarrollarán en tres cursos anuales. Cada uno comprenderá dos periodos lectivos: el regular, de septiembre a junio, durante el cual se acreditarán, en sistema abierto, las áreas o asignaturas, y el de verano, durante julio y agosto, en el cual se acreditarán, en sistema directo, las actividades" (Bolaños, 1975:355). Pero también es cierto que el nuevo plan abría un problema enorme en términos de infraestructura, presupuesto y personal. Los formadores de formadores requerían tener el perfil mínimo de egreso de los estudiantes y los proyectos de actualización, e incluso de profesionalización del magisterio de las normales rurales, fueron inexistentes o insuficientes. Más aún: en un plan de estudios orientado a la formación de investigadores, los docentes requerían formación en investigación educativa y experiencia en el ramo, que la realidad no soportaba. También se exigía un programa de actualización de selección y contratación de personal acorde con el perfil. En la ENREZ fue así:

Quando el plan de estudios 76 lo reestructuraron sí hubo esa separación. Los compañeros que eran de bachillerato se separaron, se fueron a bachillerato y se seleccionó a los docentes y se les preguntó: ¿usted, maestro, a dónde quiere trabajar? Pues aquí y allá y se seleccionó [...] Yo conocí la Normal porque aquí entró a trabajar mi esposo. Cuando inició la escuela normal mi esposo trabajaba de contador en esta institución y, bueno, a raíz de que le ocurrió un accidente yo solicité una plaza [...], ciertamente yo no tuve una preparación en otro nivel educativo, pero aquí sí, en el año de 1987, aquí había bachillerato pedagógico y en ese entonces fue cuando me comencé a desempeñar en bachillerato pedagógico; además de que he hecho prácticas, he hecho proyectos en la educación primaria, porque no es lo mismo: ya tengo una formación, ya tengo una plaza en el sistema de educación normal; no, hay que demostrarlo académicamente, profesional-

mente y humanamente. Son muchos los requisitos que debemos poseer para podernos desempeñar en este sistema de educación normal.¹¹

Se empezó a operar un nuevo plan que demandaba mayor formación docente e investigativa a una planta reducida de formadores de maestros rurales, que ampliaba el tiempo de permanencia de los normalistas en el sistema educativo y que atendía a estudiantes de mayor edad durante más tiempo en las normales, lo que propició una sobrecarga de demandas que las escuelas enfrentaron con recursos muy limitados, dando lugar a la conocida conflictividad de las normales rurales, menos por condiciones inmanentes a las organizaciones estudiantiles que por rigidez institucional y astringencia presupuestal.

En suma, la profesionalización del magisterio ocasionó una saturación de demandas a los organismos educativos, que tuvieron que enfrentarla sin modificaciones importantes en su infraestructura, personal y presupuesto. Resultado: crisis de gobernabilidad del subsistema de normales rurales.

LOS AÑOS NOVENTA: LAS PROFESIONISTAS DESEMPLEADAS

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEByN), firmado en 1992, modificó los contenidos y métodos de enseñanza; transfirió la administración y operación de la educación básica y normal a las entidades federativas, y se propuso revalorar la función docente. Para las normales rurales, esto ocasionó desplazamientos y alteraciones de fondo en su régimen de gobierno, pues se modificaron por tercera vez en menos de veinte años los planes y programas de estudio; se redefinió la estructura académica y organizativa; se integraron a los sistemas educativos estatales; se eliminó el compromiso estatal de la plaza asegurada; se redujo sistemáticamente la inscripción; se diseñaron planes de reingeniería académica, proponiendo nuevas licenciaturas; y, por último, se atacaron las bases del internado. Todo esto ha traído consigo una mutación importante en el ensamblaje de los bloques o premisas que rigen la ENREZ.

Quizás el efecto más revelador de esta fase lo constituyan menos el plan y programa de estudios que la reorientación estratégica de las resistencias estudiantiles y las relaciones con las comunidades:

¹¹ Entrevista realizada a la maestra Elena González Villegas, subdirectora de la ENREZ, el 15 de noviembre de 2004.

dos de los ejes del régimen normalista de gobierno. Las nuevas luchas estudiantiles se dirigen ahora a la sobrevivencia institucional, lo cual se advierte en la importancia que ha tomado la defensa de las convocatorias de inscripción, la vigilancia de los procesos de admisión, la obsesión en las cuotas de ingreso y en la selección de las estudiantes. Según el Comité Estudiantil, lograr una convocatoria, en tiempo y forma, asegura cuatro años más de la escuela, cuatro años más de vida de la ENREZ.

La reducción de la matrícula, sin embargo, es sólo una de las directivas estatales; faltan otras que afectan directamente al régimen de poder e incluso a la razón misma de existencia de la Normal de Amilcingo, al menos desde su fundación: la de la plaza asegurada, el mecanismo de movilidad social en el campo; el sistema de becas e internado, como programa compensatorio y de inserción educativa en el medio rural; las relaciones comunitarias y un conjunto de tácticas, procedimientos y políticas que afectan la homogeneidad política de las normales; las soluciones alterinstitucionales (conformación de normales rurales *bis*, subsedes), entre otras.

Desde los años noventa, diversas orientaciones estatales han afectado el ensamblaje de poder que constituyen la Normal de Amilcingo; las respuestas estudiantiles y comunitarias a cada uno de los intentos han generado una situación de supervivencia y de estancamiento en la vida institucional.

El ANMEByN y la reordenación normalista

Las reformas constitucionales y legales en educación, el ANMEByN, plantearon un cambio estratégico en los objetivos, objetos, medios e instituciones del sistema educativo nacional. Las reformas curriculares, la transferencia en la administración y operación de los servicios de educación básica, entre otras, demandaron, a su vez, una reordenación del subsistema de educación normal. En 1996, la SEP y los gobiernos estatales empezaron a operar el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, con cuatro líneas de acción: transformación curricular; actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales; elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico; y mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales. Se trataba de “generar las condiciones favorables en las escuelas normales para ofrecer una formación inicial a los futuros maestros de educación básica que respondiera a las exigencias del desempeño profesional” (SEP, 2003).

El diagnóstico elaborado sobre las normales públicas y privadas, urbanas y rurales, además de las características particulares, establecía un panorama general que serviría para orientar una política de reordenación del subsistema. A partir de él, los gobiernos estatales desarrollaron, en diferente tiempo y jerarquía, un verdadero arsenal de políticas de intervención sobre las normales rurales, que las han llevado a desaparecer, reconvertirse o alinearse.

El nuevo currículo

El plan de estudios de 1997 de las normales trajo consigo cambios importantes en su estructura, organización y propósitos. En primer lugar, se regresó al modelo por asignaturas, que se había abandonado desde los años setenta; en segundo, se reformuló el perfil de egreso, al no considerar únicamente los aspectos psicopedagógicos o didácticos de la formación docente, sino también aquéllos vinculados con el desarrollo curricular, la actualización, la formación continua y, de manera novedosa, a la gestión institucional y el fortalecimiento de las organizaciones educativas.

El nuevo mapa curricular diferencia las actividades escolarizadas de las prácticas docentes. Las actividades escolarizadas se distribuyen en los primeros seis semestres, en los que la estudiante tendrá que cursar 35 asignaturas —casi 50 por ciento menos que en el plan anterior—, alineadas con las que se cursan en la educación básica, además de las propiamente pedagógicas o técnico-didácticas. Otra serie de materias, también presentes en los primeros

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

<i>Primer semestre</i>		<i>Segundo semestre</i>	
<i>Materia</i>	<i>Horas</i>	<i>Materia</i>	<i>Horas</i>
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4	La educación en el desarrollo histórico de México I	4
Problemas y políticas de la educación básica	6	Matemáticas y su enseñanza I	6
Propósitos y contenidos de la educación primaria	4	Español y su enseñanza I	8
Desarrollo infantil I	6	Desarrollo infantil II	6
Estrategias para el estudio de la comunicación I	6	Estrategias para el estudio de la comunicación II	2
Escuela y contexto social	6	Iniciación al trabajo escolar	6

<i>Tercer semestre</i>		<i>Cuarto semestre</i>	
<i>Materia</i>	<i>Horas</i>	<i>Materia</i>	<i>Horas</i>
La educación en el desarrollo histórico de México II	4	Temas selectos de pedagogía I	2
Matemáticas y su enseñanza II	6	Ciencias naturales y su enseñanza I	6
Español y su enseñanza II	8	Geografía y su enseñanza I	4
Necesidades educativas especiales	6	Historia y su enseñanza I	6
Educación física I	2	Educación física II	2
Observación y práctica docente I	6	Educación artística I	2
		Asignatura regional I	4
		Observación y práctica docente II	6

<i>Quinto semestre</i>		<i>Sexto semestre</i>	
<i>Materia</i>	<i>Horas</i>	<i>Materia</i>	<i>Horas</i>
Temas selectos de pedagogía II	2	Temas selectos de pedagogía III	2
Ciencias naturales y su enseñanza II	6	Asignatura regional II	6
Geografía y su enseñanza II	4	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	6
Historia y su enseñanza II	4	Gestión escolar	4
Educación física III	2	Educación artística III	2
Educación artística II	2	Formación ética y cívica de la escuela primaria II	4
Formación ética y cívica de la escuela primaria I	4	Observación y práctica docente IV	8
Observación y práctica docente III	8		

<i>Séptimo semestre</i>		<i>Octavo semestre</i>	
<i>Materia</i>	<i>Horas</i>	<i>Materia</i>	<i>Horas</i>
Trabajo docente I	28	Trabajo docente II	28
Seminario de análisis del trabajo docente I	4	Seminario de análisis del trabajo docente II	4

FUENTE: ENREZ.

tres años, son las de acercamiento a la observación y la práctica docente. Por último, las estudiantes realizan prácticas docentes intensivas, en condiciones reales, los dos últimos semestres de la carrera, haciéndose cargo de un grupo de educación primaria con la asesoría de un tutor. En esto último reside la novedad práctica y conceptual del plan de estudios de 1997, al acercar a las estudiantes desde la carrera a los problemas prácticos de su profesión; y no sólo en la práctica en el aula, sino también en la gestión institucional, en la planeación de clase, en los problemas de convivencia y en el ámbito escolar. Durante este periodo, las estudiantes reciben una beca de servicio social. Dice una maestra de la ENREZ:

En el primer semestre no se hacen prácticas docentes, se le llama observación de práctica docente. ¿Qué es esto? Que las alumnas van a las escuelas primarias y observan cómo se desenvuelve el maestro de base; regresan al salón de clases, lo analizan con su profesor y, a partir del segundo semestre, hacen una práctica por semana, tal vez unas tres, con una o dos asignaturas nada más. O sea, va de menor a mayor. En tercer semestre ya se van una semana, y practican con español y matemáticas. Y ya lo que es el quinto o sexto semestres, abarcan todos los grados y todas las asignaturas, y son tres semanas por semestre. Una semana sola y después se unen dos semanas. Y así en el siguiente semestre. Ya las alumnas de séptimo y octavo semestres están la mayor parte en sus escuelas primarias, en sus comunidades [...] en la escuela primaria pasan, diríamos, no sé, el 80 por ciento, ya desempeñándose como encargadas del grupo, como responsables compartiendo con el maestro de base [...]. El maestro de base les va transfiriendo más responsabilidades y él está supervisando [...] digamos que son copartícipes. O sea, de manera conjunta con el maestro de grupo [...], pero la responsable del tiempo, que tiene que planear las clases y conducir la enseñanza es la alumna practicante. Ya ella puede desempeñar desde reuniones con padres de familia; participar en los desfiles; formar parte en las reuniones de consejo técnico de la escuela primaria; asistir a los cursos de superación que haya en la zona escolar, así como a talleres. Prácticamente, desempeña las mismas labores que un docente de base.¹²

La organización académico-administrativa

La organización interna de la Escuela Normal Rural “Emiliano Zapata” (ENREZ) es particular pues, aunque en su decreto de creación se señala que el profesorado y directivos serán nombrados por la

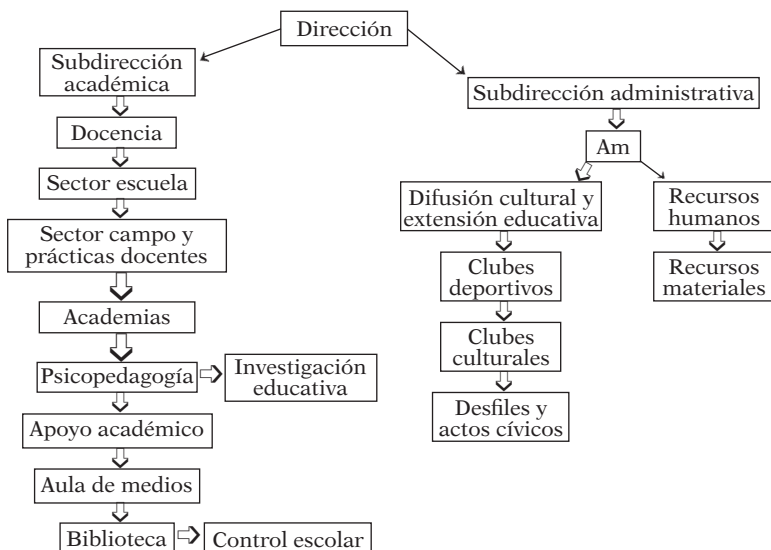
¹² Entrevista a una maestra de la ENREZ.

SEP (y ahora por el IEBEM), el hecho es que el Consejo Estudiantil y la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) tienen mucho poder, y en los momentos clave incluso la comunidad de Amilcingo tiene algo que decir.

En los últimos 30 años, la ENREZ ha tenido dos directoras y 28 directores. A partir de 2004 hay una directora que por primera vez es parte de la planta docente con más de 25 años de antigüedad. La subdirectora académica tiene la misma antigüedad que la directora, aunque su perfil académico difiere dado que pasó de ser personal administrativo a docente por capacitación en diversas instituciones. El subdirector administrativo y el responsable de docencia tienen ambos una antigüedad de 20 años en la institución y siempre han pertenecido al sector académico. El sector escuela se refiere a la Escuela Normal y a su organización, y el Sector Campo se refiere a la organización de las prácticas de campo que se realizan en escuelas primarias rurales de la región.

En la ENREZ existe un Colegio Académico que se reúne puntualmente cada lunes. En él se establecen programas y proyectos de desarrollo institucional y se tratan asuntos relacionados con las cargas docentes, los exámenes semestrales y la administración cotidiana de la escuela. De este órgano surgió el Programa Institucional de Desarrollo 2001-2006, que en grandes líneas se apega al Plan Estatal y Nacional de Educación 2001-2006.

ORGANIGRAMA DE ENREZ



Perfiles profesionales

Para ingresar en la ENREZ se necesita cubrir los siguientes requisitos:

- a) Promedio mínimo de 8.0.
- b) Presentar constancia de la autoridad municipal de su domicilio, en la que se señale que la aspirante es de bajos recursos económicos e hija de campesinos.
- c) Ser egresada de nivel medio superior o contar con certificado parcial de estudios de 2005, con calificaciones aprobatorias hasta el quinto semestre en el presente ciclo escolar.
- d) Presentar certificado médico expedido por institución oficial en el que se haga constar que la aspirante no está impedida físicamente para el ejercicio de la docencia, con especificación de que la aspirante no se encuentra en estado de gravidez (vigencia de diez días).
- e) Haber realizado sus estudios en instituciones de nivel medio superior de los estados de: Morelos, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Veracruz o el Distrito Federal.

Las solicitantes se someten a un conjunto de evaluaciones que consisten en la revisión de documentos y examen de admisión, fundamentalmente. Según algunos testimonios, también tienen peso las evaluaciones del Comité Estudiantil. Hasta hace poco, se referían pruebas físicas y políticas alternas; sin embargo, el Comité Estudiantil sólo acepta vigilar el correcto funcionamiento de las evaluaciones y el cumplimiento de las cuotas de inscripción, así como cubrir los abandonos y las deserciones a partir del listado de las calificaciones en los exámenes de ingreso. También se han señalado cuotas de ingreso para sindicatos y partidos, aunque todos aceptan que estos procedimientos han disminuido en los últimos años.

Hasta hace unos diez años, cerca de 70 por ciento de las estudiantes de la ENREZ llegaban de Puebla, Guerrero, Michoacán, Estado de México y Veracruz. Las principales dirigentes estudiantiles eran foráneas, como decían los pobladores. Sin embargo, tras un movimiento de protesta, por parte de los mismos amilcingas, desde hace unos cinco años se ha revertido el proceso: la mayoría de las estudiantes son de Morelos y el restante 30 por ciento es de los estados circunvecinos.

Los formadores de docentes

El claustro de maestros está conformado por 29 maestros adscritos a las diversas áreas y cuatro directivos: la directora, la subdirec-

tora académica, el subdirector administrativo y el coordinador de docencia. Las formas de adscripción varían entre profesores de tiempo completo, por horas y comisionados. No existe, todavía, una forma definitiva de contratación; las prácticas corporativas, familiares o amistosas rigen la selección y el ingreso de los profesores hasta el día de hoy.

La movilidad laboral, el exceso de trabajo, la intensificación de la jornada y de los compromisos docentes han sido dificultades crecientes. Dice una maestra:

Allá tienen un grupito [se refiere a la Normal de Cuautla], a veces no tienen ninguno y aquí nosotros rebasamos todavía la máxima con el horario y hay que cumplir con todo. Somos pocos maestros. Hacen falta maestros porque hay comisionados en secundaria. Y los maestros no quieren regresar a Amilcingo [...], ya estando aquí no quieren regresar. Son muy pocos los que regresaron, como dos o tres. Hay mucha grilla aquí, tanto del personal que labora aquí, como de la disidente [...]. Tanto ellos sacaban maestros como nosotros sacábamos. Ahorita somos pocos maestros, pocos docentes y pues hay que dar mucho, pues nos cansamos también. Yo tengo cerca de 100 alumnas y para evaluarlas es un problema. Entonces ya no quieren mandar personal docente, dicen: pues ustedes los corren y están pidiendo más; no, ya no hay. Nos han limitado en ese sentido. No nos quieren mandar más personal porque no hay presupuesto para nuevas clases y pues aquí nos hemos ido repartiendo nuestro trabajo. Pero es satisfactorio. La verdad yo me siento bien, el hecho de dar lo que se puede.¹³

Además, existe el problema de la formación y actualización del personal académico:

En este plan de estudios 97 yo pensé que se iba hacer, yo pensé que íbamos a ser seleccionados los que tuviéramos el perfil o más estudios. No sé, que se revisaran expedientes de cada uno de nosotros y que los iban también a seleccionar, que unos se iban a quedar y que otros se iban a ir a otro nivel, pero no, no fue así. Y a nadie le preocupó actualizarnos, nada. Entonces, pues realmente ahorita estamos viendo ese problema. Que realmente los maestros se casan con sus ideas. Si algunos ya tienen su formación, pues quieren seguir con esa misma práctica pedagógica de antaño.

¹³ Entrevista realizada a una profesora de tiempo completo de la Escuela Normal Rural "Emiliano Zapata", el 15 de noviembre de 2004, en las instalaciones de la escuela localizada en el poblado de Amilcingo, municipio de Temoac.

Según algunos profesores, la intensificación de cargas de trabajo, el malestar docente, las presiones de directivos y estudiantes, han hecho que ser profesor en una normal rural sea cada vez menos atractivo. Un profesor de la ENREZ lo dice más llanamente:

La mayoría no tiene el perfil adecuado, pues son nombrados por “dedazo” del SNTE o de los directivos del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM) o de la Secretaría de Educación Estatal. A veces son profesores egresados de la Normal Superior que provienen de secundarias; a veces son supervisores o incluso administrativos que con capacitación académica pasaron a ser docentes.¹⁴

Y también las relaciones con las estudiantes:

Hemos sacado maestros, han sacado alumnas. Nosotros hemos sacado maestros no alumnas, y las estudiantes han sacado maestros y alumnas por diferentes circunstancias. Anteriormente decían que los maestros eran alumnistas, alumnistas en el sentido de que las aventaban en contra de otros maestros: y ustedes díganles esto y esto y esto y háganle esto y esto; a éstos se les cataloga como alumnistas y había otros maestros que nos reservábamos, ni alumnistas ni para allá ni para acá, neutrales. Esa situación vino a repercutir en la permanencia de algunos maestros. A los que se consideraban alumnistas eran corridos y las alumnas también, como veían que algunos maestros estaban por sacar a sus más allegados, pues también corrían a algunos otros maestros. Creían que se habían sacado a sus amigos y así se da la situación, la política aquí en la escuela. Nos exterminábamos.¹⁵

El resultado es que los procedimientos institucionales de selección, contratación, ingreso y permanencia de los formadores de docentes en la ENREZ no se han estabilizado ni mucho menos han seguido las tendencias de la educación superior de ingreso por oposición y evaluación por criterios académicos, sino que siguen los procedimientos corporativos, familiares o incidentales.

La reingeniería educativa

El programa de transformación de las escuelas normales fue adoptado en las entidades federativas de muy diverso modo. Las respuestas a los problemas de la ingobernabilidad del subsistema de normales rurales fueron en tres direcciones:

¹⁴ Profesor que pidió no ser identificado.

¹⁵ Entrevista a una profesora.

- El abandono progresivo.
- Las sedes alternas.
- La contención de demandas y la reconversión institucional.

La primera es de sobra conocida. Víctor Hugo Bolaños la enuncia así:

Son tres décadas de abandono de gobiernos que prefieren gastar poco en la educación de los pobres [...], prueba de ello es que los puestos de los normalistas rurales los han usurpado instructores del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) con estudios de secundaria, que en vez de recibir un sueldo obtienen una reducida beca [...]. El olvido es tan evidente, asegura, que edificios y reglamentos escolares que fueron concebidos para niños (al principio recibían alumnos de diez años) nunca se modificaron para atender a una población escolar que ahora es de adultos (mayores de 18 años). De ahí la preocupación de académicos y egresados por los serios problemas de indisciplina que se presentan en los planteles y la aparente pérdida de la “mística del normalismo (Bolaños, en Herrera, 2000).

La segunda surge de un conflicto estudiantil, que incide directamente sobre la homogeneidad política y la disciplina al interior de la comunidad estudiantil. A mediados de febrero de 2000, casi al mismo tiempo que en El Mexe los estudiantes y pobladores se enfrentaban con la policía, la ENREZ estuvo cerrada casi dos semanas por diferencias entre las alumnas. El problema inició cuando una asamblea de alumnas acordó desconocer por sorteo a cuatro de sus compañeras de entre las que no quisieron participar en un paro que demandaba el arreglo de una bomba de agua. La acción estudiantil provocó más dificultades y las protestas de padres de familia, estudiantes, profesores y hasta pobladores de Amilcingo. Según las estudiantes, esta división fue aprovechada por las autoridades educativas estatales para incitar a los padres de familia a que sacaran a sus hijas y así generar condiciones para el cierre de la Normal y/o el internado. El resultado fue que 83 estudiantes terminaron sus estudios en una sede alterna de la Universidad Pedagógica Nacional de Cuautla. La subsele funcionó algunos años más, sin afectar duraderamente a la ENREZ. Sin embargo, esta estrategia ya se había aplicado en otras partes con un mejor resultado: “[...] la Normal Rural de Saucillo, Chihuahua, ya está cerrada: desalojaron a las chavas y se las llevaron a la subsele” (CGH, s.f.).

La tercera trabaja directamente sobre las demandas provenientes de los estudiantes. Tradicionalmente, las normales rurales ma-

nejaron demandas sobre la infraestructura escolar, el presupuesto para becas e internado y plazas para egresados. Las políticas de austeridad en los años ochenta llevaron la cuestión de la infraestructura y el presupuesto a límites insostenibles; sin embargo, después del ANMEBYN la política cambió de manera conceptual, no sólo cuantitativamente. Las soluciones fueron institucionales, se trató de fortalecer las normales pero cambiando las condiciones en que se planteaban las demandas, ya no negociando montos presupuestales o localización de plazas, sino cuestionando el nivel de matrícula en relación con el crecimiento demográfico. Así, en un movimiento estratégico, aunque no necesariamente explícito o secuencial, se modificaron tres aspectos fundamentales del normalismo rural: la matrícula, las plazas y el internado.

En Amilcingo, autoridades y estudiantes refieren una reducción drástica en la matrícula desde los años ochenta, primero como un efecto indirecto por el requisito del bachillerato, más tarde como cuotas de inscripción. El resultado es una disminución de cerca de 50 por ciento en la matrícula total de la Normal desde los años setenta a la actualidad. Según el Comité Directivo Estudiantil, la matrícula se redujo de más de 700 a 328 estudiantes.

MATRÍCULA DE LA ENREZ

<i>Año</i>	<i>Inscripción</i>
1996 (plan 84)	121
1997 (transición)	66
1998 (plan 97)	69
1999	99
2000	67
2001	99
2002	100
2003	98
2004	102
2005	99

FUENTE: Archivos escolares de la ENREZ.

Las autoridades han señalado que la dinámica del crecimiento demográfico en cuanto a la demanda de educación básica, a nivel primaria, muestra una tendencia a la disminución relativa, fenómeno que se puede apreciar en las inscripciones a primaria en todo el sistema en los últimos años. Además, desde 1995, ya se ha mostrado una disminución absoluta de los niños entre tres y cinco años, lo que implica que cada vez habrá menos niños que atender

en las escuelas primarias. Los efectos de esta reducción en la demanda de educación básica, con la tasa de formación de maestros y de abandono de la profesión magisterial, requieren cada vez más de un mayor control en la matrícula de las normales.

Aunado a este fenómeno demográfico, se encuentra la dificultad estatal de otorgar plazas a los egresados de las normales en condiciones de austeridad y saturación del mercado magisterial, por el efecto de las dobles plazas, de la política de austeridad y las políticas de negociación sindical de las plazas. Para enfrentar esto, el gobierno determinó, a partir de mediados de los años noventa, que se reducirían las plazas aseguradas a los egresados de las normales rurales. A partir de 1997, en Morelos sólo se otorgan 15 plazas anuales, cinco para las egresadas de la Normal de Amilcingo y diez para las de Cuautla, en los programas de educación primaria y preescolar. La combinación de estos factores fue reseñada por la prensa a finales de 2005:

Autoridades educativas en Morelos insistirán en reducir la matrícula de las escuelas normales en Cuautla y Amilcingo, por lo menos en 30 por ciento, para que no se conviertan en una “fábrica de desempleados” ante la poca demanda de profesores en escuelas primarias, afirmó Manelik Ramírez, director de Planeación del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM). Indicó que la situación de las escuelas normales en la entidad es crítica, tanto la Escuela Normal Rural “Emiliano Zapata”, que se ubica en el poblado de Amilcingo, municipio de Temoac, como en la Escuela Normal Federal de Cuautla, por tanto tendrán que ver disminuida su matrícula para evitar mayores problemas, una vez que también se reduzca significativamente el número de estudiantes de nivel primaria, como consecuencia de la dinámica en el crecimiento de la población (Baltazar, 2005).

La política de contención de demandas resulta, como vimos, de una nueva problematización en el sistema de formación de docentes y profesionales de la educación, en la que se atendieron estratégicamente el crecimiento demográfico, las condiciones institucionales de formulación de demandas del sector, permanentemente en crisis, y la nueva incorporación de las demandas educativas a las agendas políticas de las entidades federativas, después de la transferencia de los servicios educativos a los ejecutivos estatales. Reducir matrícula y limitar las plazas aseguradas fueron apenas dos de las tácticas utilizadas por el IEBEM para administrar las demandas de las estudiantes de Amilcingo; sin embargo, en lo esencial, mantenían el ensamblaje institucional de la ENREZ. En el arsenal

estratégico del Estado se propusieron dos nuevas políticas que sí atendían los ejes de la Normal: la desaparición del internado y la creación de una nueva licenciatura en educación especial.

En mayo de 2002, las estudiantes de Amilcingo denunciaron los propósitos estatales de reducir la matrícula y utilizarla para negociar la reconversión de la Normal. Si a fines de los setenta la población estudiantil por ciclo era de 700 lugares, en ese entonces sólo quedaban 270 alumnas, y para el nuevo ciclo escolar sólo se abrirían con 42 lugares para el primer ingreso:

Además, el gobernador ha manifestado que quiere desaparecer el sistema de internado en esta escuela y volverla para carreras técnicas. Esto involucraría quitar alimentación, hospedaje y la desviación de más presupuesto destinado a la institución, negando el derecho a la educación gratuita a las hijas de campesinos, de obreros (GCH, s.f.).

En abril de 2005, después de varios años de agitación estudiantil, de recortes en la matrícula y en el presupuesto, de negociaciones y represiones, como la de 1997, cuando las estudiantes fueron golpeadas en un plantón en la plaza de Cuernavaca, por ejemplo, el gobierno estatal propuso aumentar con 30 becas la matrícula, siempre y cuando se aceptara la carrera de Educación Especial y sin incrementar la planta docente ni las instalaciones educativas. Las estudiantes respondieron que sólo se trataba de una “estrategia oficial para eludir las necesidades reales de la escuela, “[...] acusaron que se pretende abrir otra carrera sin que se otorguen mayores recursos y la matrícula sólo se incrementaría a 30 lugares, cifra bastante menor a las (180) exigidas [...]” (Jasso, 2005).

El aislamiento progresivo

La comunidad de Amilcingo se considera parte de la Normal. Ahí surgió y se formó. Sin embargo, a través del tiempo las modalidades de interrelación se han ido modificando o perdiendo. En primer lugar, las que se relacionaban con los productos cosechados en la escuela:

Anteriormente las escuelas normales rurales tenían mucha proyección hacia la comunidad. Como se hacían industrias rurales, había agricultura, había ganadería, todos los productos que sacábamos del trabajo que realizábamos lo dábamos a mejor precio a las comunidades, ya sea conservas que hacíamos, productos que sacábamos del campo, nos íbamos a vender las cosas a la comunidad, las dábamos al mejor precio [...] [Aquí] ya se perdió

hace mucho tiempo. Aquí las muchachas se dedican a estudiar. Esas actividades se perdieron totalmente, ya no se hace nada de eso. Claro, tenemos quienes tenemos la iniciativa y sembramos hortalizas, tenemos mucho terreno y les he propuesto que hagamos hortalizas o frutales, pero falta todavía el apoyo de algunas [...]. No sé como se llamen los que proveen de árboles frutales [...] entonces, yo tenía un proyecto para sembrar hortalizas en esa parte de aquello (a un lado de las canchas), pero pues no ha habido el apoyo suficiente para contar con frutales de calidad, nos dan cualquier plantita por ahí, pero eso no nos interesa, nos interesa tener árboles frutales, pero de calidad y que puedan ellas tener para la alimentación diaria de la escuela.¹⁶

En segundo lugar, las relacionadas con la legitimidad de las demandas estudiantiles. Si bien las relaciones con la comunidad se alteraron desde la federalización, los habitantes de Amilcingo siempre se sintieron responsables y parte del destino de la Normal; sin embargo, a principios del año 2000, con una nueva escalada de luchas, movilizaciones y divisiones del Comité Estudiantil, algunos comuneros se preguntaron si no habían llegado demasiado lejos ya.

[...] la forma como las alumnas decidieron la “expulsión” de sus compañeras no ha gustado mucho ni a los trabajadores del centro educativo, en su mayoría ancianos que contribuyeron de diversas formas a la fundación del colegio y en recompensa obtuvieron un empleo. Uno de ellos es el propio primo de Vinh Flores, que trabaja como jardinero. Desconcertado manifiesta: “Parece que las muchachas no razonan” (Herrera, 2000).

En tercer lugar, la relación con otros sectores u organismos se ha vuelto más difícil, a veces inexistente. Todo lleva, como dicen algunos profesores, a un aislamiento progresivo:

[...] ha habido muy poca participación con otras empresas. Como esta escuela no saca producto de ninguna especie más que personal docente, personal capacitado, pues con empresas, ni siquiera privadas, porque no han venido aquí escuelas privadas a decir: pues queremos tantas alumnas. Estamos un poco aislados. No tenemos mucha relación, ni con la gente del pueblo, ni con

¹⁶ Entrevista realizada a una profesora de tiempo completo de la Normal Rural “Emiliano Zapata”, el 15 de noviembre de 2004, en las instalaciones de la escuela, localizada en el poblado de Amilcingo, municipio de Temoac.

las autoridades. Muy pocas veces nos vienen a visitar las autoridades para ver qué necesidades hay o que nos manden personal para iniciar esta relación tanto con otras escuelas como empresas. Con las escuelas se da una relación de tipo política, principalmente con las escuelas normales rurales y la Escuela Normal Federal de Cuautla.

El nuevo ciclo de resistencias: sobrevivir

Se han modificado las demandas, estrategias y tácticas de las resistencias estudiantiles desde mediados de los años noventa, quizá desde el ANMEBYN y la reformulación de las políticas de formación de profesores que involucraron cambios curriculares e institucionales, el decreto presidencial de 1993 para congelar plazas en el magisterio, la práctica eliminación de la plaza asegurada a las normalistas, la reducción programada de la matrícula, la eliminación del internado en las normales rurales, su desaparición o reconfiguración institucional. Si bien es cierto que la tradición de lucha de Amilingo se remonta a su fundación, surgida en y por la lucha popular; también lo es que los agentes, las alianzas, las demandas y las formas han cambiado. En general, la lucha normalista de los años sesenta y setenta, vinculada a la movilización popular y campesina de esos años, con demandas de infraestructura, becas y maestros en una suerte de movilización permanente al interior y al exterior de la escuela, en los últimos años se ha ido deslizando progresivamente hacia una lucha defensiva —por decirlo así—, en la que la demanda principal es la supervivencia de la institución, garantizada por tres ejes: la matrícula, el internado y la licenciatura en Educación Primaria.

Esto no ha ocurrido sólo en Amilingo, sino en todo el país. En algunos lugares, después de largas luchas y represiones, se ha logrado reestructurar las instituciones, como en Mexe o en la Normal Rural de Saucillo, Chihuahua; y siguen en ese tránsito muchas otras, entre ellas la de Amilingo y la de Ayotzinapa, la cual en los últimos tiempos ha enfrentado las declaraciones del gobernador de Guerrero, quien ha dicho sin ambages que tiene que desaparecer. Se trata de una política general, en la que los gobiernos de los más distintos signos políticos —en Morelos, el ejecutivo estatal proviene del Partido Acción Nacional (PAN); en Guerrero, del Partido de la Revolución Democrática (PRD); en Chihuahua, del Partido Revolucionario Institucional (PRI)— comparten diagnósticos y soluciones, y que es, a su vez, enfrentada por los y las estudiantes de un modo similar: resistir, negarse a nuevos programas, defender el internado, proteger la matrícula.

Las tácticas y estrategias oficiales llevan ya muchos años, por lo menos desde las reformas de 1992 y 1993; en algunos casos han funcionado, en otros no. En Amilcingo no han triunfado del todo, pero siguen intentándose una y otra vez. Los últimos años han sido más frecuentes; a decir de las estudiantes “el lazo se cierra cada vez más”. Las resistencias se vuelven desesperadas, las contraofensivas más duras. En mayo de 2002, a la reducción de primer ingreso a sólo 42 estudiantes y a las declaraciones del gobernador de cerrar el internado, las estudiantes respondieron:

[Demandamos] el aumento de la matrícula, que recibamos plazas automáticas, 180 becas para el nuevo ingreso (138 más de las que ofrece el estado), así como la destitución del director y del contador de nuestra Normal. La primera fase de este movimiento es difundir el problema, ya sea por “perifoneos” o volanteos, pegando manifiestos para que la gente tenga conocimiento del por qué nos lanzamos a la lucha. Dado que las autoridades no hacen caso, se sigue con marchas, mítines políticos, plantones por lapsos definidos; como continuaron ignorándonos se tomaron las casetas de la autopista, se secuestraron autobuses y cualquier otro vehículo y, como última medida, se tomó la decisión de quemar una patrulla municipal, una camioneta de la policía estatal y ayer quemamos un Chevy de Telmex. (¿Cómo se dio el secuestrar unidades?) Todo fue pausado, primero 10 unidades, después otras 5; pero como no vimos ninguna respuesta por parte de las autoridades, sólo ignorancia, desinterés, apatía [...] seguimos con estas actividades. Actualmente contamos con más de 60 unidades, entre las cuales se encuentran patrullas de la Policía Federal Preventiva (PFP), de la policía estatal y de empresas como Fud, Marinela, Sabritas, Bimbo, Gamesa, de agua purificada y trailers que traen abarrotes. Se detienen los carros y se bloquea —claro que se necesita mucha gente—, se trata de platicar con los conductores, de explicarles la problemática por medio del diálogo. Mentira que los golpeamos, que no les damos de comer y que los tenemos secuestrados; se quedan a cuidar las unidades por mandato de sus patrones. La finalidad es hacer presión para que los usuarios y propietarios manden oficios a las autoridades correspondientes y nos resuelvan (CGH, s.f.).

La solución gubernamental vino en dos etapas. Primero la represión, luego la negociación. Todavía un año y medio después de estos hechos, la Agencia Federal de Investigaciones (AFI) hizo llegar a la dirección de la escuela los oficios de localización y presentación ante la Procuraduría General de la República (PGR), de algunas alumnas responsabilizadas de los hechos, bajo los cargos de

“obstrucción de las vías de comunicación y sabotaje”. Algunas movilizaciones, demandas, denuncias y negociaciones posteriores hicieron que se desistieran y la institución entró en una calma relativa. En 2005 se intentó de nuevo la reducción de la matrícula y los nuevos programas educativos. Las estudiantes refutaron los argumentos del IEBEM señalando que en el campo mexicano todavía existen escuelas sin maestros suficientes, que hay grupos con más de 40 estudiantes, que el Conafe contrata egresados de secundaria para realizar labores educativas en zonas rurales con una beca muy exigua. Las autoridades no respondieron, pero en el ciclo de 2006 todavía insistieron. En los primeros días de abril de 2006, unos días antes del 32 aniversario de creación de la ENREZ, el director general del IEBEM, Arnoldo Aguirre Wences, comunicó:

[...] a un grupo de estudiantes de ese plantel educativo que se respetará la matrícula para el siguiente ciclo escolar y continuará el ingreso para la licenciatura en Primaria [...]. Manifestó que a la autoridad educativa: “no nos interesa debilitar y mucho menos desaparecer” la Escuela Normal Rural “General Emiliano Zapata” de Amilcingo, sino, dijo, “que nuestro interés mayor es fortalecerla”. [...] El maestro Aguirre Wences argumentó que tanto las alumnas como las autoridades deben reflexionar sobre el futuro que se quiere de esa Normal y dijo que lo más necesario es fortalecerla, para lo cual se requiere llevar a cabo más mesas de diálogo y realizar estudios de factibilidad y pertinencia para conocer, de manera científica, si es necesario abrir nuevas plazas para educación primaria o, en su caso, diversificar la Normal con otras licenciaturas que requiera la sociedad morelense [...]. Anunció que para el próximo ciclo escolar 2006-2007 se continuará con las 372 becas con que actualmente se apoya a las alumnas de la Normal de Amilcingo (*La Jornada de Morelos*, 2006).

Las normalistas ganaron tiempo y, como dicen las dirigentes estudiantiles, “garantizaron cuatro años más la existencia de la ENREZ”. La resistencia sigue.

¿EPÍLOGO?

En un complejo de relaciones de poder, donde las estrategias están marcadas y las tácticas se desenvuelven en el fluir de las batallas cotidianas, las conclusiones siempre son momentáneas. Así se percibe en la ENREZ: las fuerzas que propugnan la reconversión institucional vienen de lejos, trascienden, como hemos visto, su definición

política y partidista, comparten una problematización de lo rural que ha vuelto excedente a una figura como la maestra militante; y no sólo, como se podría creer, por sus orientaciones políticas que, por otro lado, pueden ser muy eficientes si son redirigidas, como lo prueba la heterogénea inscripción política de sus egresadas, si no porque siguen siendo una voz crítica de las acciones educativas en el campo, una denuncia permanente de las soluciones emprendidas, un grito de alerta sobre los contratos eventuales a “educadores al vapor” (los becados de Conafe), una advertencia sobre los rezagos educativos en el campo (saturación en aulas, comunidades abandonadas, escuelas multigrado), un valladar a las reformas en las instituciones y organismos educativos y, por si fuera poco, un contingente más en demanda de empleo.

La solución radical, en otros momentos, ha sido cerrar las normales rurales; en estos tiempos se ha preferido actuar sobre las premisas institucionales: cerrar el internado, crear nuevas licenciaturas, abrir sedes alternas; la combinación de estas estrategias, con las tácticas de contención de demandas, como la limitación en las cuotas, la saturación de funciones, la administración del presupuesto, configuran el escenario de la guerra en que se han convertido las normales rurales en este inicio de siglo. Las normalistas de la ENREZ han asumido concientemente un rol y un plan de combate que privilegia la supervivencia de la institución y la continuidad, imaginaria si se quiere, pero real en los compromisos, de sus tradiciones. La ENREZ se desenvuelve hoy en ese delicado equilibrio que se produce después de varias batallas sin un ganador definitivo, en el que las autoridades educativas del estado han perfilado muy claramente los objetivos de reestructuración institucional de las normales, y las estudiantes normalistas han definido sus objetivos político-institucionales: sobrevivir. Faltan otras voces y otras fuerzas, que también forman los cimientos de la Normal: las del pueblo de Amilcingo, que todavía recuerda que en él y por él se fundó la Normal Rural Popular. Por eso hay que recordar lo que decía el tío Peter hace unos años: “El pueblo parece desorganizado, pero cuando haya un problema se va a unir, y así como la escuela se peleó con sangre, con sangre se va a cerrar” (Herrera, 2000).

BIBLIOGRAFÍA

- AMANN ESCOBAR, Ricardo (2000), “Escuela y comunidad: las relaciones entre el poblado de Amilcingo, Morelos, y la Escuela Normal Rural Emiliano Zapata”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, núm. 29, mayo-junio.

- BALTAZAR, Fernando (2005), "Disminuirá el IEBEM la matrícula en escuelas normales de Cuautla y Amilcingo", en *La Jornada de Morelos*, 15 de diciembre.
- BOLAÑOS, Víctor Hugo (1975), *Cambios técnicos de educación normal*, México, SEP.
- CIVERA CERECEDO, Alicia (2002), "La trayectoria de las escuelas normales rurales: huellas por estudiar", ponencia presentada en el V Encuentro Regional de Investigación Educativa, Toluca, Estado de México.
- (2004), *La legitimación de las escuelas normales rurales*, Toluca, El Colegio Mexiquense.
- (2005), *El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920*, Toluca, El Colegio Mexiquense.
- CZARNY, Gabriela (2003), "Las escuelas normales frente al cambio (un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan 1997)", en *Cuadernos de Discusión*, núm. 16, México, SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- FOUCAULT, Michel (1982), "The Subject and Power", en Hubert L. Dreyfuss y Paul Rabinow (eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, University of Chicago Press.
- FRANCO, Guillermo (2005), "Historia de un movimiento campesino-estudiantil del oriente de Morelos: 1973-1977", tesis de maestría en Historia Contemporánea, Cuernavaca, UAEM.
- FUENTES MOLINAR, Olac (1998), *Las escuelas normales y la formación de maestros: evolución y situación actual, 1998*, México, SEP, en <www.sep.gob>.
- GONZÁLEZ VILLARREAL, Roberto (2004), "¿Qué es un régimen de gubernamentalidad?", ponencia presentada en el Coloquio Internacional Michel Foucault, México, UAM/Université de la Sorbonne XII-Centre Michel Foucault, 9-12 de febrero.
- (2005), *Un frío monstruo racional. El populismo en tiempos de Echeverría*, t. 1, México, UPN.
- HERRERA BELTRÁN, Claudia (2000), "La leyenda negra de Amilcingo/II", en *La Jornada*, 28 de marzo.
- HERNÁNDEZ TREJO, Moisés, Celina CEREZO RAMOS y Dionicio FIGUEROA CAPISTRÁN (s.f.), "Breve historia del origen de la Escuela Normal Rural 'Gral. Emiliano Zapata' de Amilcingo, Morelos", Escuela Normal Rural Emiliano Zapata, pp. 54-65, en <<http://mx.geocities.com/amilcingonormal/normal.html>>, consultado en abril de 2007.
- HUNTER, Ian (1994), *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*, Sydney, Allen and Unwin.
- INSTITUTO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE MORELOS (IEBEM) (1999), *Reglamento interno de la ENREZ*, Cuernavaca, Departamento de Educación Normal, Elemental y Superior del IEBEM.

- JASSO BLANCAS, Kathia (2005), "Rechazan nueva carrera en la Normal de Amilcingo", en *La Jornada de Morelos*, 27 abril.
- LATAPÍ SARRE, Pablo (1994), *La investigación educativa en México*, México, FCE.
- MAYA ALFARO, Catalina Olga y Ernesto ZENTENO ÁVILA (2002), "Las escuelas normales: espacios de tensión y controversia 1", en Guadalupe Teresinha Bertussi y Roberto González Villarreal (coords.), *Anuario educativo. Visión retrospectiva*, t. 1, México, UPN/*La Jornada*, pp. 140-154.
- NORTH, Douglas (1994), *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, FCE.
- OFFE, Claus (1992), *Las contradicciones del Estado benefactor*, México, Alianza/CNCA.
- PERRENOUD, Pierre (1990), "El currículum real y el trabajo escolar", en *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- PESCADOR OSUNA, José Ángel (1991), *La formación del magisterio en México*, Cuernavaca, UAEM.
- HÄNNINEN, S. y J. VÄHÄMÄKI (eds.) (2000), *The Displacement of Social Policies*, Helsinki, Sophi Jvaskilä.
- POPKEWITZ, T. (1998), *Struggling for the Soul*, Chicago, Teachers College.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1984), *La profesionalización de la educación normal en México*, México, SEP.
- (2003), *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, documento base, México, SEP, Cuadernos de Discusión 1.

Hemerografía

- La Jornada de Morelos* (2006), "Resuelve de manera positiva el IEBEM peticiones de estudiantes de la Normal de Amilcingo", 6 de abril.
- Sur de Acapulco* (2002), "Correo del lector", 20 de diciembre, en <<http://www.suracapulco.com.mx/anterior/2002/diciembre/20/cartas1.htm>>, consultado el 26 de abril de 2007.

Fuentes electrónicas

- CONSEJO GENERAL DE HUELGA (CGH) Bloque Lucha Consciente (s.f.), "En Amilcingo, Morelos, Rebeldía es Palabra Femenina", en <<http://www.blc.galeon.com/>>.

ESCUELA NORMAL RURAL EMILIANO ZAPATA (ENREZ), <<http://mx.geocities.com/amilcingonormal/normal.html>>.

Federación de Estudiantes y Campesinos Socialistas de México (FECSM), <<http://www.apivirtual.com/modules.php?name=News&file=article&sid=6132>>.

LA ESCUELA NORMAL URBANA FEDERAL CUAUTLA

*Leonardo Caballero Serrano**

*Cony B. Saenger P.***

*Carlos Zaldívar Rivas****

La formación de profesores en México, particularmente en el estado de Morelos, ha tenido una historia sujeta a los extraños vaivenes de una sociedad que no ha podido encontrar un camino definido en la formación de su propio desarrollo cultural y educativo. Este artículo presenta la historia de la única escuela normal urbana que, actualmente, es reconocida como federal en el estado. Su breve historia no está exenta de tensiones y demandas de estudiantes y padres por ser reconocida. Su actual devenir no dista mucho de cualquier escuela normal del país a no ser por las condiciones e identidad que le imprimen las circunstancias y las personas que han estudiado y trabajado en ella.

La historia de la formación de los profesores de educación básica en el estado de Morelos ha sufrido los efectos de las diversas etapas de la conformación política, social y cultural del país.

En la época colonial, el nombramiento de maestros era una tarea que correspondía prioritariamente a las autoridades eclesásticas. En los primeros años de la conformación política de vida independiente de la nación mexicana fue difícil financiar la educación de niños y jóvenes, por lo que otros actores, como la Compañía Lancasteriana, los religiosos y particulares asumieron la tarea de capacitar a jóvenes que auxiliaban en la educación de los niños. Frecuentemente, la formación de “docentes” consistía en una especie de capacitación en situación práctica, y no fue sino hasta las últimas décadas del siglo XIX cuando los gobiernos liberales se preocuparon por el establecimiento de escuelas normales para la formación de profesores. Sin embargo, en ese tiempo apenas se pudieron atender algunos centros urbanos y los maestros o “pedagogos” atendían a unos cuantos privilegiados. La gran masa de indígenas, cam-

* Profesor de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla.

** Profesora del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM, miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

*** Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Morelos.

pesinos y trabajadores no podía tener acceso a la educación de ningún tipo. Los maestros, en general, eran voluntarios o personas que requerían de un trabajo honesto, pero ingrato. Fernández de Lizardi dice:

El maestro era muy hombre de bien, pero no tenía los requisitos necesarios para el caso. En primer lugar era un pobre, y emprendió este ejercicio por mera necesidad, y sin consultar su inclinación y habilidad; no era mucho que estuviera disgustado como estaba y aun avergonzado en el destino [...] no perdía yo palabra de cuantas profería con sus amigos. Una vez le oí decir platicando con uno de ellos: "Sólo la maldita pobreza me puede haber metido a escuelero; ya no tengo vida con tanto muchacho condenado; ¡qué traviesos que son y qué tontos! Por más que hago, no puedo ver uno aprovechado. ¡Ah, fucha en el oficio tan maldito! ¡Sobre que ser maestro de escuela es la última droga que nos puede hacer el diablo!" [...] Por otra parte, mi maestro carecía de toda la habilidad que se requiere para desempeñar este título. Sabía leer y escribir; cuando más, para entender y darse a entender, pero no para enseñar.¹

La narración, a pesar de provenir de principios del siglo XIX puede ser aplicable en muchos casos. Todavía el oficio de profesor es un oficio para gente pobre y en muchos casos ejercido con preparación rudimentaria para hacerlo.

Debido a la orografía del país, a la falta de comunicaciones y al tiempo que requería recorrer las distancias para atender las demandas de la población rural, en 1910 había muy pocas escuelas normales y prácticamente todas establecidas en comunidades urbanas, por lo que el grueso de la población, que trabajaba y vivía en el campo, casi no tenía maestros normalistas con formación pedagógica; cualquiera que tuviera un rudimentario manejo de la lectura y de la escritura, podía desempeñar el papel de maestro.

La Revolución mexicana, que convulsionó al país a partir de 1910, generó la necesidad de mejorar la educación y, por tanto, la formación de maestros adecuadamente capacitados. En la época del presidente Álvaro Obregón, la escuela rural y popular recibió un verdadero impulso. A partir de 1923 se comenzaron a establecer escuelas normales rurales en el interior de la república. El objetivo

¹ José Joaquín Fernández de Lizardi (1979:27-28). La primera publicación de *El periquillo* se realizó en 1816; en 1824 se inauguró la primera escuela para profesores en la ciudad de Oaxaca. La Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México se abrió hasta 1887. Para finales del siglo XIX existían unas cuantas normales, todas establecidas en ciudades importantes.

fundamental era impulsar el desarrollo de las comunidades establecidas en el ámbito rural. El estado de Morelos fue incluido en los proyectos de formación de profesores.

En 1928, el profesor Isidro Castillo presentó un informe de la Escuela Normal Rural de Cuernavaca, inaugurada el 15 de marzo de 1926 (SEP, 1928):

Las clases académicas que se impartieron fueron las siguientes: aritmética y geometría; lengua nacional; anatomía; fisiología e higiene; geografía de la república; geografía, historia y civismo; y gimnasia y canto. En forma mediana, se dieron clases de agricultura teórica, carpintería, telares, jabonería imprenta, avicultura y apicultura (SEP, 1928:243).²

Desde entonces se manifestaban problemas que perdurarían mucho tiempo después; el informe dice:

No se tuvo gran cuidado en seleccionar a los alumnos en los momentos de la inscripción y esto dio origen a que se colaran alumnos impreparados y sin ninguna vocación. Estos alumnos sin interés por la profesión habían de ser los que en cursos adelante, habían de estorbar la labor (SEP, 1928:243).

La preocupación de la educación era enfrentar los problemas de las comunidades, muy especialmente de la población rural. Era necesario que los maestros orientaran a la sociedad en aspectos como la producción de alimentos, el cuidado de la salud, construcción de viviendas e incluso ayudar a la gente a combatir problemas sociales, económicos y culturales, “para que la educación fuera fecunda tenía que identificarse con la vida de la comunidad y convertirse, de manera inmediata, en algo útil para toda la colectividad” (Solana *et al.*, 1981:441). Aquellos maestros no eran empleados de la escuela, eran algo más, una especie de promotores sociales, por ello,

[...] los maestros se dedicaron a resolver problemas inmediatos: construir la escuela, acondicionar el huerto escolar, vacunar contra la viruela a la población, introducir agua potable, combatir el alcoholismo, etc. Estas actividades fueron creciendo hasta constituir un programa que tenía como finalidad mejorar la vida de la comunidad (Solana *et al.*, 1981:441)

² Como se puede observar, las materias son teóricas y aplicadas y no existen materias de tipo pedagógico.

La Escuela Rural de Cuernavaca se trasladó a Oaxtepec en 1928 con el nombre de Escuela Normal Regional Campesina de Oaxtepec. La finalidad era que la institución funcionara en un entorno rural, pues estaba destinada a la formación de maestros rurales. Estudiaban jóvenes de ambos sexos y se daba la preferencia a estudiantes de origen campesino; los estudios tenían duración de dos años. La escuela funcionó en el exconvento de los dominicos, coincidentemente en una época en que se consideró a los maestros como misioneros y apóstoles. La normal de Oaxtepec funcionó hasta 1943, pues en 1940 se suprimieron las normales regionales. En 1944 comenzó a funcionar la Normal Rural Femenina de Palmira, en las cercanías de Cuernavaca.³

En la década de 1940, muchos jóvenes fueron a estudiar la normal a otros estados, se trataba de escuelas normales rurales que brindaban becas para estudiar y tener la manutención en los internados respectivos.

Los primeros días del año de 1950, a iniciativa del gobierno del estado de Morelos, en vinculación con el Instituto de Educación Superior del Estado de Morelos, se creó la Escuela Normal Mixta para Profesores en Educación Preescolar y Primaria. El Instituto de Educación Superior del Estado de Morelos se convirtió, en 1953, en la Universidad del Estado de Morelos. La escuela normal pasó a ser una dependencia de la universidad recientemente creada. En 1986 se cerró la escuela normal de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; en su lugar se creó el Instituto de Ciencias de la Educación.⁴

Durante el tiempo en el que la Normal de maestros de primaria y de educadoras tuvo como sede la Universidad Autónoma del Estado de Morelos se concedieron diversas incorporaciones a escuelas normales particulares. En esa época los estudios de normal constituían un atractivo para los jóvenes que egresaban de la secundaria, pues en cuatro años podían obtener un título profesional. Pero no era sólo la posibilidad de tener una formación corta lo que atraía a los jóvenes, sino que los egresados de estas escuelas tenían muchas probabilidades de obtener una plaza o empleo definitivo en el gobierno federal como profesores de escuelas públicas, todo ello explica el porqué del incremento de la oferta de escuelas normales particulares.

³ La Normal Rural de Palmira funcionó como tal hasta 1969. A mediados de la década de los sesenta, el Consejo Nacional Técnico de la Educación recomendó medidas para regular la oferta de profesores de educación primaria, por lo que se clausuraron varias escuelas normales rurales, entre ellas la de Palmira.

⁴ Véase Arredondo y Nambo (2009).

Entre 1970 y 1974 se reportan en Morelos once escuelas normales (SEP, 1976), de las cuales diez atendían la formación de profesores de educación primaria y una de educadoras. Nueve eran de carácter particular y dos universitarias (pertenecían a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos), no existía ninguna escuela oficial perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

A principios de la década de los setenta, al oriente de la entidad se inició un movimiento social y estudiantil-campesino que, curiosamente, no fue por la lucha de tierra, como sucedía en otros lugares, sino por el servicio de educación y la creación de escuelas. La coyuntura política en que vivía el país permitió la creación, en 1974, de la "Escuela Normal Rural para señoritas Emiliano Zapata", en Amilcingo, Morelos.

Con el aumento de la oferta de escuelas normales, el estado de Morelos se convirtió en productor de maestros para otros estados de la república, ya que las plazas locales, que anteriormente eran ocupadas por los egresados de las normales oficiales, estaban saturadas. Este mismo fenómeno se presentó en muchas partes del país, hasta que la SEP decretó la ordenación de la oferta de las normales particulares. Esta medida tuvo como efecto en el estado de Morelos que, entre 1978 y 1984, se cerraran diecisiete normales particulares, y que solamente una de ellas tuviera una historia diferente: la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC).

Los antecedentes de la ENUFC son los siguientes. Esta institución se inició siendo la Escuela Normal María Elena Chánez, fundada en 1963. No obstante, funcionando como escuela normal particular, se dieron varias anomalías, como la venta de títulos y plazas a egresados, también existió especulación en relación con pagos de exámenes y otros problemas semejantes.

Esta situación orilló a los estudiantes y a sus familiares, en el año 1975, a organizarse para solicitar y exigir a las autoridades educativas que la escuela dejara de ser particular y pasara a ser escuela federal. Durante este movimiento, los estudiantes se apoderaron de las instalaciones a manera de protesta por el alto costo de los estudios y exigieron una auténtica educación al servicio del pueblo. La lucha estudiantil fue apoyada por estudiantes de la Preparatoria Cuautla, de la Normal de Amilcingo y del Centro de Estudios Agropecuarios número 30 de Temoac, así como por familiares y simpatizantes.

Los jóvenes de aquellas instituciones constituyeron organismos estudiantiles para hacer gestiones ante las autoridades civiles y educativas. El movimiento estudiantil culminó con la declaración de huelga el 7 de abril de 1975. La intervención de Vinh Flores Lau-

reano, líder de varios movimientos sociales en la región oriente de Morelos, fue determinante, pues el 22 de abril de ese mismo año la Dirección General de Educación Normal (DGEN) determinó la solución del problema del conflicto con los siguientes acuerdos:

1. Reconocimiento oficial de los estudios de los estudiantes inscritos.
2. Las designaciones oficiales de director y subdirector.
3. La disminución de colegiaturas. En adelante sólo deberían de pagar cincuenta pesos sin que hubiera otros pagos.
4. El otorgamiento de plaza federal de profesor a los egresados.
5. La contratación del personal que reuniera los antecedentes académicos de preparación y demostrara capacidad para impartir sus cátedras.⁵

A pesar de los acuerdos generados, la inquietud de los estudiantes continuó, pues se determinó que no hubiera nuevo ingreso para el curso 1975-1976 y no se resolvió la construcción de las instalaciones respectivas. Las movilizaciones estudiantiles y sociales continuaron hasta que el 10 de marzo de 1977 la Dirección General de Normales determinó convertir a la escuela en Normal Federal Experimental. Con ello, se pretendió asegurar el tránsito de la institución de privada a pública, también se autorizaron plazas federales para la plantilla de profesores de primer año y los funcionarios de la DGEN se comprometieron a gestionar ante Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) la construcción del edificio del plantel. Con esta reorganización se aceptó, finalmente, que alumnos y padres de familia se organizaran en comités representativos.

Las gestiones de los alumnos siempre contaron con el apoyo de la Sociedad de Padres de Familia, constituida en 1976. Esta sociedad fue reconocida por las autoridades municipales y estatales, por lo que tuvo un papel importante en las gestiones administrativas y

⁵ En esta etapa de transición, la Dirección de Educación Normal otorgó el carácter de "Escuela Experimental" a la Normal de Cuautla. Esta designación era un recurso administrativo para reconocer los estudios realizados y considerar la viabilidad de escuelas normales fundadas por patronatos que podrían convertirse o no en escuelas oficiales. Un medio de control consistía en limitar la admisión de alumnos de nuevo ingreso. Este recurso dio resultado en otras escuelas, por ejemplo en las Escuelas Normales Experimentales de Xoxocotla y de Xochitepec, que por este mismo tiempo funcionaron y después fueron cerradas definitivamente. En el caso de la Normal Experimental de Cuautla no sucedió lo mismo, debido a la presión política que ejercieron estudiantes y padres de familia.

en la consolidación de convenios, tanto en el estado de Morelos como ante las autoridades federales.

El Patronato Proconstrucción del Edificio fue otro protagonista del conflicto y de la gestión para crear la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC). El patronato administraba los recursos financieros de los padres de familia para sufragar los gastos de operación de la Escuela Normal; ellos pagaban a algunos maestros y realizaban gestiones. El 2 de abril de 1977, la Asamblea de Ejidatarios de la Colonia Gabriel Tepepa cedió el terreno para la construcción del edificio en el que funciona la actualmente llamada Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. La construcción se inició el 6 de mayo de 1980.

La sociedad de padres de familia jugó un papel muy importante a lo largo de los primeros años de gestión para la federalización de la Escuela Normal (particular) María Elena Chánez, ya que gestionó ante las autoridades educativas estatales y nacionales la ayuda para la dotación de infraestructura y demás necesidades, como la construcción de obras “muy indispensables, como la calle y el agua potable”.⁶

Algunos maestros actualmente en servicio y otros jubilados de la ENUFC, a quienes les tocó vivir la transición de la normal particular a la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, narran la experiencia de lo que implicó dicha transición:

Los grupos llegaban a ser hasta de setenta y cinco alumnos, egresados de secundaria. La escuela normal estaba funcionando en unas caballerizas con unas barditas. Dando la clase los otros maestros se daban cuenta cómo estaba [uno] trabajando. Entonces eso era presión, nada más de simplemente llegar a pararme frente al grupo y quedarme callado, y el otro maestro volteando y viendo y viendo, eso obliga a uno a superarse, sea que esté uno trabajando de esa manera. Después, ya me valía, pero me decían, ¿puedo escuchar su clase? Ya de ahí nos tocó inaugurar la escuela de aquí, con unas deficiencias enormes; había mucho lodo, mucho ¡con unos lodazales! Nos quitábamos los zapatos para llegar a la escuela, unas cosas espantosas que sufrimos, pero, bendito sea Dios, ya está la escuela y nos tocó vivir todas esas cosas (TPJH6).⁷

Este testimonio permite comprender cómo el profesor incorpora elementos propios de los docentes, exigidos y compartidos por la

⁶ Oficio fechado el 22 de mayo de 1980, dirigido por el Comité de la Sociedad de Padres de Familia al licenciado Fernando Solana Morales, secretario de Educación Pública. Fuente: archivo de la ENUFC.

⁷ Los testimonios orales se presentan con clave de clasificación.

colectividad normalista, importantes para consolidar el reconocimiento y la pertenencia al grupo de formadores de docentes. Tradicionalmente, los maestros se entregan a sus labores de manera generosa y enfrentando todas las adversidades y retos que las circunstancias les demanden. El maestro consolida “una imagen de su cuerpo y de su papel social, además de una interpretación de la manera en que es determinada por la mirada de los otros” (Salmerón, 1998:79) y durante el proceso se apropia de una imagen de sí mismo, a partir del reconocimiento de los otros. Con frecuencia, los profesores identifican el valor de su práctica docente en conexión con los trabajos y dificultades que enfrentan, no tanto por los elementos técnicos y pedagógicos que incorporan a su trabajo docente.

Así, durante el periodo de transición llamado experimental, los maestros eran observados, ya que en él convivían maestros con plaza federal y profesores que eran pagados por el Patronato. Esto obligaba a que los docentes se vieran forzados a demostrar sus capacidades para impartir sus cátedras. Durante esta etapa, la normal fue reconocida como experimental, antes de pasar a ser propiamente federal. Un maestro jubilado de la ENUFC dice:

Aquí la escuela experimental solamente la tuvimos un año y de nombre, o sea, fue la transición nada más, de escuela particular a escuela federal, porque la particular ya sabes que cobra. Ah y tenía maestros del sistema federal y los pagados por los mismos alumnos. Se empieza a construir el edificio, entonces una parte de alumnos se pasa al nuevo edificio que no estaba bien completo, estaba solamente la sección de aulas y baños, nada más. La primera aula estaba habilitada como dirección, o sea, que estaba incompleta y de ahí dábamos clases. Yo me hice cargo con una parte de la escuela y el director estaba en las dos partes. El edificio se siguió ocupando, inclusive ya cuando era Escuela Urbana Federal Cuautla se le seguía llamando escuela Chánez, todo el mundo la conocía por la Chánez. Y a dónde vas a llevar a tus hijos, a la Chánez, y ya no era Chánez (TPH2).

La conformación de la planta docente, en este inicio de la federalización de la Normal Experimental Cuautla, viviría experiencias únicas y difíciles (trasladarse a dos espacios académicos y laborales, tener grupos numerosos y condiciones pedagógicas inapropiadas); sin embargo, las cuestiones académicas, personales, de amistad y de compromiso por cuanto a la identificación con el campo de trabajo se refiere, les unieron. Estas circunstancias incidieron en la consolidación de un equipo de trabajo dispuesto a emprender con responsabilidad la formación de los futuros educadores y, a la

vez, la posibilidad de construir un proyecto para la formación de docentes. La profesora Constantina Rivera Sandoval dice:

Quando yo ingresé acá a Cuautla ya no era la María Elena Cháñez, ya era la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, acababa de ser María Elena Cháñez, entonces ya terminaron rápido el edificio y nos venimos una parte aquí, o sea que trabajábamos unos en algunas horas acá y en otras horas allá [...] y el horario era continuo, nada más con tiempo para comer, sí pero también iniciamos un equipo de trabajo muy bonito y, pues, algunos maestros se fueron, pero los pocos que quedamos de ese entonces seguimos comprometidos con el trabajo (TPM11).

Las narraciones dejan entrever que las condiciones académicas, laborales y de infraestructura que vivió la planta docente en el momento de la ruptura de la normal particular a federal no eran las idóneas para brindar una formación profesional de trascendencia. Empero, parece ser que tanto alumnos como maestros enfrentaban las dificultades con entusiasmo y con el ánimo de consolidar una institución formadora de maestros que la sentían como propia. Las actividades académicas iniciaron en el nuevo edificio a partir del 1° de septiembre de 1980. La cesión de un terreno apropiado para la construcción del edificio se oficializó en 1983, cuando era director de la nueva institución el profesor Constantino José Ramírez Vázquez.

Una vez emprendidas las actividades académicas en las nuevas instalaciones, los alumnos de la escuela normal, constituidos en Consejo Estudiantil, continuaron con distintos “paros” para gestionar, ante la Dirección General de Educación Normal, la construcción restante del edificio, la dotación de material didáctico, las plazas para trabajadores administrativos y docentes, los libros para la biblioteca e, incluso, la destitución de directivos por no desempeñar, según ellos, debidamente sus labores.

El testimonio de un maestro jubilado de la ENUFC, quien inicialmente sólo tenía experiencia empírica en el área artística, sin ninguna formación académica para el trabajo con grupos, narra el papel protagónico del Consejo Estudiantil para la “contratación de personal docente y no docente”, la “autorización del ejercicio de la profesión” y la “permanencia de algunos profesores y directivos”:

El Consejo Estudiantil era muy fuerte. Yo llegué a la escuela un día y todos me acompañaron a la dirección. La presión que hacían los estudiantes intimidaba a la autoridad. Llegaron los muchachos diciendo: queremos que el maestro entre con nosotros

[...]. Se daban el lujo los estudiantes de que si no querían al maestro, no entraba; en otras palabras daban el visto bueno ellos, si les gustaba, bien, y si no les gustaba, no. Pesaban, pues, tenían decisión ellos en la Normal. Me dijo la maestra: “qué preparación pedagógica tiene”, le dije: “maestra, sabe que yo vine aquí porque me trajeron, pero ya me voy, yo no entiendo nada de lo que me está diciendo” y mire los muchachos se acercaron todos, eran como cuatro o cinco y le dijeron a la maestra: “nosotros lo queremos a él y va a entrar” [...] (TPH2).

Como se observa en el fragmento anterior, las acciones del Consejo Estudiantil impactaron la gestión de la planta docente y definieron los principios de selección de los profesores, ante la ausencia de precisión de los mismos por una normatividad establecida en la propia institución. Estas acciones ponían en cuestionamiento la “autoridad” de los directivos, pertenecientes a la dirección de normales de la época y, por consiguiente, la autoridad de los profesores, quienes por evitar el conflicto cedían y otorgaban concesiones. Olac Fuentes dice:

[...] en un análisis de mayor profundidad, nos lleva a conformar que las grandes definiciones educativas tienen un carácter esencialmente político, y que en ella los elementos puramente técnicos o académicos desempeñan una función subsidiaria, según expresen o no a los intereses de las fuerza en juego (Fuentes, 1981:41).

Esta situación deja entrever que la oposición a la autoridad y a los profesores estaba implícita en el proceso de formación y práctica docente, es decir, incidía en el quehacer docente de los profesores, en las relaciones sociales, en las formas de negociación pedagógica y el tipo de formación académica. Ésta es una característica muy generalizada de las escuelas normales. Si bien es cierto que la participación estudiantil refleja cierto nivel de conciencia social, también es cierto que las posturas estudiantiles, en ocasiones faltas de información, favorecieron la integración de maestros con escasa preparación, lo que ha tenido efectos en el ámbito académico y, particularmente, en la formación integral de muchos profesores que ahora se encuentran en servicio. En este sentido, es necesario recordar que muchas escuelas normales se han, incluso, cerrado por estas situaciones. Uno de los ejemplos que se pueden mencionar es el de la Escuela Normal de Xochitepec, en 1983, que dio como resultado que la carrera de Educación Preescolar, que dicha institución impartía, se trasladara a la ENUFC.

La ENUFC únicamente impartía la carrera de Profesor de Educación Primaria y con el carácter de Normal Básica. El único requisito para poder ingresar era tener los estudios de secundaria. Para poder explicar cómo se incluyó la carrera de Educación Preescolar, es necesario mencionar que en 1978 se estableció una normal experimental en Xochitepec, Morelos, que ofrecía estudios de educación preescolar. El surgimiento de esta escuela normal es un caso excepcional ya que desde los años 1969 y 1980, por decretos federal y estatal, respectivamente, se habían tomado medidas para regular la inscripción de aspirantes a la profesión de maestro en los niveles nacional y estatal, por lo que se cerraron, aproximadamente, la mitad de las normales rurales del país y, en el nivel estatal, se suspendió la incorporación oficial de las escuelas normales particulares y experimentales. Desde la década de los años setenta, se dio “un desequilibrio entre la oferta y la demanda de profesores: exceso de profesores en la educación primaria y falta en educación preescolar [...]” (Arnaut, 1996:153).

En ocasiones, la fuerza estudiantil de la ENUFC generó cambios que no se habían podido realizar con anterioridad. Al respecto, un profesor dice:

Dos veces, antes ya había habido un intento de preescolar, cuando entraban de secundaria. Hubo un intento de preescolar que nada más estudiaron, creo que dos años, y por presiones del Consejo Estudiantil de primaria las sacaron, tuvieron que buscarles acomodo por Jiutepec, por allá hubo otra normal, normal de emergencia o no se cómo se le pudiera nombrar, en donde llevaron a todas las muchachas de aquí de Cuautla, por allá las fueron a acomodar y terminaron con muchos trabajos (TPM7).

La incorporación de la modalidad de preescolar a la Normal Cuautla insertaría otras necesidades, como la de que hubiera profesores formadores de docentes en el área de preescolar, los cuales se fueron incluyendo a la plantilla de profesores de forma paulatina, integrándose así, en una misma colectividad.

Por acuerdo presidencial en el *Diario Oficial de la Federación* de 22 de marzo de 1984, la educación normal en todas sus especialidades se elevó al grado académico de licenciatura, y el bachillerato como su antecedente obligatorio (ANUIES, 1995:IX). El proceso de formación de docentes de educación básica adquirió el nivel de educación superior. “Esta medida provocó cambios muy importantes en las escuelas normales: la dimensión del sistema se redujo, su organización y funcionamiento se alteraron con la asignación de nuevas responsabilidades para las instituciones, se establecieron nuevas

condiciones laborales para el personal docente y, sobre todo, se planteó un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación de profesores (SEP, 1997:15).

Esta medida tuvo como consecuencia inmediata la disminución drástica de la demanda de inscripción en las normales. Al ser necesario entonces que el requisito de ingreso fuera el bachillerato, se perdió el atractivo principal de muchos jóvenes: el optar una carrera de corta duración.

Entre los ciclos de 1984-1985 y de 1990-1991 la matrícula de la carrera de profesor de educación primaria pasó de 72 100 a 26 500 alumnos. Las escuelas normales particulares resintieron más esta disminución: en este periodo la matrícula que atendían pasó de 20 600 a 3 100 estudiantes. Por este motivo, muchas escuelas privadas suspendieron sus servicios (SEP, 1997:15).

A pesar de los efectos negativos que las medidas políticas generaron, también se registraron efectos positivos: así, la renovación curricular de 1984 obligó a los formadores de docentes de la ENUFC a buscar niveles académicos más altos, necesarios para enfrentar el nuevo modelo de formación docente a nivel de licenciatura, ya que en ese entonces 98 por ciento de los profesores no tenía el grado de licenciatura, como se aprecia en el testimonio que mostramos a continuación:

Yo fui seleccionado para formar profesores de modo casual y fortuito. Nunca fui preparado específicamente para educar nuevos profesores. Creo que nadie ha sido preparado para eso. La historia de las personas que trabajamos en el sector oficial de la Secretaría de Educación Pública y que laboramos en una institución formadora de profesores ha dependido más de factores fortuitos o por búsqueda de “palancas” o influencias que nos han ayudado a mejorar nuestras condiciones laborales (TPH8).

En el devenir de la Normal Cuautla, el protagonismo del Consejo Estudiantil se reduciría por diversos factores que, posiblemente, tuvieron que ver con el cambio curricular de 1984, al pasar de normal básica de cuatro años al plan de estudios de nivel de licenciatura. La modificación curricular cambió el perfil de los estudiantes como la edad, el origen social y, desde luego, el nivel de estudios. Por los comentarios de los profesores que vivieron esa época, las movilizaciones políticas se redujeron notablemente. También hay que hacer notar que la inscripción de alumnos también se redujo de modo significativo, la cantidad de grupos bajó entonces a sólo un grupo por

generación y, por primera ocasión en la historia de la institución, no existieron presiones para el ingreso de estudiantes.

El Acuerdo Nacional de Modernización Educativa, de mayo de 1992, planteó la necesidad de renovar el plan de estudios de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar. Estos cambios eran necesarios dado que los programas de educación preescolar habían sido reformulados en 1992, y los de educación primaria en 1993. También existieron razones de orden técnico, ya que el plan de estudios de 1984 tenía un número excesivo de asignaturas y de disciplinas teóricas, y poca comprensión de los procesos educativos de la educación básica; no se trataba al estudiante como un profesor en formación, sino como un investigador.

Los profesores de la Normal con frecuencia tienen reuniones de Consejo Académico donde discuten diversos problemas académicos de la institución.

A partir de 1998, los formadores de docentes de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla empezaron a valorar la estrategia de trabajo colegiado como una “práctica de cambio”; sin embargo, la apropiación cultural de esta alternativa se ha dado poco a poco; los proyectos de trabajo fundamentados desde esta modalidad académica se han centrado, a partir de los tres últimos años, en la detección de las principales problemáticas y necesidades que enfrenta actualmente el docente de esta institución formadora de docentes. De forma colectiva se toman acuerdos y decisiones que busquen alternativas de solución encaminadas a mejorar las estrategias del proceso de la formación docente. El aporte de este espacio académico ha reconstruido el proceso de la formación de los futuros profesores de educación primaria y de preescolar; así como el replanteamiento de las propias prácticas docentes (Caballero y Sarabia, s.f.).

En la actualidad, la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla es una institución formadora de profesores de educación preescolar y de educación primaria y se ubica en la ciudad de Cuautla, Morelos. Forma parte y depende normativamente, como todas las normales oficiales, del la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. Administrativamente, depende del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos, que se encarga de aplicar el presupuesto que la federación otorga para el funcionamiento administrativo, docente y operativo de la institución.

La Secretaría de Hacienda y Crédito Público autoriza el presupuesto del centro educativo. El Instituto de Educación Básica del Estado

de Morelos administra las plazas y puestos autorizados; esta última institución también puede autorizar la contratación temporal de personal para cubrir plazas vacantes o tramitar que personal de otros centros de trabajo laboren, temporalmente, en la escuela normal, por necesidades del servicio. En todos los casos existen leyes y reglamentos que regulan y precisan todos los procedimientos administrativos.⁸

El personal que trabaja en la ENUFC se encuentra clasificado conforme a categorías y los tabuladores del personal homologado de la Secretaría de Educación Pública.⁹ De acuerdo con el tipo de contrato y plaza, el personal tiene diferentes categorías. El director, subdirector académico y subdirector administrativo tienen un nombramiento temporal como trabajadores de confianza; estos puestos son asumidos, generalmente, por personal que tiene base o plaza, lo cual significa que tienen derechos de definitivos en el trabajo respectivo y son inamovibles.¹⁰ Los profesores de tiempo completo son 30 y tienen nombramiento definitivo y contrato nominal de 40 horas semanales de trabajo. Tres profesores tienen nombramiento menor de 40 horas y, por ello, son considerados como profesores de tiempo parcial o por horas. Cuatro profesores no tienen su nombramiento en la escuela, pero han sido comisionados para laborar en ella; su estancia en la institución es temporal, mientras no adquieran una plaza definitiva. Por último, laboran en este centro de formación de docentes dos profesores interinos que reemplazan, de manera ocasional, la plaza de trabajadores que, por alguna razón legal, no están trabajando actualmente en la institución.

Es preciso aclarar que, hasta ahora, no existen políticas y procedimientos específicos para conceder las plazas de profesor en las escuelas normales. Desde luego que existen requisitos básicos, que consisten en poseer título de Normal superior o universitario de la especialidad en la que ejercen la docencia. Sin embargo, la selección específica de una persona depende, fundamentalmente, del acuerdo político de las autoridades educativas y de los representan-

⁸ Las principales leyes y reglamentos que regulan la administración escolar son: El Apartado B del Artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, La Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B del Artículo 123 Constitucional, El Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública y El Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública.

⁹ La homologación corresponde a las condiciones de trabajo y tabuladores de los trabajadores académicos del Instituto Politécnico Nacional.

¹⁰ De acuerdo con la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, los trabajadores de base son inamovibles.

tes sindicales. El proceso concreto de cada caso es tan circunstancial que, en términos generales, se puede afirmar que no existe un perfil definido para la selección del personal. Esta situación, por demás arbitraria, ocasiona tensiones en los maestros y provoca que, en ocasiones, se dé mayor peso a la relación que se establece entre las autoridades (escolares o sindicales) que a la formación para el mejor desempeño de su labor educativa; así se aprecia en el testimonio obtenido de un profesor normalista:

Cualquier profesor del sistema federal sabe que es más importante que mantenga buenas relaciones con el sindicato que ser “buen profesor”. De hecho, actualmente, la mayor parte de profesores tienen más cuidado de mantener sus derechos laborales que de ser excelentes educadores. Los primeros son protegidos celosamente por el gremio magisterial y defendidos por el sindicato nacional. El desempeño tiene una serie de problemas que se fundamentan en raquíutico salario y tienen sus consecuencias en una educación francamente de bajísima calidad (TPSH12).

Históricamente, el nombramiento de los formadores de docentes corresponde a las autoridades educativas y sindicales, y depende más del prestigio y de la trayectoria que de requisitos específicos. En el sistema de educación normal, fuera de los criterios de las autoridades políticas, educativas o sindicales, no existe una preparación especializada para ejercer como formador de docentes. Es suficiente que el profesor posea estudios mínimos de licenciatura o de normal superior.¹¹ En el medio del sector educativo se sabe que las plazas se heredan, se compran, se venden o se conceden como beneficios personales sin conocerse, a profundidad, cuáles son los criterios para ser otorgadas. Al respecto, Gilberto Guevara Niebla dice que:

En la enseñanza normal dominan los intereses corporativos del gremio magisterial, hecho que se manifiesta en la influencia que dicho gremio ejerce sobre la gestión de financiamiento público [por parte] de las escuelas en las autorizaciones gubernamentales para la creación de escuelas normales particulares. Durante

¹¹ Entre 1972 y 1980, la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio impartió una licenciatura para maestros de educación normal. Esta licenciatura se cursaba en la ciudad de México durante el periodo vacacional de verano e, incluso, se otorgaba un apoyo económico para los profesores que seguían el programa. Sin embargo, fueron tan pocos los egresados y tan escasos los titulados, que este programa no incidió en las políticas de selección de profesores de educación normal.

mucho tiempo, la carrera magisterial fue vista como una opción final para jóvenes que (fundamentalmente por razones económicas) no podrían aspirar a realizar estudios superiores. Se estudiaba para ser profesor no por razones de vocación, sino como un medio, el único accesible, para lograr una cierta movilidad social (Guevara, 1997:55).

La Escuela Normal Urbana de Cuautla tiene como apoyo administrativo doce secretarías, una contadora, un prefecto, dos bibliotecarios y dos personas como apoyo académico. Además once personas trabajan en servicios generales del mantenimiento del edificio e instalaciones. El personal pertenece al sistema de Educación Superior, por lo que los tabuladores, obligaciones y derechos corresponden al esquema de personal homologado de acuerdo con las prestaciones conseguidas por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), al cual pertenece todo el personal por cotizar sus cuotas correspondientes.

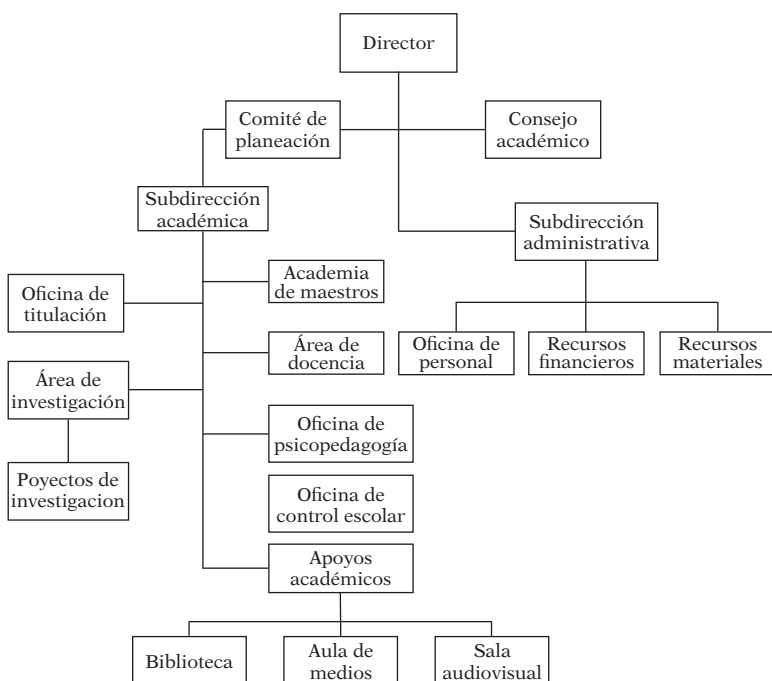
En la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla se imparten, actualmente, los programas de licenciatura en Educación Preescolar y licenciatura en Educación Primaria con dos grupos de cada generación y de cada licenciatura, por lo que actualmente se atienden 16 grupos de 15 alumnos cada uno. Desde 1975 y hasta 2004 egresaron 29 generaciones. Al egresar, los estudiantes pueden obtener trabajo provisional en el sistema oficial, por medio de contratos temporales o interinatos. Algunos emigran a estados que requieren profesores, o laboran en escuelas particulares.

Los estudios profesionales se brindan de acuerdo con el Plan de Estudios para la licenciatura de Educación Primaria de 1997 y el Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Preescolar de 1999. En estos planes se sugieren teorías, habilidades y actitudes que los estudiantes deben aprender mediante sus estudios profesionales. Los profesores reportan que usan diversas metodologías de enseñanza y de evaluación.

Los estudiantes señalan que, en general, los profesores les enseñan conocimientos importantes para su profesión, aunque también apuntan “que algunos maestros abusan de los aspectos teóricos y poco relevantes para su formación”. Por su parte, los profesores reportan que enseñan “a partir de una diversidad de metodologías”. También reportan que los mayores retos de la escuela consisten en “superar la división por intereses antagónicos entre el personal”.

Actualmente, la Normal de Cuautla es una institución consolidada, que cuenta con todos los servicios educativos para impartir la formación a futuros docentes de educación preescolar y primaria. Atiende a 240 estudiantes, que se reparten en 16 grupos de 15 estu-

diantes. La estructura de la escuela se presenta en el siguiente organigrama:



La Normal de Cuautla cuenta con las siguientes instalaciones y servicios: 30 aulas, oficinas administrativas, sala de dirección, biblioteca, salón de cómputo, mediateca, conexión satelital, salón de actividades artísticas, un anexo para materiales didácticos, un taller de elaboración de materiales educativos, un salón de maestros, varios cubículos para investigadores, servicio de copiadoras, canchas deportivas cubiertas, huerto escolar, jardines, servicios sanitarios y bodegas.

Además, las instalaciones de la Normal de Cuautla están rodeadas de jardines y de espacios abiertos para la realización de actividades al aire libre y de ceremonias cívicas.

Por otra parte, hay que señalar que los ambientes de trabajo para los estudiantes son agradables en cuanto a la planta física. Existe un Consejo Estudiantil e incluso tienen medios de comunicación como la *Gaceta Estudiantil*, “creada por estudiantes, dedicada a la expresión y pensamientos (*sic*) de cada uno de nosotros, abierta a alumnos, maestros y personal” (*Gaceta Estudiantil*, 1995). También los

docentes tienen órganos de comunicación como las academias y el Consejo Académico.

Es necesario emprender una investigación de fondo para tener información precisa acerca de la situación profesional de los maestros de la ENUFC, pues se presentan una serie de interrogantes como: ¿quiénes son?, ¿dónde se formaron?, ¿cómo decidieron ser maestros?, ¿cuál es su experiencia como estudiantes normalistas y como formadores de maestros?, ¿cuáles son los cambios que han aportado al proceso de formación de docentes? Un proceso de evaluación integral de la Normal, tanto interno como externo, podrá dotar de elementos para el análisis de la situación pedagógica y social en la que se brindan los servicios que forman los profesores de preescolar y de primaria.

El proceso de construcción de la identidad profesional de los maestros de la ENUFC constituye una fusión de horizontes de su pasado, su presente y su futuro, conformando un entramado de tiempo, espacio y relaciones sociales y culturales entre sujetos y diversas realidades. Al respecto, un profesor nos dice:

Yo fui un estudiante de primaria bastante regular. No me gustaba mucho la escuela, me bastaba con estudiar antes de los exámenes y, en general, me iba bien. Hubiera estudiado una ingeniería, porque mi papá era mecánico. Pero estudié la normal porque en la casa no me podían apoyar para ir a la universidad; además pude conseguir trabajo al terminar la normal. Ya estando trabajando, en las vacaciones estudié y terminé la normal superior, era bastante difícil trabajar y estudiar, pero pude conseguir horas en secundaria. Pude entrar a dar clases en la normal porque me apoyaron en el sindicato. Ahora pienso que aprendí más viendo cómo trabajaban mis compañeros. Cuando doy clase, creo que es más importante la experiencia que la teoría. Algunos compañeros nunca dieron clases en primaria y no entienden lo que sucede, verdaderamente, con los maestros y todo lo que se vive en las escuelas populares (PNH17).

La construcción de la identidad profesional de los docentes se articula con la herencia de un paradigma educativo que les da distinción y pertenencia dentro del campo normalista, en particular como formadores de licenciados en educación primaria y preescolar. La identidad profesional en el magisterio “ha sido constante y ha tratado de afirmarse desde distintos bastiones pero, sobre todo, frente a otros y muy diversos grupos, actores e instituciones” (Arnaut, 1996:2002).

En la colectividad docente se aprecian distinciones entre los formadores de docentes, y ello depende del tipo y del lugar de la forma-

ción de los distintos actores, como puede apreciarse en el testimonio que se muestra a continuación:

Los maestros normalistas nos formamos, más que en la escuela normal, en la práctica pedagógica. Aprendimos más de los compañeros maestros y de los colegas que tenían varios años trabajando en las escuelas que de nuestros maestros de la normal. La escuela normal nos sirvió para conseguir el título de profesores y el permiso para ejercer la docencia. La práctica nos enseñó cómo tratar a los alumnos y cómo manejar los problemas escolares y los retos que se presentan, cotidianamente, en las escuelas de educación básica.

La formación de los maestros tiene que ver con dimensiones diversas, como el medio cultural y las condiciones políticas y sociales de la escuela. Es muy importante la influencia del sindicato. Todos los maestros al ingresar al servicio saben que, de modo automático, pasan a formar parte del SNTE. Se trata de ingresar a un gremio y a relaciones políticas muy complejas, pues el entramado sindical obliga a depender de los líderes, tanto de los inmediatos como de los de nivel nacional. Se trata de una dependencia que presiona las decisiones políticas del más diferente orden. Un profesor dice que:

El sindicato es una especie de mafia, quien entra ya no puede salir y si lo quiere hacer tiene que estar decidido a que va a ser marginado. Es especialmente importante apoyar las decisiones de los líderes, que siempre tienen que ver con beneficios personales para ellos. El sindicato ha perdido casi cualquier posibilidad para mejorar la educación. Afortunadamente existen movimientos de disidencia, pero han tenido que vivir con muchas dificultades. Todos aprendimos de jóvenes que teníamos que obedecer si queríamos progresar. En cambio, si uno está bien con el sindicato se pueden ir logrando progresos como cambios de adscripción e, incluso, dobles plazas o nombramientos de director, aunque se descuide el trabajo [...] (TPHS14).

A su vez, los maestros saben que el sindicato siempre está presente en su vida laboral y no se puede ignorar, pues controla el mismo desempeño del trabajo. Etelvina Sandoval dice que:

[...] a lo largo del proceso de desarrollo histórico del SNTE se ha ido generando una burocracia sindical que, para mantenerse en el poder, necesita garantizar la existencia de una base controlada que le dé la fuerza necesaria para negociar posiciones frente al Estado (Sandoval, 1997:74).

Desde luego que las condiciones de la formación de los maestros pueden repercutir en su autoimagen y en la forma de desempeñar su práctica docente. Al respecto, el maestro José Santos Valdés afirma:

Abundan las faltas y suspensiones de labores injustificadas y la comercialización de las promociones escalafonarias, a tal grado que los maestros de banquillo están convencidos de que los ascensos no se ganan con trabajo ni con una conducta profesional ejemplar. En la vida sindical es frecuente la compraventa de plazas, interinatos, cambios, permisos, etc., y hasta el escamoteo de los préstamos a corto plazo [...].

En este terreno también es necesario que la investigación aclare hasta dónde se manifiestan los problemas. Sin embargo, en términos generales, se puede afirmar que los profesores de la Escuela Normal Urbana de Cuautla demuestran responsabilidad profesional en el desempeño de su trabajo.

La planta docente de la ENUFC se conforma por 39 profesores, de los cuales 24 son hombres y 15 son mujeres. Actualmente, los puestos directivos son asumidos por personal de la propia escuela Normal, con apoyo del resto de los docentes en la coordinación del proceso de formación de profesores. Es notable que en los puestos directivos participa el personal de la propia escuela Normal y no personas ajenas a la institución. Tal cosa sucede como resultado del reclamo que ellos mismos realizan para obtener reconocimiento como protagonistas de la formación de profesores. A pesar de que dicho reclamo se dirige hacia las autoridades educativas estatales, éstas no han dado el reconocimiento profesional a este sector regional de formadores de maestros. Los actores interesados lo interpretan como resultado de que “el centro” ha desatendido a la región, a la institución y a sus actores, lo cual tendría que reconsiderarse en la búsqueda de una mejor relación entre el estado y la región.

Los maestros de la Escuela Normal Cuautla asumen la responsabilidad profesional del campo en que están inmersos, esto implica un autorreconocimiento por esta comunidad de docentes, que depositan la confianza en ellos mismos y en su capacidad de autodeterminación para autogestión; con ello diseñan también las posibilidades de defender el poder regional que ostentan por el hecho de conocer las condiciones donde realizan sus actividades.

La mayor parte de los docentes que nos hemos dedicado a trabajar [como formadores de docentes] en una escuela normal, tam-

bién fuimos estudiantes normalistas y profesores de educación básica. Existen algunos maestros de normales que han estudiado sus especialidades en alguna universidad o escuela superior. Estos últimos maestros, en ocasiones, aportan conocimientos para los estudiantes, pero generalmente no se ubican en las condiciones concretas en las que tiene que laborar un maestro de educación básica (PSH13).

El trabajo de los profesores de la ENUFC consiste en involucrarse en actividades del área de docencia, de acuerdo con su formación profesional; sin embargo, también realizan actividades en comisiones que comprenden las áreas de investigación educativa, difusión cultural, administrativa y sindical. La mayoría de los profesores ha desempeñado distintos roles al interior de la Normal, ya sea en el área de dirección, subdirección académica, subdirección administrativa o de docencia, y algunos han fungido como representantes sindicales. La asunción de estos roles les ha construido una visión panorámica a partir de su propia práctica. El personal docente se formó en lugares distintos y sus edades fluctúan entre los 29 y los 64 años, por lo que pertenecen a diferentes generaciones.

El 66 por ciento del perfil de egreso inicial de los maestros(as) es normalista, específicamente con normal básica (rural, urbana, centros regionales, particulares, egresados del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, etc.). Ocho por ciento son egresados de escuelas normales superiores, ocho por ciento son licenciados en Educación Normal, diez por ciento son licenciados egresados de alguna universidad, y ocho por ciento tiene sólo estudios de nivel medio superior.

La edad promedio de los profesores varones es de 51.4 años y el de las profesoras es de 42.07 años. Veinticinco profesores tienen la normal básica como antecedente de su formación, nueve provienen de normales rurales, seis de escuelas normales regionales, tres de escuelas normales particulares, cinco de escuelas normales urbanas y dos de la desaparecida Normal del Estado de Morelos. Cuatro profesores realizaron estudios de Normal Superior. Hay dos licenciados en Educación Física, dos licenciados en Docencia, egresados de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, un contador y un licenciado en Periodismo. Un licenciado en Educación Normal, tres licenciadas en Educación Preescolar.

Respecto de la historia familiar, se puede afirmar que prácticamente todos los profesores y profesoras son descendientes de familias de origen campesino o son hijos de trabajadores o empleados. La diversidad de oficios de los padres de familia de los profesores de la Normal de Cuautla, que se revela a continuación, es una mues-

tra de ello: agricultores (11), obreros (6), comerciantes (6), profesores (5), empleados (4), albañiles (3), subteniente (1), trovador (1), panadero (1), chofer (1).

LA SITUACIÓN DE LA NORMAL

De los datos obtenidos en las entrevistas realizadas se extrae lo siguiente: a pesar de que en los últimos años el gobierno federal ha fortalecido los servicios que brindan las escuelas normales, los docentes consideran que se requiere de un número mayor de personal para que se cubran las necesidades académicas correspondientes. También consideran que debe existir un plan permanente de formación y actualización de los formadores de docentes, que sólo se ha dado de forma coyuntural, por ejemplo, con la aparición de los planes de estudio de 1997 y 1999.

Las escuelas normales federales en el estado de Morelos, inicialmente, fueron apoyadas por el gobierno estatal; no obstante, las escuelas normales particulares tuvieron mucho auge en las décadas de los sesenta y setenta. Hasta 1992, el gobierno federal se responsabilizó de la normatividad, financiamiento y administración de las normales. A partir de allí, la administración de la Escuela Normal Urbana Federal de Cuautla pasó a ser responsabilidad del gobierno del estado de Morelos; desde entonces, no ha existido un plan estratégico definido para la planeación de la formación de docentes en el estado, por más que ésta fuera una de las finalidades del proceso de federalización.

También entre los estudiantes se manifestaban ciertas rencillas, en este caso se trata de ideas muy concretas respecto de la visualización de las clases sociales. En términos de educación pública, se considera que la escuela oficial se ha dedicado, especialmente, al servicio de las clases populares y, de manera particular, a los sectores rurales. Por tanto, con frecuencia, los estudiantes de escuelas particulares han sido considerados como traidores de las clases populares. Sin embargo, en la práctica, los profesores no se arraigan en las comunidades rurales, por lo que podría ser una postura más de pose que de convicción. Al respecto, Martha Eugenia Curiel Méndez dice que:

Es importante recordar, con Vasconcelos, cómo se organizaron las escuelas rurales, porque ello atañe de manera directa a la formación de profesores. Ya desde entonces nos señala uno de los más graves problemas a que se ha enfrentado la educación nacional. Los maestros, cualesquiera que sean sus orígenes y el

tipo de normal en el que se preparan, se siguen negando a ir o regresar a las comunidades rurales y a contribuir con su esfuerzo al desarrollo de nuestra provincia (Curiel, 1981:442).

Otro de los problemas que se observa y que provoca tensiones sociales es que, actualmente, los egresados de educación normal no tienen asegurado su trabajo como profesores de educación básica. De acuerdo con lo revelado por uno de los sujetos entrevistados, la política educativa oficial únicamente ha otorgado [para el estado de Morelos] una cuota de cinco plazas anuales para egresados de la licenciatura de Educación Primaria y cinco plazas para las egresadas de la licenciatura de Educación Preescolar, lo cual deja a la mayor parte de los estudiantes sin la posibilidad de ingresar a trabajar al sistema educativo oficial. En el gremio de maestros es de todos conocido que el manejo de plazas es discrecionalmente controlado por las autoridades de la SEP y las sindicales; algunos de los actores políticos que representan a estas instituciones han llegado incluso a afirmar que no existe la necesidad de crear nuevas plazas, a pesar de que se sabe que en muchas escuelas existe la sobrecapacidad del número de estudiantes por grupo. La falta de respuesta a las demandas de los egresados de las normales hace pensar que hasta ahora no ha existido la voluntad y las acciones necesarias para investigar las necesidades educativas reales del estado de Morelos y que el Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos se ha convertido más bien en un administrador burocrático de los recursos económicos que la federación otorga para la educación básica y no en un gestor de oportunidades de desarrollo educativo.

De modo general, se puede afirmar que entre 1970 y 1990 el apoyo que las escuelas normales recibieron por parte de la federación fue escaso e insuficiente; a partir de 1997, los apoyos han sido mucho más sistemáticos y adecuados, pues gracias al Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales se ha realizado un seguimiento mucho más detallado de los procesos académicos y del suministro de recursos materiales para el cumplimiento de las tareas educativas.

Una de las fortalezas principales que consideran sustantivas algunos de los profesores de la Escuela Normal de Cuautla son los valores y las actitudes que permanecen en los profesores que se formaron en las décadas de los cincuenta y sesenta. La formación de docentes en esas épocas fue heredera de una tradicional visión de servicio al pueblo, que se originó después del movimiento revolucionario de inicios del siglo XX. Se trata de líderes académicos que cuentan con más de treinta años de servicio en la docencia. Estos maestros, debido a su propia experiencia, prefieren la práctica

más que la teoría y basan su trabajo en la finalidad de rebasar la rutina y la falta de compromiso social. Estos maestros insisten en la formación de los nuevos docentes sustentada en la formación de valores fundamentales, como el acendrado cariño a la profesión y una confianza sin límite en que la educación puede ayudar a las capas más desposeídas.

Frente a esta propuesta, los maestros más jóvenes se preguntan cómo reformular las tradiciones de los profesores de generaciones anteriores. De acuerdo con sus percepciones, los más jóvenes consideran que se encuentran ante la responsabilidad de construir una nueva mística de la educación para los futuros profesores de educación básica; saben que se tiene que hacer el cambio del cambio, que no se trata tan sólo de una adaptación como cualquier otra, sino de replantearse la propia naturaleza del cambio, y que esto es plantear una revisión a niveles psicoanalíticos y autogestivos. Los maestros proponen que el colectivo docentes-educandos administre la formación y mantenga un análisis permanente de la acción; se trata de que la acción escolar se proyecte al entorno social y político, y no a la inversa. Estos planteamientos, que se dan en la esfera de lo ideal, preocupan a los docentes que consideran que no tienen los elementos para operarlos de modo real y efectivo, por lo que existe una preocupación del futuro de la institución en términos de que puedan cumplir con un reclamo para el que no han sido formados, pero que saben que deberán asumir. Se trata del reto de reconstruir la profesión magisterial y de contribuir a su dignificación mediante la autogestión. Algunos docentes de la institución, que se encuentran ya en esos procesos de reflexión, afirman que aún no encuentran respuestas adecuadas a la cuestión de cómo lo harán, sobre todo tomando en cuenta que muchos de los estudiantes no están seguros de su profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (1995), *Anuario estadístico 1994, Licenciatura en Escuelas Normales*, México, ANUIES.
- ARCHIVO de la Escuela Normal Urbana Federal de Cuautla.
- ARREDONDO, Adelina y Juan Salvador NAMBO (2009), "El Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM", en *Historias de instituciones formadoras de profesionales de la educación*, México, UAEM/Juan Pablos Editor.
- ARNAUT, Alberto (1996), *Historia de una profesión*, México, CIDE.

- CABALLERO SERRANO, Leonardo (2002), "Identidad y formación docente en la normal de Cuautla", tesis, Cuernavaca, Instituto de Ciencias de la Educación-UAEM.
- _____ y Clara Celia SARABIA MORÁN (s.f.), "El trabajo colegiado en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla", documento interno de trabajo.
- CURIEL MÉNDEZ, Martha Eugenia (1981), "La educación normal", en Fernando Solana *et al.*, *Historia de la educación pública en México*, México, FCE.
- FERNÁNDEZ DE LIZARDI, José Joaquín (1979), *El Periquillo Sarniento*, México, Promexa.
- FUENTES MOLINAR, Olac (1981), *Las luchas magisteriales 1979/1981*, recopilación de Luis Hernández, México, Editorial Macehual.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (comp.) (1997), *La catástrofe silenciosa*, México, FCE.
- GACETA ESTUDIANTIL (1995), Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, núm. 1.
- SANDOVAL FLORES, Etelvina (1997), *Los maestros y su sindicato, relaciones y procesos cotidianos*, México, DIE-CINVESTAV.
- SALMERÓN, Fernando (1998), *Diversidad cultural y tolerancia*, México, Paidós/UNAM.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1928), *Las misiones culturales en 1927. Las normales rurales*, México, SEP.
- _____ (1976), *Sistema educativo de Morelos*, México, SEP.
- _____ (1997), *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios. Programa para la transformación y el fortalecimiento de las escuelas normales*, México, SEP.
- SOLANA, Fernando *et al.* (coords.) (1981), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE.
- TESTIMONIOS de profesores y alumnos.

LA NORMAL DEL SINDICATO:
APUNTES SOBRE UNA ESCUELA PARTICULAR

*Roberto González Villarreal**

*Adelina Arredondo***

*Joel Espinosa Obispo****

La Escuela Particular Normal Superior “Lic. Benito Juárez” (EPNSBJ), se encuentra al sur de Cuernavaca, en Privada de Naranjos núm. 10, Col. Lázaro Cárdenas, C.P. 62020. Inició actividades en 1986, pero su incorporación a la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue un año después, según el acuerdo 0030 del 21 de abril de 1987. En 1988 le fue asignada la clave 17PNS001A para los cursos ordinarios, y la 17PNS002A para los intensivos. Desde 1999 ofrece las licenciaturas en Educación Media, en las áreas de Español, Matemáticas, Lengua Extranjera (inglés), Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Telesecundaria, Formación Cívica y Ética. En 2001 abrió una maestría en Organización y Gestión Educativa y un diplomado propedéutico para los maestros sin licenciatura en Educación que quisieran entrar a un posgrado. En septiembre de 2002 comenzó la licenciatura en Educación Física, y en 2005 la de Educación Especial. Desde el ciclo escolar 2006-2007, la Normal ofrece también la preparatoria abierta.

La EPNSBJ es una institución particular en tres sentidos: primero, por su razón social: es una asociación civil sin fines de lucro, que tiene entre sus actividades la docencia e investigación en educación media; segundo, porque cobra cuotas de recuperación a sus estudiantes; tercero, por su origen, desarrollo y funcionamiento. Es una normal ligada al sindicato de los maestros, como lo dice expresamente su misión: “somos fruto de un compromiso social, asumido por la sección XIX del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), cuyos principios estatutarios se vinculan invariablemente con la educación al servicio del pueblo, nacimos para servir y lo hemos logrado durante más de quince años”.

* Profesor de la UPN-Ajusco, profesor invitado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM, miembro del SNI.

** Profesora del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM, colaboradora de la UPN-Morelos y miembro del SNI.

*** Profesor de la EPNSBJ y estudiante de maestría en la UPN-Morelos.

Es una escuela que se financia con las aportaciones de los estudiantes, pero no pertenece a una asociación religiosa o a una empresa, sino a un sindicato: es una Normal privada... ¡del SNTE! En esto reside su particularidad, no tanto en las colegiaturas de 1 300 pesos mensuales, sino en su articulación político-institucional con la sección morelense del SNTE.

¿Cómo es esto? ¿Cómo se da esa extraña relación sindicato-escuela privada? ¿Cómo ocurrió? ¿En qué condiciones se formó, con qué intenciones? ¿De quién y para qué? ¿Cómo funciona, con qué objetivos? Son las preguntas que surgen de la sorpresa, de una institución demasiado peculiar para ser discreta; pero que no se quedan en el origen, sino que se vinculan con el presente, interrogan la operación efectiva de la escuela, sus problemas y dificultades; el modo como sirve al sindicato y se sirve de él; la forma como se relaciona con el magisterio en servicio y con la política educativa del Estado, con sus estudiantes y sus trabajadores. En suma: no se trata de descubrir el origen para develar un misterio, los inicios de la EPNSBJ no se encuentran en el reino de lo invisible o del silencio; por el contrario, es una institución que se muestra tal y como es, que se enorgullece de sus relaciones y su pertenencia: es una escuela del sindicato, aunque —dicen— no un instituto de formación de cuadros, sino una normal de profesores de educación media.

En el estudio de la EPNSBJ nos apoyamos en una serie de entrevistas con dirigentes sindicales, maestros en servicio, egresados y estudiantes, así como en documentos oficiales, memorias de labores, artículos y noticias. Se trata de reconstruir su formación y desarrollo, de identificar las características, limitaciones y posibilidades de un organismo educativo que ha hecho de la particularidad su divisa y no sólo la oportunidad para cobrar los estudios profesionales.

El texto se divide en tres partes: en la primera se rastrean las condiciones de emergencia de la Normal; en la segunda, revisamos su estructura y organización, sus objetivos y sus recursos; en la tercera, sus programas académicos y los perfiles de ingreso y egreso de sus estudiantes. Aspira a ser una breve historia de su presente, de lo que ha sido y sigue representando en la política de formación de profesores de educación media y en las estrategias de contención, dirección y control político y sindical de los maestros de Morelos.

LAS BATALLAS ORIGINARIAS

En el inicio están las ambiciones, los intereses, los envites tácticos y estratégicos de fuerzas en lucha; fuerzas que, si bien trascienden

a los individuos, se expresan por medio de ellos o de organismos que reclaman estabilidad, destino, botín... En la historia de las organizaciones se encuentran más las pugnas que las ideas; más las pulsiones, los instintos y las acechanzas, que la razón fundante o las prescripciones éticas. Menos que de un demiurgo, en forma de ley económica o filosofía de la historia, la EPNSBJ nace de una separación, de una división, según algunos; del oportunismo, la traición y la deslealtad, según otros.

La EPNSBJ surge de conflictos intrasindicales, de antagonismos entre la burocracia del SNTE y los dueños de la Escuela Normal Superior del Estado de Morelos (ENSEM) pero, sobre todo, de una apuesta de largo alcance para posicionar a la sección XIX en la formación de profesionales educativos en el estado de Morelos.

La separación

La EPNSBJ inicia actividades en abril de 1986, pero no surge de la nada, no se crea como un proyecto visionario o fundacional, resulta de una partición, de la separación de un grupo de autoridades, profesores y estudiantes de la ENSEM.¹

La ENSEM es una escuela de tradición local y regional. Comenzó sus labores en 1967, con el nombre de Instituto Morelense de Estudios Superiores, impartiendo estudios de secundaria, preparatoria y normal. Según algunos entrevistados, en 1971 los directivos y una parte de los académicos, encabezados por el entonces secretario general de la sección XIX del SNTE, Hugo Sánchez Pérez, realizaron gestiones ante el gobernador Felipe Rivera Crespo, para transformar al Instituto en Normal Superior, responsable de la formación de profesores de educación media. El 21 de julio de 1971, el Congreso emitió el decreto de creación de la ENSEM.²

Tanto el surgimiento como la consolidación de la ENSEM se dieron por las relaciones entre su junta directiva, los dirigentes de la sección XIX del SNTE y el gobierno del estado; relaciones de tipo laboral, porque los principales dirigentes del sindicato, encabezados por el secretario general, impartían clases; y relaciones políticas, que daban cobertura a la institución, certeza a los egresados y cercanía con los responsables estatales de la formación de maestros.

La ENSEM tuvo un crecimiento sostenido durante más de una década. Era la única Normal Superior del estado, sus cursos tenían reconocimiento oficial, los dirigentes sindicales estaban involucra-

¹ Véase Stella Araújo-Olivera y Marcos J. Estrada Ruiz, "La Escuela Particular Normal Superior del Estado: apuntes sobre su emergencia, en este mismo libro.

² Entrevista realizada a Hugo Sánchez Pérez, junio de 2005.

dos en su funcionamiento y hasta en su dirección. Respondía, además, a una demanda creciente de profesores de secundaria, y a las aspiraciones de movilidad social y profesional del magisterio. A principios de los ochenta, la Normal atendía a 1 800 alumnos en los cursos regulares e intensivos, provenientes de Morelos y otros estados de la república. Sin embargo, poco a poco, el pacto laboral y político entre sus directivos y la dirigencia sindical empezó a resquebrajarse. Los entrevistados aluden a cuestiones de todo tipo, desde la repartición de las ganancias hasta diferencias entre las fracciones sindicales, el alto costo de los estudios y la inexistencia de compromisos laborales con los egresados. Según los que se fueron,

[...] la Escuela Normal Superior del Estado de Morelos [...] no cumplía con las expectativas [...], porque los estudios eran costosos y no garantizaban la contratación automática, como en el caso de la Normal Superior de México.³

La desbandada empezó cuando los mismos docentes y algunas autoridades, entre ellas el subdirector, advirtieron de estas cuestiones a los estudiantes y se los llevaron a otra escuela que, sin dejar de ser particular, ofrecería cuotas más bajas, reconocimiento oficial, cercanía con el sindicato y, también, contratación automática: la Escuela Particular Normal Superior “Benito Juárez”.

La separación fue vista de otro modo por los directivos de la ENSEM. Sus declaraciones son elocuentes. El director-empresario lo dice con palabras llenas de rencor: traición, engaño, deslealtad.⁴ Por supuesto, no menciona nada de la vinculación de años antes, en los que una Normal particular fue reconocida por el gobierno del estado por intervención de la dirigencia sindical de los maestros; o esa extraña situación en la que el propietario-director de esa Normal, Manuel Villavicencio Pérez, fuera también, durante varios años, jefe del Departamento Técnico de Educación Media y Superior del Estado.

Las condiciones del surgimiento

La separación es un acontecimiento cuasifundacional; no obstante, no resulta de impulsos repentinos o de alianzas incidentales, está fechado, es un momento-síntesis de tendencias lejanas, de procesos y directivas distantes, de contradicciones que formaron una

³ Entrevista a un profesor de la ENESM, del 26 de mayo de 2006, cuyo nombre se mantiene en el anonimato.

⁴ Véase el artículo de Sonia Stella Araújo Olivera y Marcos J. Estrada Ruiz en este mismo volumen (p. 33).

ventana de oportunidad y fueron utilizadas por los dirigentes de la sección XIX del SNTE. La separación es un procedimiento, una táctica para no iniciar de cero, para no empezar de la nada un proyecto educativo: para tener estudiantes sin pasar por la incertidumbre del comienzo en las empresas privadas.

Considerar la separación, la deslealtad o la traición como explicaciones del origen de la EPNSBJ tiene dos dificultades: primero, deja en el vacío una decisión, como si fuera el producto de un arranque, sin ver las reuniones, los acuerdos, los cálculos y compromisos, las expectativas, en suma, el proyecto; segundo, ignora las condiciones que la hicieron posible, no el contexto, sino la coyuntura que generó la oportunidad, las tendencias político-educativas que hicieron concebible un proyecto como el de la Normal "Benito Juárez".

La separación, en este sentido, es un nudo, un mecanismo que revela tanto un proyecto como una decisión. En el origen de la EPNSBJ la separación es el detonante y la táctica de poblamiento escolar; pero las condiciones que la hicieron posible son tendencias histórico-políticas y educativas. En realidad, el surgimiento de la EPNSBJ se puede entender como la condensación de tres condiciones: aquellas que permitieron imaginar y crear el proyecto, es decir, las de su posibilidad; las que lo hicieron viable, es decir, las de su *proyectabilidad*; y las que permitieron realizarlo, es decir, las de su realización o efectividad.

Las condiciones que hicieron *posible* la Normal fueron las políticas de formación de profesores de mediados de los ochenta, en México y en Morelos; las condiciones que hicieron *pensable* o *proyectable* la EPNSBJ fueron las contradicciones intrasindicales que propiciaron la separación de corrientes y grupos al interior del sindicato y de la ENSEM; y, por último, las condiciones que hicieron *realizable* el proyecto fueron tanto las relaciones entre la fracción sindical hegemónica con el gobierno del estado, como su estrategia manifiesta de intervenir en la formación de profesores de educación secundaria.

Las premisas históricas o el proyecto posible

El origen de las instituciones es resultado de tendencias histórico-políticas, cristalizadas por luchas, decisiones y apuestas de fuerzas sociales, expresadas por individuos, organismos o autoridades en el momento de la planeación y la ejecución. La separación, como hemos llamado a la desvinculación de una parte de la ENSEM, es tanto un indicador de decisiones como una táctica de realización, pero las condiciones que la hicieron posible, las que propiciaron la separación y el surgimiento de la EPNSBJ eran tendencias político-

educativas que venían de algunos años antes. Hemos identificado cuatro: la descentralización educativa; el cuestionamiento a la legitimidad sindical; los programas de profesionalización docente, y las transiciones demográfico-educativas.

- 1) *La descentralización educativa.* La descentralización educativa inició formalmente el 8 de agosto de 1983, con la publicación de un decreto presidencial en el que se ordenaba transferir, a mediano plazo, la responsabilidad de la educación básica a los gobiernos de los estados. A partir de ese momento se constituyó un Comité Consultivo para la descentralización educativa en cada estado, el cual estaba integrado por el gobernador, el responsable del área en la entidad, representantes del gobierno federal y un representante del SNTE por cada sección acreditada en la entidad. La función de los comités sería adecuar este proceso de descentralización a las características estatales. El decreto creó también una coordinación general para la descentralización educativa en la SEP. Simultáneamente, las delegaciones de la SEP se transformaron en Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar (USED). En enero de 1984, el titular de la SEP dio a conocer el Plan de Reestructuración Académica y Administrativa de la ENSM y el nuevo estatuto orgánico,⁵ publicado en marzo en el *Diario Oficial*. Por este decreto, la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendría, en adelante, el grado académico de licenciatura (Díaz, 1989:100-105). Debido a ello, se estableció la obligatoriedad del bachillerato como antecedente académico para los aspirantes. El decreto dejó a salvo los derechos de los mentores egresados con los planes anteriores y de los alumnos que iniciaron así sus estudios. El bachillerato pedagógico se inició en las normales públicas para el ciclo escolar 1984-1985 y la licenciatura en cerca de la mitad de las escuelas normales federales de 25 estados y el Distrito Federal. Además las normales estatales empezaron la licenciatura en cuatro entidades, entre ellas Morelos.⁶
- 2) *La profesionalización del magisterio.* Desde 1983 se reguló la inscripción y apertura de grupos en las escuelas normales (Pineda y Camino, 1991:6; UAEM, s.f.:10 y 26), tanto públicas como privadas, para disminuir la cantidad de maestros de pri-

⁵ Estatuto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el viernes 20 de enero de 1984.

⁶ Sobre la consecuencia del cierre de las normales en relación con la planta docente y el problema que significaba el desplazamiento de los profesores de la UAMEN, véase UAEM (s.f.:89-91).

maría y aumentar la de profesores de educación preescolar. Esta medida afectó, gravemente, a algunas escuelas particulares que ofrecían servicio de formación de profesores de educación primaria, las cuales se opusieron al establecimiento de grupos de preescolar y, dada su dependencia de las colegiaturas, hicieron pública su inconformidad contra la política emprendida. Entre 1984 y 1986, este sistema se puso en práctica en 18 entidades. Asimismo, se fijaron las bases para la transferencia de recursos financieros y materiales de la federación a los estados; durante 1984 se firmaron 23 acuerdos de coordinación entre ambos niveles de gobierno en los términos del decreto de marzo, y en 1985 los nueve restantes. Para el sistema integrado, los acuerdos mantuvieron las bases jurídicas, administrativas y laborales de los servicios federales. En Morelos, durante la gubernatura de Lauro Ortega Martínez, se cumplió con los lineamientos institucionales de la desconcentración educativa y las reformas pactadas en el centro del país, dejando vigentes las escuelas Urbana de Cuautla y Emiliano Zapata de Amilcingo y obligando a cerrar las escuelas normales particulares y las de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, excepto la Escuela Particular Normal Superior del Estado de Morelos.

- 3) *El cierre de la Escuela Normal Superior de México (ENSM)*. Otro elemento que posibilitó la creación de la EPNSBJ fueron los acontecimientos de febrero de 1983. Según la versión oficial, las autoridades de la ENSM se negaron a acatar la resolución de cierre de la escuela y convocaron a cursos intensivos, secundados por los maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), quienes acudieron a ellos. Durante los meses de julio y agosto, los normalistas en rebeldía efectuaron numerosas marchas en las calles de la capital, apoyados por otras organizaciones opositoras al gobierno. Después de enfrentamientos constantes y actos represivos por parte de la fuerza pública, el gobierno ordenó el desalojo de la Normal superior. El 2 de septiembre terminaron tanto los “cursos de verano desconcentrados” (así se les llamó a los cursos que realizaron en la ciudad de Querétaro) como los de la ENSM, pero éstos últimos no fueron validados. Con el auxilio de la fuerza pública las autoridades de la SEP cerraron las instalaciones de la escuela, para anunciar la reestructuración. “Fue una medida políticamente necesaria para establecer el proyecto de reformas a la educación en todo el país”, decían las autoridades. Igual suerte corrieron la mayoría de las normales superiores, en especial la Escuela

Normal Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero (ENSUAG), a la que asistían más de once mil maestros de todo el país. Al cerrar la ENSM, las posibilidades de continuar estudios para los alumnos maestros de Morelos eran mínimas.

- 4) *Las herencias laborales*. Al momento de la jubilación, un maestro podía proponer a un familiar directo (hijo o hija) para ser contratado en su lugar si contaba con el perfil académico adecuado, que después de 1984 sería el título de licenciado en educación preescolar, primaria o secundaria.⁷ Desde luego, no existe por escrito precisión al respecto, ya que ésta es una práctica institucionalizada por acuerdos verbales.⁸ El sustento jurídico se encontraría en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública.⁹ El antecedente de esta situación tuvo su origen en acuerdos para solucionar casos extremos, como que ante el fallecimiento de un docente, se podía habilitar al hijo, hija o esposa para ser contratado en el servicio educativo de modo que pudiera ser el sostén de la familia, aun cuando no tuvieran ni la edad ni la preparación. Si no tenía 18 años se le otorgaba, por petición del SNTE y aceptación de la autoridad educativa, lo que se llamó *dispensa de edad*; y si no cubría la preparación, se le contrataba por *avance académico*, que consistía en que el familiar del trabajador fallecido se podía inscribir en una institución de formación docente de acuerdo con el nivel educativo y, cada semestre, presentar ante la autoridad correspondiente las boletas de calificaciones.

La ilegitimidad sindical o la escuela proyectable

En 1980 se gestó en Morelos una gran movilización del magisterio y la sociedad, con más de 50 mil participantes, como consecuencia de la mala atención médica del Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y el menosprecio de la dirigencia de la sección XIX del SNTE hacia el gremio. Se crea-

⁷ Esto en el caso de que coincida con el contrato del docente fallecido; cuando no es así, se requiere de una negociación o intercambio para que el familiar del trabajador se incorpore al sistema de acuerdo con el perfil solicitado.

⁸ En entrevista realizada al profesor Saturnino Solano Pérez, ex secretario de la sección XIX, en junio de 2005.

⁹ Véase el Artículo 23 del Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública, de fecha 4 de enero de 1946, expedido por el presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Manuel Ávila Camacho.

ron estructuras paralelas de participación sindical con una dirección colectiva: el Consejo Central de Lucha del Magisterio Morelense (CCLMM). En ese entonces, Ramiro Quintero Bahena, secretario general, fue obligado a renunciar, y se impuso una comisión ejecutiva desde el Comité Nacional, integrada por miembros institucionales fieles a las políticas del centro, y por integrantes del movimiento magisterial. Esta etapa culmina con la designación de Saturnino Solano Pérez como secretario general, quien realizó los trámites para la creación de la Escuela Particular Normal Superior “Benito Juárez” (EPNSBJ), concesión otorgada, al parecer, ante la necesidad de restablecer el control sobre los maestros disidentes mediante el clientelismo político.

En el contexto nacional y precedido por irregularidades, se efectuó el XIV Congreso Nacional Ordinario del SNTE, realizado en La Paz, Baja California Sur, del 31 de enero al 4 de febrero de 1986. Sin la representación de la oposición sindical democrática, salvo los delegados de la sección XI, los jefes sindicales en encerrona promovieron al Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE a Antonio Jaime Aguilar como secretario general (Peláez, 1999). Fue durante su periodo sindical que se creó la EPNSBJ.

Con la finalidad de recuperar el control político del magisterio, el Comité Ejecutivo Seccional en Morelos, en esa etapa encabezado por Saturnino Solano, en vista de que habían perdido presencia entre la mayoría de los trabajadores de la educación, alentó y negoció, apoyado desde el CEN del SNTE, la creación de la EPNSBJ, no como una alternativa académica o laboral, sino como “reconocimiento a la institucionalidad”, reposicionando de ese modo a los dirigentes vanguardistas.

El ensamblaje o la realización del proyecto

En síntesis, podemos decir que las circunstancias que llevaron a la creación de la EPNSBJ fueron las siguientes:

Primero, el proceso de la desconcentración educativa generó pactos entre la SEP y el SNTE materializados en la constitución de comisiones mixtas para el seguimiento de la descentralización educativa desde el centro del país y en los estados. Esto permitió a la dirigencia sindical garantizar el control en la transición de descentralización, logrando incrustarse en la administración educativa para garantizar la permanencia nacional del SNTE. Su inserción en la burocracia educativa estatal consistió en copar las direcciones educativas de los estados y tener así una doble representatividad: como funcionarios de

la educación y como dirigentes del sindicato, y con ello reforzar su control político sobre el magisterio. En Morelos, esta estrategia quedó manifiesta en la imposición de un dirigente sindical, Abel Schloaga, en la Secretaría de Educación del estado, y de César Uscanga Uscanga, otro miembro de la cúpula sindical, en la dirección de la USED. Las divergencias en las corrientes sindicales, la necesidad de fortalecer la “corriente vanguardista”, fiel a Jongitud Barrios, para recuperar la credibilidad en el magisterio morelense, fueron las condiciones que permitieron tanto la posibilidad como la viabilidad de una Normal alternativa dirigida por el mismo sindicato; una institución que sirviera como imán “clientelar”, ofreciendo un servicio de formación de docentes de educación media, con expectativas de contratación inmediata en el estado. La EPNSBJ surge, entonces, como un proyecto para enfrentar los problemas de legitimidad sindical, los de reorganización del corporatismo y de beneficio económico de la dirigencia; un proyecto educativo para enfrentar problemas sindicales, aprovechando las condiciones de doble representatividad del SNTE en los tiempos de la desconcentración educativa.

Segundo, al dejar de funcionar las escuelas normales públicas y particulares, exceptuando a las dos ya mencionadas de educación primaria, y teniendo el estado garantizada la formación de maestros del nivel medio en la EPNSBJ, el gobierno se desentendió de su responsabilidad de ejercer el tutelaje en la formación de docentes de educación media, dejando de aplicar el proyecto nacional de transformar el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en la instancia formadora de docentes de ese nivel, como ocurrió y hasta la fecha continúa funcionando en otros estados del país. La creación de la EPNSBJ fue una suerte de bloqueo, permitido e instrumentado por el gobierno estatal, para que el Centro de Actualización de Maestros (CAM) fuera la institución formadora de docentes de nivel medio, como en casi todo el país. Hoy el CAM solamente imparte la licenciatura en Educación Artística y Tecnológica.

El detonante o la coagulación institucional

La oportunidad de crear la Normal “Benito Juárez” se gestó en el seno de otra escuela; sin duda, de ella recuperó sus características centrales: particular y superior, pero también recogió parte de su tradición, sus alumnos y, sobre todo, la articulación con la dirigencia

sindical. Esto lo hace evidente el hecho de que el primer director de la escuela, responsable de todo el proceso de fundación de la “Benito Juárez”, fue Hugo Rodríguez Hurtado, subdirector académico de la ENSEM y secretario particular de Saturnino Solano Pérez, a su vez secretario general de la sección XIX. Los nombres son indicativos de procesos, tendencias y nudos relacionales; en sentido estricto, fue el grupo dirigente de la sección XIX quién efectuó la separación de la ENSEM y fundó la EPNSBJ. La defección se realizó a partir de diferencias con el director y propietario, con antiguos aliados sindicales, contando también con la complicidad de los funcionarios educativos estatales. Sin embargo, los individuos que realizaron la separación y más tarde la institucionalización de la Normal “Benito Juárez” no se quedaron con ella, no era un proyecto personal, sino un proyecto impulsado por una fuerza o corriente sindical, como se observa en la estructura orgánica de la asociación civil que la dirige —desde 1988—, y en el nombramiento del director y demás autoridades normalistas, por parte del dirigente de la sección XIX en ese entonces, Enrique Vargas Larios.

La EPNSBJ es un proyecto político sindical, eso ha quedado claro desde su surgimiento hasta la fecha; pero las razones de la separación y el momento en que se coagularon las tendencias históricas siguen permaneciendo en la oscuridad. Si bien es cierto que se han podido trazar las condiciones de posibilidad y de realización de la Normal, ¿cuáles son las causas efectivas de la separación de la ENSEM? Según algunos, los dirigentes sindicales utilizaron las insatisfacciones estudiantiles sobre la infraestructura escolar, las altas colegiaturas, los problemas de contratación de los egresados y las dificultades para elaborar la tesis profesional, para plantearle al gobernador Lauro Ortega, el 18 de septiembre de 1986, la conversión de la ENSEM en escuela pública. Esta cuestión, como es evidente, no ocurrió.

Esta versión tiene varias dificultades. En primer lugar, confunde condiciones de posibilidad con las de realización. Las inquietudes de los estudiantes —la mayoría en cursos intensivos—, bien podrían generar condiciones para la estatalización, pero esto no explica por qué la separación de la ENSEM se realizó antes de la solicitud. En segundo lugar, la incorporación de la EPNSBJ tiene fecha de 21 de abril de 1987, pero ya venía funcionando desde meses antes. Así que la separación no se debió a la imposibilidad de estatalizar la ENSEM y crear una normal pública, como podría pensarse, sino a divergencias al interior de la misma ENSEM, entre propietarios, funcionarios educativos estatales y dirigentes sindicales, quienes aprovecharon las inquietudes estudiantiles y crearon las oportunidades para fundar una nueva Normal que, demasiado pronto para ser ca-

sualidad, fue reconocida por las autoridades educativas de Morelos, pero como institución particular a la que ha financiado de uno u otro modo, porque nunca la ha reconocido como pública.

ORGANIZACIÓN Y RECURSOS

La estructura orgánica de la EPNSBJ manifiesta fielmente las fuerzas políticas que la formaron, los objetivos que se persiguen y los medios y modos de acción política y académica. La escuela define su organización mediante un Manual de Funciones Directivas, en el que se especifican las diversas acciones, ámbitos y responsabilidades técnico-pedagógicas, académicas, administrativas y de intendencia. De acuerdo con este manual, la Asamblea de Asociados es el órgano máximo de la institución; está integrada por tres miembros: un presidente, un secretario y un tesorero. El presidente es el secretario general de la sección XIX del SNTE; éste, a su vez, designa al secretario, al tesorero y al director de la escuela. Los dos primeros pueden ser al mismo tiempo el director y el subdirector del plantel. En esta Asamblea se toman las decisiones fundamentales en materia de administración, planeación y desarrollo institucional. En pocas palabras, la escuela estructura su organización y define su funcionamiento del mismo modo que lo hace el Comité Ejecutivo Seccional: no hay diferencia fundamental en el modo como se definen los puestos administrativos y académicos de la escuela y del sindicato. Ni los docentes ni los estudiantes ni los trabajadores: nadie más tiene facultades de deliberación, de decisión en la Asamblea de Asociados, sólo el grupo de poder que dirige la sección.

El director es el responsable de planear, dirigir y coordinar el funcionamiento integral de la escuela, en función de los objetivos institucionales. Para ello se auxilia de la Secretaría Técnica y de tres subdirecciones: la Subdirección Académica, la Subdirección Administrativa y la Subdirección de Planeación y Desarrollo. La Secretaría Técnica es la instancia de apoyo logístico y enlace entre las distintas áreas.

La Subdirección Administrativa tiene como responsabilidad planear, operar y evaluar todos los procesos administrativos derivados de la situación laboral de los trabajadores y de la situación de los alumnos hasta su proceso de titulación, así como la operación y cuidado de la infraestructura de la institución. Se divide en tres departamentos: el de Recursos Humanos, que es el área responsable de las relaciones laborales de la escuela; el de Control Esco-

lar y Titulación, que administra los procesos de ingreso, seguimiento y conclusión de historial de los estudiantes hasta su titulación; y el de Servicios y Recursos Materiales, que se encarga de establecer los procesos de adquisición, distribución y consumo de materiales, equipo y mobiliarios, así como de garantizar el uso correcto de los anexos escolares.

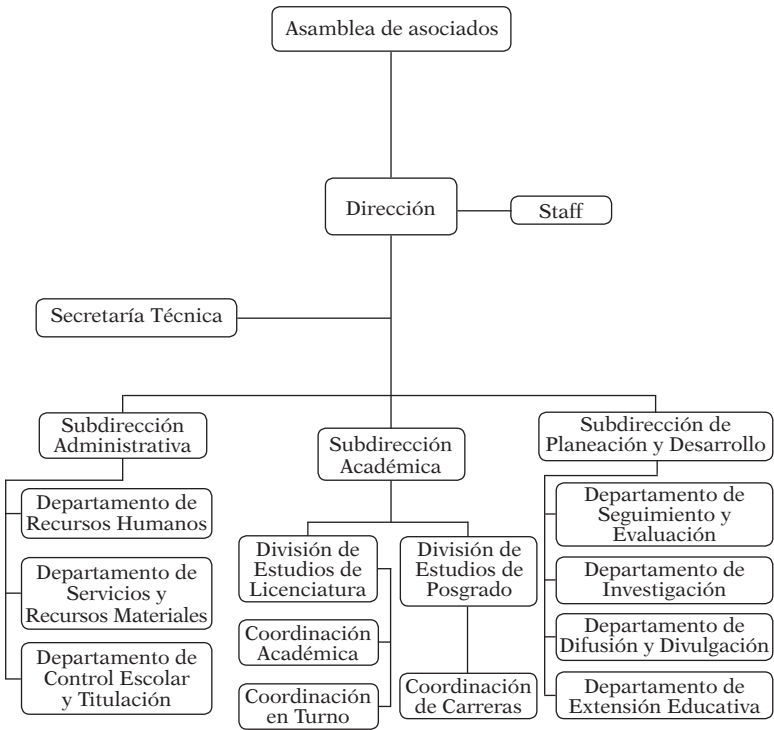
La Subdirección Académica es la instancia responsable de garantizar el desempeño pedagógico del profesorado, supervisando la facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos inscritos en las licenciaturas. Para ello se auxilia de la División de Estudios de Licenciatura y de la División de Estudios de Posgrado, así como de la Coordinación de Academias, que es la instancia encargada de garantizar el cumplimiento de los contenidos por especialidad y de proponer acciones para fortalecer el trabajo colegiado de los catedráticos y su práctica docente, sugiriendo enfoques, metodologías y recursos didácticos.

La Subdirección de Planeación y Desarrollo tiene como responsabilidad diseñar, organizar, dirigir y evaluar todos los proyectos educativos estratégicos, necesarios para “garantizar el desarrollo sustentable” de la EPNSBJ. Esta subdirección se auxilia de tres departamentos: el Departamento de Seguimiento y Evaluación; el Departamento de Investigación, que según el manual es “el responsable de instrumentar diferentes acciones sistemáticas, deliberadas y organizadas, orientadas a interpretar objetivamente la realidad de fenómenos educativos que contribuyan a mejorar los procesos internos y externos de la institución”; y el Departamento de Difusión y Divulgación, que debe promover el diseño, elaboración y difusión de obras creadas por la comunidad educativa, promover procesos de difusión interna y proyectar la imagen de la institución en el ámbito educativo y social. El Departamento de Extensión Educativa se encarga de promover y organizar actividades extraescolares de carácter científico, cultural y artístico, así como de fortalecer las relaciones interinstitucionales.

Además de las instancias descritas, la institución cuenta con una unidad de asuntos jurídicos que no se menciona en el manual ni se señala en el organigrama. Se creó por la necesidad de atender asuntos legales de la institución y de reformular las normas internas. La estructura de la institución se presenta en el organigrama de la página siguiente.

RECURSOS MATERIALES

Las actividades de la Normal iniciaron en la Escuela Primaria “Benito Juárez”, ubicada en la colonia Chiplitlán, Cuernavaca; el edi-



ficio fue prestado por las autoridades educativas del estado. Actualmente cuenta con edificio propio, producto de las gestiones realizadas por los secretarios generales y con el apoyo económico del gobierno de Morelos, ya que en cada pliego petitorio de negociación salarial se solicitó a las autoridades partidas especiales para su construcción. El edificio está en excelentes condiciones, aunque ya es insuficiente para la atención de los alumnos; de hecho, para enfrentar el gran número de grupos y estudiantes, se ha instrumentado un programa de asistencia terciado entre las diferentes especialidades; los alumnos asisten un día sí y otro no a clases, incluyendo los sábados.

El edificio tiene oficinas, aulas, sala de cómputo, biblioteca, un auditorio pequeño, sanitarios, almacén, cafetería, plaza cívica, canchas deportivas, áreas verdes y estacionamiento. Presuntamente no recibe financiamiento público, se sostiene con las colegiaturas de los alumnos; sin embargo, el mantenimiento y los servicios de limpieza son proporcionados por la Secretaría de Educación, ade-

más de que en cada negociación salarial se incluye la demanda de destinar recursos económicos para la Normal.

Además de este financiamiento abierto, los registros señalan que desde su incorporación en 1987 y hasta 1995, la EPNSBJ no había pagado el derecho respectivo en ninguna de las modalidades y en ninguno de los ciclos escolares (Franco, 1995:120).

PROGRAMAS ACADÉMICOS

Inicialmente, los egresados de la EPNSBJ obtenían un título de maestros en Educación Media y Superior en determinada especialidad; con la reforma de 1987, el título fue de licenciado en Educación Media y Superior en un área del programa de estudios vigente en educación secundaria. Podía ser, por ejemplo, licenciado en Educación Media y Superior en Ciencias Sociales, o Naturales. Desde 1997, después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y de las reformas curriculares en la educación básica, los programas de licenciatura que se ofrecen ya son de educación media solamente, en áreas específicas; las que tienen más demanda son las de Español, Matemáticas y Telesecundaria, por el número de horas que se imparten en secundaria. La eliminación del nivel superior en los diplomas ha generado inconformidad entre los egresados, pues han dicho que eso limita sus posibilidades laborales en las universidades públicas o privadas.

Cuando abrió sus puertas, la Normal ofrecía cursos intensivos y ordinarios. Los cursos intensivos eran de seis años durante las vacaciones del verano; sin embargo, estos cursos desaparecieron con la reforma curricular de 1997. Al año siguiente se instituyeron los cursos mixtos, como alternativa para los docentes en servicio que no estén titulados, trabajen en la docencia del área respectiva y no puedan asistir a los cursos ordinarios. Asisten a los cursos durante julio y agosto, los sábados cada quince días, además de una semana de vacaciones de diciembre y otra en las vacaciones de semana santa, durante cuatro años.

Los cursos ordinarios son de lunes a viernes, en turno matutino o vespertino; el requisito de ingreso es tener el bachillerato terminado, su duración es de cuatro años y no es necesario estar en el servicio educativo.

Para obtener la licenciatura, de acuerdo con la reforma de 1997, se requiere un informe recepcional, material didáctico o un examen general de conocimientos.

Los docentes

El personal que labora en la institución está integrado por 193 trabajadores, distribuidos en funciones directivas, académicas, de investigación, de extensión cultural, administrativas y de intendencia. Las listas de profesores de la institución incluyen a 112 docentes; sin embargo, sólo 70 de ellos trabajan como tales, los demás se desempeñan en la sección XIX. En una de las entrevistas realizadas a los directivos de la institución, se señala que 112 son trabajadores académicos o docentes, pero en una información posterior se indica que el personal que atiende a los alumnos está integrado por cuatro directivos, 56 docentes y siete personas “de apoyo”. Los últimos datos coinciden con los que obtuvimos mediante el levantamiento del censo de los profesores. Las observaciones realizadas en la institución y las entrevistas nos permitieron percatarnos de que en la nómina de la escuela se registra un número mayor de profesores, que el número de docentes que realmente atiende grupos en la institución. Si los profesores que realmente trabajan como docentes al interior de la institución fuesen 56, habría una relación de 36.16 alumnos por académico, lo cual, tratándose del nivel superior, representa una relación muy alta de alumnos por maestro. Esta relación profesor/alumnos sería más significativa si se considerase el tipo y tiempo de contratación de los profesores.¹⁰

Al parecer, la diferencia entre los profesores en nómina y los que trabajan se refiere a “pagos” por otro tipo de servicios que este personal presta al sindicato o al grupo en la dirigencia sindical. Según un informante, esta situación permite solventar dos situaciones: por un lado, justificar los gastos de operación de la Normal; por la otra, pagar los servicios de los profesores comisionados a otras actividades, no necesariamente docentes.

A los profesores se les contrata por hora o por tiempo completo, reciben las prestaciones que establece la Ley Federal del Trabajo —por cierto, inferiores a las que reciben los trabajadores de la educación al servicio del Estado— y no existen programas de estímulos a la productividad, como los hay en las instituciones públicas de educación superior. No hay ninguna organización sindical de los trabajadores académicos o administrativos en la EPNSBJ, por

¹⁰ La información proporcionada no corresponde a la información oficial consignada en la página de internet, publicada por la institución en el proyecto “Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica”, a cargo de la Secretaría de Educación Pública y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, dependiente de ésta; véase <<http://www.formaciondocente.sep.org.mx>>, página consultada el 19 de junio de 2005.

lo que no deja de ser paradójico que los trabajadores de la institución establecida y administrada por el SNTE no cuenten con un órgano de representación que proteja sus derechos laborales. De hecho, ni siquiera parece haber una modalidad de contratación formal. Para ingresar a trabajar en la EPNSBJ, de acuerdo con la normatividad señalada por la SEP para este nivel de estudios, los docentes deben contar con título y cédula profesional de licenciatura, como mínimo. En la EPNSBJ no hay un mecanismo de selección de personal abierto ni concursos de oposición, los nombramientos de profesores los realiza la Asamblea de Asociados, es decir, el secretario general de la sección XIX del SNTE.

Los directivos señalan que la selección del personal se hace a partir de una revisión del currículo académico, las habilidades pedagógicas y el dominio de la materia que impartirán los docentes. Sin embargo, otros entrevistados señalaron que la contratación está determinada por la afinidad ideológica de los profesores con el grupo que controla la dirigencia sindical. Esto significa que los contratados se obligan a mantenerse al servicio de estos grupos, a prestarle obediencia al secretario de la sección sindical o, en palabras de nuestros informantes, “a disciplinarse”. En los hechos, esto provoca inestabilidad laboral e inseguridad en el trabajo, pues los trabajadores de la Normal, tanto académicos como administrativos, no sólo están temerosos de perder su empleo con cada cambio del comité ejecutivo de la sección, sino hasta “con el cambio de humor de las personas que toman las decisiones”.

Por otra parte, según un informante, se exige que todos los profesores reclutados tengan una formación normalista. De acuerdo con lo declarado por las autoridades respecto de la selección de personal académico con base en el currículo, pareciera que si al título de normal se le adicionara un título de alguna disciplina universitaria sería mejor; sin embargo, un maestro que pidió el anonimato refirió que tenía un grado universitario además del título normalista, pero que “no quería que fuera a saberse”, pues temía que ese hecho le ocasionara problemas en la institución e, incluso, el riesgo de perder su trabajo.

La selección de personal basada en las relaciones políticas y personales no es privativa de esta institución; empero, lo distintivo de ésta es que se privilegian los servicios prestados en las campañas para la selección de la directiva sindical y la lealtad al grupo triunfador, lo que se complementa con el probable despido de los docentes que previamente laboraban en la institución y que se adhirieron al grupo perdedor.

Otra práctica frecuente de reclutamiento de personal es la de incorporar como docentes a ex alumnos de la misma escuela quienes,

generalmente, ingresaron como estudiantes por sus vínculos políticos y familiares. De esta manera, el grupo dirigente asegura la reproducción de sus relaciones de poder. En opinión de nuestros informantes, esta práctica se traduce en una “endogamia educativa” que lleva a “la deformación y limitación académica”, ya que estos alumnos, por lo regular, no son los más preparados, pues por su “activismo político”, ya sea en esta escuela o en las escuelas de educación básica donde laboran, no dedican tiempo a sus estudios formales.

Respecto de la superación profesional y a la formación continua y permanente de los docentes, nuestras primeras aproximaciones a la información obtenida con el censo¹¹ nos indican que se reduce a la que proporciona oficialmente el Departamento de Educación Media y Normal del IEBEM, a los cursos que se ofrecen a nivel federal por parte de la Subsecretaría de Educación Normal de la SEP y a algunos programas ofrecidos por instituciones privadas en el estado de Morelos. En la mayoría de los casos son los propios docentes los que buscan dónde actualizarse, fuera de su institución, pues internamente sólo se proporciona el curso propedéutico, además de que se ofrece una maestría en Educación en la propia escuela.

De acuerdo con la encuesta, la mayoría de los académicos de la EPNSBJ trabajan en otros niveles de educación básica y media superior; es ahí donde reciben actualización y estímulos de programas institucionales, que poco tienen que ver con el nivel que se requiere en la normal superior; es decir, se actualizan para sus otros trabajos y para ese nivel, no para el de normal.

La academia de profesores sólo se reúne para dar a conocer horarios, cargas de trabajo, distribución de grupos y organizar eventos sociales o cuando deben participar en alguna actividad cívica, pero nunca para hablar sobre la unificación de contenidos o desarrollo de programas de grupos del mismo grado o área, pues cada docente tiene los programas y debe adecuarlos según su criterio personal desde la bibliografía, los contenidos y las actividades de aprendizaje, sin hacer un seguimiento o una evaluación.

Los alumnos

En 2004, la Normal “Benito Juárez” tenía una inscripción de 2 025 alumnos, 1 099 en los cursos ordinarios, 395 en los mixtos y 531 en los cursos intensivos de verano. Para ingresar, existe una convoca-

¹¹ Censo levantado en 2004 a todos los formadores de profesionales de la educación, como parte del proyecto de investigación.

toría oficial en la que se especifican las condiciones de aceptación. La mayoría de los aspirantes a cursos ordinarios son jóvenes egresados de bachillerato; el promedio mínimo para ser inscrito es de ocho. Aunque actualmente el Ceneval aplica el examen de admisión, éste es sólo un trámite que no tiene mayor influencia en la inscripción, lo que sí es limitante es el promedio, ya que si es menor de ocho las autoridades educativas estatales no los darán de alta, situación que es negociada cada año para inscribir a los alumnos que tienen promedio menor de ocho. En el caso de los cursos mixtos también se aplica un examen, sin embargo, están limitados a los trabajadores de la educación en servicio, sea en escuelas públicas o privadas. En este caso, pueden ingresar con el antecedente de bachiller, normal básica o licenciatura en Educación de otros estados, que estudien en los periodos vacacionales y durante fines de semana.

Existe un reglamento donde se mencionan las obligaciones y los derechos de los alumnos; a su ingreso deben firmar una carta compromiso donde se obligan a cumplir totalmente el reglamento, en él está proscrita toda manifestación de protesta en contra de la dirección de la escuela y, en caso de hacerlo, será dado de baja inmediatamente. Las becas son otorgadas, en su mayoría, por promedio, algunas otras se dan de manera discrecional.

Al momento de ser aceptados, se les entrega a los estudiantes un reglamento en el que se especifican sus horarios y obligaciones, entre las que resalta particularmente la prohibición de toda actividad política. Existe un comité estudiantil que se elige siguiendo los mismos principios de afinidad política o social ya mencionados, con el grupo en el poder del sindicato. Cada tanto aparecen protestas y disidencias, principalmente por la falta de capacidad de los docentes y por los altos costos de las colegiaturas; por esos motivos, en el ciclo escolar 2003-2004 abandonaron la escuela tres grupos, no sin antes hacer manifestaciones bloqueando el acceso al sindicato y exigiendo se corrigieran las cosas. Hoy terminan sus estudios en la otra escuela normal superior. Algunos maestros sufrieron las consecuencias de las demandas de los alumnos, "sólo por ser buenos académicos a la vista de los alumnos": ya están fuera de la Normal o son limitados en sus horarios de trabajo.

SÍ, UNA NORMAL PARTICULAR

Realizar una evaluación objetiva, académica o administrativa de la EPSNBJ sería muy desventajoso si no se considerara su origen, de-

sarrollo, estructura y funcionamiento. Resaltarían de inmediato las formas de elección de autoridades; los modos de ingreso, permanencia, promoción y actualización de los docentes; el funcionamiento de su docencia, la ausencia de proyectos de investigación; los intereses, vocaciones y formación de los estudiantes; la procedencia y el uso de los recursos financieros; la calidad, pertinencia y regulación de la práctica docente; la colocación laboral de sus egresados; en fin, los indicadores básicos de cualquier organismo educativo. Desde luego, no ha sido la intención de este texto realizar una evaluación con tales pretensiones, sería injusto, sería desconocer la operación efectiva de esta normal, sería velar su particularidad: es una escuela del sindicato, un apéndice organizativo de la dirigencia de la sección XIX del SNTE. Para la burocracia sindical, la Normal tiene funciones precisas, tiene objetivos muy claros, y es en función de ellos como opera y se realizan sus evaluaciones. La EPSNBJ funciona como un instituto que permite realizar operaciones de control político, real e imaginario, mediante múltiples frentes: a los maestros en servicio les ofrece la oportunidad de mejoras escalafonarias y contractuales, con cursos de licenciatura, diplomados o posgrados; a los cuadros medios, oportunidades de empleo, promoción y ganancias; a los estudiantes, la promesa de un futuro laboral estable; a los activistas, militantes, delegados y demás operadores político-sindicales, la fachada de un puesto docente; al gobierno estatal, una institución que contiene demandas educativas y laborales; a los dirigentes, el espacio institucional de negocios, oportunidades y control.

Un esquema completo, un modelo institucional que cumple con objetivos: políticos, económicos y sindicales bien definidos, exitosos, a juzgar por su permanencia y estabilidad. ¿Y la cuestión académica?, se preguntaría, y con razón. ¿Y la evaluación institucional? ¿Y la práctica docente? ¿Y la pertinencia social?

En palabras de un profesor entrevistado, que pidió el anonimato por razones evidentes, bien puede resumirse que: "La administración de la sección XIX la mantendrá como parte de la estructura sindical y seguirá siendo utilizada como botón político por el grupo en el poder; cada administración implementará su visión y, de igual manera, cambiará a gran parte del personal, colocando a otros de acuerdo con su afinidad ideológica. Al no tener un proyecto que trascienda a los vaivenes de la política, separando la operatividad y funcionamiento, partiendo de un proyecto académico de mediano y largo plazos, dotado de independencia y de un cuerpo académico reconocido, la EPSNBJ seguirá siendo una escuela más que genere desempleados educativos y maestros sin vocación, los do-

centes formadores seguirán siendo rehenes de la política sindical, esperando mantenerse en la institución a coste de su libertad de cátedra”.

BIBLIOGRAFÍA

- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1989), “La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios de Educativos*, vol. XIX, núm. 2, México, CEE, pp. 100-105.
- FRANCO SOLÍS, G. (1995), “La formación de docentes en educación media en el estado de Morelos: de 1967 a 1995”, tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Cuernavaca, ICE-UAEM, agosto.
- GALLARDO SÁNCHEZ, C. (1994), *Escuelas y maestros morelenses hasta el zapatismo*, Cuernavaca, UAEM/Congreso del Estado de Morelos.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, V. (1992), *Historia de la educación superior del estado de Morelos, 1870-1953*, Cuernavaca, UAEM/Gobierno del Estado de Morelos.
- PELÁEZ RAMOS, G. (1999), *Diez años de luchas magisteriales (1979-1989)*, México, STUNAM.
- PINEDA, N. y A. CAMINO (1991), “Diagnóstico de las necesidades de profesionales de la educación en el estado de Morelos”, tesis de maestría en Docencia Universitaria, Cuernavaca, UAEM.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1946), *Reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública*, 4 de enero.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS (UAEM) (s.f.), Documentos de creación del ICE.
- (s.f.), *Evolución histórica*, Cuernavaca, Dirección de Planeación.

LOS CENTROS DE MAESTROS EN EL ESTADO DE MORELOS

*María Adelina Castañeda Salgado**
*Hilda Constantino Castro***

INTRODUCCIÓN

Las condiciones en que opera actualmente el sistema de formación y actualización de docentes de educación básica se inscriben en las reformas educativas y regulaciones político-administrativas derivadas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).¹ Tanto en el ámbito nacional como en cada una de las entidades federativas, se han trazado mecanismos de financiamiento y gestión de los recursos para la formación, y estrategias de capacitación de los profesores para la aplicación de reformas de planes de estudio. Al mismo tiempo, se han establecido exigencias de acreditación y evaluación del trabajo docente como vía para tener acceso al régimen de estímulos laborales denominado Carrera Magisterial.

Las medidas tomadas en estos ámbitos afectan de manera desigual la organización de la formación y actualización de docentes en las entidades federativas, tanto en las formas de gestión y funcionamiento de las dependencias, como en el perfil de los contenidos y métodos de trabajo adoptados. A ello hay que agregar factores externos que favorecen o dificultan el desarrollo de programas, tales como las relaciones entre autoridades federales y estatales, la vinculación entre la administración educativa y las escuelas y, en general, las condiciones económicas y sociales prevalecientes en cada entidad.

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

** Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos.

¹ Este acuerdo contempla la descentralización de los servicios educativos, la reformulación de contenidos y materiales de estudio, la reorganización del sistema de formación y la valoración de la función magisterial. Fue firmado el 18 de mayo de 1992 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos de los 31 estados de la república y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Una aproximación a la situación que guarda la formación permanente de maestros en las entidades requiere tomar en cuenta estos factores y abordar de manera interrelacionada los aspectos instituidos y normativos de las políticas educativas y la visión de los agentes implicados en acciones de actualización. En el presente capítulo se examinan los rasgos generales de la política federal y el modelo de formación permanente de docentes de educación básica que opera actualmente, con referencia particular a la organización y servicios de los Centros de Maestros en el estado de Morelos. Se incorporan puntos de vista expresados por coordinadores y profesores sobre el funcionamiento y la coordinación de estos centros.

EL PRONAP Y LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE

En las políticas educativas para la formación de maestros se entretujan discursos y líneas de acción en las que los distintos actores asumen posiciones y ajustan estrategias de intervención. En el caso de la actualización de docentes de educación básica, una característica común en los programas ha sido la abundancia de cursos normativos que proporcionan la justificación racional a las propuestas sobre lo que el maestro necesita para su práctica y el tipo de habilidades que debe desarrollar. A esto contribuye la intervención centralizada de la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros en Servicio (Pronap), sobre los propósitos, la planeación, la oferta de cursos, la acreditación y las metas de la formación. En este contexto, las estrategias de actualización de maestros que adoptan las autoridades educativas en cada entidad tienen como marco normativo los principios y lineamientos que establece el Pronap para regular la formación permanente en el nivel nacional, tomando como ámbitos de injerencia:

- a) Los programas de estudio, con el propósito de promover el dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas, la comprensión de los enfoques y contenidos de los planes de estudio, el dominio de métodos de enseñanza, el conocimiento del desarrollo del niño y adolescente, así como el conocimiento de las relaciones internas en las instituciones escolares y de la política educativa.
- b) Los paquetes didácticos y educativos integrados por materiales impresos y audiovisuales referidos a los contenidos de planes y programas, tales como: antologías, materiales gra-

- bados y guías de apoyo, que los maestros utilizan en sus lugares de trabajo para fortalecer sus recursos didácticos.
- c) La creación de Centros de Maestros en todas las entidades de la República mexicana con el fin de garantizar el apoyo permanente y sistemático a los docentes para su profesionalización y mejora de su práctica docente, ofreciendo instalaciones y servicios para el desarrollo de diversas actividades de actualización.
 - d) La evaluación y acreditación de cursos mediante exámenes nacionales por parte de un órgano técnico, con criterios estandarizados y de validez nacional.

Las diversas actividades académicas que realiza el Pronap se dirigen al personal docente, directivo y de apoyo técnico pedagógico de los servicios de educación básica. La estrategia general de actualización consiste en la realización de cursos y talleres nacionales y estatales. Los cursos nacionales versan sobre la enseñanza de las disciplinas en primaria y secundaria, y se desarrollan a partir de un libro de lecturas y una guía didáctica en la que se enuncian los propósitos de la actividad y las recomendaciones para que cada grupo de profesores pueda desarrollar los contenidos. Los talleres generales de actualización tienen como propósito promover el conocimiento de los recursos educativos, favorecer la planeación de clases, generar la creación de estrategias docentes, y estimular la reflexión y el análisis de problemas educativos relevantes en el contexto laboral de los profesores.

Los Centros de Maestros están planeados como espacios que puedan garantizar el apoyo permanente y sistemático para la profesionalización del quehacer docente y directivo, mediante diversas actividades académicas, tales como cursos, talleres breves, conferencias, etc. Cuando se crearon los centros, se dotaron con un acervo de más de tres mil títulos para el servicio de biblioteca sobre temáticas pedagógicas, historia, literatura, arte, filosofía, didáctica de las ciencias, lectura recreativa, enciclopedias y diccionarios; una videoteca sobre temas científicos, desarrollo de las disciplinas y temas humanísticos, así como material didáctico diverso, aunque también se pueden consultar enciclopedias y diccionarios actualizados y un amplio acervo de videos, audios y discos compactos sobre temas educativos. Asimismo, se equiparon salas con videocaseteras, grabadoras y televisión, y con conexión a la red Edusat perteneciente a la SEP, a través de la cual los maestros reciben diversos cursos.

Actualmente funcionan 574 Centros de Maestros en toda la república, con condiciones de infraestructura, servicios y activida-

des muy diversas. En los “Lineamientos generales para el establecimiento y operación del Pronap en las entidades federativas” se señalan como objetivos para estos Centros:

- Difundir la naturaleza y acciones del Pronap ante los maestros y directivos de educación básica que se encuentran en el área de influencia del Centro.
- Promover y organizar la participación de los maestros en los Cursos Nacionales de Actualización y en los programas estatales que se desarrollen en el marco del Pronap.
- Planear y programar actividades de apoyo académico que incluyan asesorías internas, con el equipo de asesores del Centro, y externas, como resultado del establecimiento de vínculos de colaboración con otras instituciones académicas y formadoras de docentes.
- Proporcionar a los maestros participantes en el Pronap, y a todos los maestros que lo soliciten, los recursos y espacios de trabajo con que cuenta el Centro.

Sobre cada uno de estos objetivos planteados se han desarrollado estrategias de acción en las entidades; sin embargo, la actualización permanente no ha tenido los resultados esperados en la transformación de las prácticas de enseñanza y de gestión, y en los aprendizajes de los alumnos. Ésta es la razón principal por la que se reitera, la necesidad de operar un cambio de modelo de formación que centre la atención en el apoyo técnico pedagógico a la escuela y fuera de la escuela, mediante cursos, seminarios, diplomados, especializaciones u otras modalidades formativas vinculadas a las necesidades de los maestros.

CAMBIO DE MODELO DE FORMACIÓN

Durante el mes de febrero de 2003, la SEP, con el acuerdo de los titulares de educación de los estados, promueve una consulta nacional con profesores e instituciones encargadas de los servicios de formación, con la finalidad de reorientar una política integral al mejoramiento de los procesos de formación, fortalecer la organización y el funcionamiento del sistema nacional de formación, y consolidar una oferta de opciones formativas (SEP, 2003).

Una de las medidas derivadas de esta política integral fue el decreto para poner en marcha las Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización de los Maestros de Educación Básica en Servicio (SEP, 2004), e impulsar el diseño de programas rec-

tores estatales que aseguren la prestación regular de los servicios de formación continua, de acuerdo con las normas y criterios propuestos por la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGayCMS).

A partir de este decreto, el Pronap replantea sus funciones de coordinación y vinculación con las entidades federativas y promueve la conformación del sistema integral estatal de formación bajo un nuevo modelo de formación.

Los rasgos de este modelo se sintetizan en lo siguiente:

- La actualización está vinculada con la formación inicial y con los otros componentes de la formación permanente: la nivelación, la capacitación y la superación profesional. Por ello, debe constituirse en un trayecto formativo real con posibilidades de avance personal, especialización profesional y repercusiones en la calidad de la educación.
- Los contenidos y enfoques pedagógicos están íntimamente ligados al quehacer cotidiano del profesor y a las herramientas con que cuenta, por lo que es necesario diseñar modalidades formativas diferenciando sus posibilidades y pensándolas en función de quiénes son los profesores que deben ser especialmente atendidos.
- Las modalidades formativas han de ser variadas, de forma que contribuyan a mejorar progresivamente el grado de competencia didáctica del conjunto de profesores de educación básica y las competencias de los directivos escolares en materia de gestión escolar. También deben mostrar a los maestros las bondades del trabajo colectivo entre colegas, así como la utilidad de la planeación didáctica y de la construcción colectiva de estrategias de enseñanza.
- La modalidad de formación desde la escuela es particularmente beneficiosa cuando está estrechamente vinculada con la problemática cotidiana del trabajo de un grupo de maestros que reflexionan sobre lo que estudian a partir de sus necesidades y convierten en acción inmediata lo que aprenden. Esta modalidad formativa tiene, además, efectos interesantes en la recuperación de la autoestima profesional, que se ve reforzada cuando la comunidad comienza a reconocer a la escuela como un buen plantel, al cual es posible confiar la educación de los hijos porque posee un grupo de profesores que obtienen buenos resultados con su trabajo.
- La endogamia característica de las opciones tradicionales, centradas únicamente en las fuerzas provenientes del campo de la docencia básica debe ser superada y servirse, también, de los

desarrollos de otras instituciones y otros profesionales de la educación.

- El seguimiento y la evaluación de los programas de actualización y sus diversos componentes deben estar abiertos a miradas externas que puedan dar puntos de vista diversos que permitan reflexiones más profundas y toma de decisiones oportunas.
- Un sistema educativo con cerca de un millón de maestros de educación básica reclama el uso de nuevas tecnologías para su actualización. Sin embargo, aun cuando se dispone de ellas, es preciso aprender a usarlas y, sobre todo, darles el sentido preciso que se requiere de ellas como medios formativos (SEP/Pronap, 2004a).

Estas aspiraciones sobre la formación continua de profesores de educación básica forman parte de las nuevas orientaciones a nivel internacional. En varios países (Francia, España, Alemania, Inglaterra) tras reconocer problemas comunes en las estrategias de formación, que van desde la participación individual y no grupal, el aislamiento de los maestros al volver a su centro de trabajo y el rezago en la adaptación del sistema educativo, hasta las evoluciones técnicas y retos económicos y culturales, entre otros, las soluciones se orientan a la creación de proyectos de centro escolar; la formación destinada a equipos y no a participantes individuales; la incorporación de profesores y especialistas preparados en una formación pedagógica para adultos, con conocimientos psicológicos, sociológicos y lingüísticos de la enseñanza y sobre organización escolar y universitaria; la formación de grupos de investigación-formación, tanto en ciencias de la educación como en la didáctica de las disciplinas; la utilización pedagógica de nuevas tecnologías y la creación de redes académicas, de comunicación, intercambio y cooperación entre directivos, grupos e instituciones.

En nuestro país, esta reorientación del modelo de formación planteó la exigencia de elaborar un Programa Rector Estatal para la Formación Continua de los Maestros en Servicio de Educación Básica (PREFC 2004-2005), lo que permitió realizar un diagnóstico de la situación en que se encuentra el sistema de formación en cada entidad federativa y realizar una planeación que respondiera a las normas nacionales y atendiera las necesidades locales. Se buscó con ello una mejor distribución de recursos financieros y la generación de propuestas para la reorganización del sistema de formación continua y la institucionalización de los servicios de los Centros de Maestros. Prever las estrategias y acciones permitiría a las autoridades educativas ordenar y articular todos los programas, proyec-

tos y actividades de formación continua en la entidad federativa, y organizar un tránsito ordenado a ese modelo de formación continua con un servicio de apoyo a la escuela, así como la obtención de mejores resultados en la transformación de las prácticas educativas en las aulas y en las escuelas (SEP/Pronap, 2004b).

Sin embargo, pasados tres años, estas orientaciones no siempre se han traducido en acciones concretas, pues esto implicaría la voluntad y decisión de una mayor inversión en el financiamiento de la formación por parte de las autoridades educativas, una mayor autonomía de las escuelas para organizar actividades formativas a partir de necesidades académicas y no sólo de intereses gremiales y, al mismo tiempo, dar cabida a la evaluación de los resultados de la actualización en función de las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los maestros, desplegados en su desempeño como profesionales.

LA ACTUALIZACIÓN EN EL ESTADO DE MORELOS

A raíz de la federalización de la educación básica y normal, se crea el Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), con una subdirección de Investigación y Actualización Magisterial que asume la responsabilidad de dirigir los programas educativos dedicados a la formación y actualización de los docentes en este nivel. Posteriormente, a partir del año 2003 se organiza como unidad académica y administrativa estatal el Departamento de Actualización Magisterial y los Centros de Maestros quedan como la parte operativa del Pronap mediante la descentralización de los talleres generales de actualización y la adopción de medidas para reglamentar los programas estatales en esta materia.

El Programa Rector Estatal para la Formación Continua de los Maestros (PREFC) presenta un diagnóstico de los avances registrados y de las necesidades por atender en cada uno de los niveles y modalidades educativas, así como las prioridades que atiende el mismo programa y los compromisos y metas con las acciones, actores y recursos necesarios para su implementación.

Los aspectos que destacan en el PREFC del estado de Morelos son los siguientes:

- A) Avanzar en la conformación de un modelo de formación continua para maestros en servicio, en donde la escuela sea el espacio principal de aprendizaje para los maestros.
- B) Transformar la organización y funcionamiento de la instancia estatal de Pronap y los Centros de Maestros que dependen de

ella, con la finalidad de hacer efectiva la formación continua de los docentes de educación básica.

- C) Mejorar la oferta de programas de formación continua, atendiendo las prioridades nacionales de cada nivel y las necesidades estatales.
- D) Fortalecer los procesos de preparación de exámenes nacionales para maestros en servicio, con la finalidad de que los docentes y colectivos de escuela cuenten con más información y asesoría que les permita mejorar los resultados y alcanzar el diploma SEP.
- E) Participar en los proyectos nacionales de profesionalización de funcionarios estatales y del personal operativo de los servicios de formación continua.
- F) Obtener información para participar en el Sistema Nacional de Información sobre los Servicios de Formación Continua en el Estado.

Entre los compromisos y metas propuestos destacan: fortalecer el modelo de colectivos docentes en 400 escuelas y ofrecer propuestas de formación continua de acuerdo con sus necesidades e intereses; actualizar y profesionalizar a los actores que intervienen en la asesoría académica; promover el trabajo colegiado en el Equipo Técnico Estatal de Pronap y los Centros de Maestros y constituir consejos directivos en 100 por ciento de los Centros; capacitar a 2 660 maestros en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y dar seguimiento al uso de las mismas en las aulas equipadas con Enciclomedia; promover la vinculación entre las instancias, niveles y actores de la formación, actualización, capacitación y superación profesional de maestros en el estado (IEBEM, 2004).

Como se puede observar, el Programa Rector de este estado retoma las intencionalidades y planteamientos discursivos de la política integral para la formación continua a nivel federal, al mismo tiempo que concede una importancia esencial a la planeación de las acciones y metas por alcanzar. En una evaluación realizada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) para valorar la estructura, las acciones, actores y recursos, compromisos y metas planteados en el PREFC de los estados, se estableció una clasificación de los programas presentados en tres niveles: en el nivel 1 (52.17 por ciento), se incluyen aquellos programas que requieren establecer las condiciones para llevar a efecto el programa, tanto en los equipos, organización estatal, condiciones del personal de los Centros de Maestros y capacitación de los Asesores Técnico Pedagógicos; en el nivel 2 (26.08 por ciento), aquellos que, teniendo las condiciones y habiendo emprendido tareas sistemáticas de forma-

ción, se abocan al cumplimiento de la exigencia de carácter formal, certificación, número de profesores inscritos en los cursos de actualización, aprobación de los cursos estatales; y en el nivel 3, los programas que pueden plantearse un proceso de transición hacia un nuevo modelo de formación por los avances logrados (21.73 por ciento).²

Es importante destacar que el Programa Rector presentado por el estado de Morelos fue clasificado en el nivel 3, junto con Baja California, Baja California Sur, Nuevo León, Sinaloa y Zacatecas, lo cual es un indicador de que las prioridades, compromisos y metas establecidos para el ciclo 2005-2006 están sustentados en condiciones propicias para la operación regular de los servicios de formación continua.

No obstante, un aspecto poco fortalecido es el seguimiento y evaluación de las acciones para valorar si se están poniendo en marcha mecanismos para implementar un nuevo modelo de formación que trastoque profundamente las tendencias tradicionales; y si las medidas oficiales están contribuyendo a lograr el propósito de mejorar el desempeño docente, potenciar y transformar la experiencia acumulada y los conocimientos, cuidar la preparación de asesores, dar seguimiento a las condiciones en que se imparten los cursos y mantener una oferta regular flexible de cursos estatales, generales y nacionales.

LA FUNCIÓN DE LOS CENTROS DE MAESTROS EN LA FORMACIÓN CONTINUA

Como hemos señalado, los Centros de Maestros tienen el objetivo de garantizar la actualización continua y permanente del personal directivo, docentes frente a grupo y apoyos técnico-pedagógicos de educación básica, ofreciéndoles servicios educativos diversos, por lo que sus funciones primordiales en el estado se concretan en:

- Difundir los servicios y las acciones del Pronap a los docentes frente a grupos, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico.
- Planear y programar actividades de apoyo académico que incluyan asesorías internas y externas, promoviendo y organi-

² Para mayor información, véase Torres Hernández y Serrano Castañeda (2006).

zando la participación de los maestros en los Cursos Nacionales de Actualización y los programas estatales que se desarrollan en el marco del Pronap como son: Cursos Estatales de Actualización (CEA), Talleres Generales de Actualización (TGA), Talleres Breves de Actualización (TBA), Talleres Estatales de Actualización (TEA), diplomados, conferencias y foros.

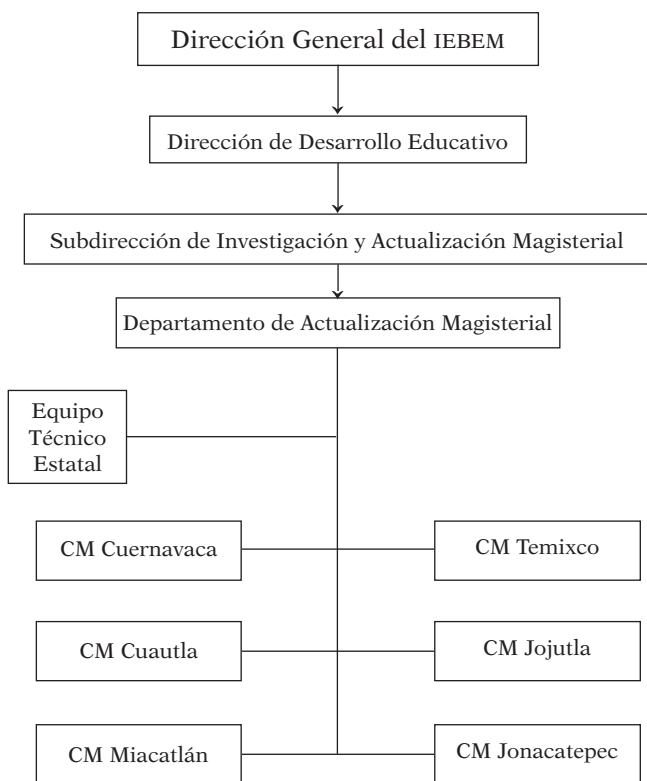
- Proporcionar a los maestros los recursos materiales y espacios de trabajo necesarios para el desarrollo de sus actividades.
- Proporcionar a los usuarios las facilidades para que puedan consultar, emplear el acervo bibliográfico, videoteca, audioteca, multimedia y audiovisual que se encuentran en las bibliotecas de los Centros de Maestros (DAM, 2003).

Los Centros de Maestros se instituyeron en el estado de Morelos con cuatro sedes iniciales en 1996, otra se implementó en 1997 y la última en 2000. Éstas se localizan en Cuernavaca, Temixco, Jojutla, Cuautla, Jonacatepec y Miacatlán. El Centro de Maestros de Cuernavaca comparte instalaciones con el Consejo Estatal Técnico de la Educación y el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), y atiende los municipios de Cuernavaca, Huitzilac y Tepoztlán, con círculos de estudio en Tepoztlán y Huitzilac. Al Centro de Maestros de Cuautla, dentro de su área de influencia, le corresponde dar atención a los municipios de Tlalnepantla, Totoloapan, Tlayacapan, Atlatlahucan, Ocuituco, Yecapixtla, Yautepec, Ciudad Ayala y Tetela del Volcán. Este centro tiene círculos de estudio en Yautepec, Yecapixtla y Atlatlahucan. Al Centro de Temixco le corresponden los municipios de Temixco, Xochitepec, Jiutepec y Emiliano Zapata, con un círculo de estudios en Alpuyeca, mientras que el de Miacatlán atiende a Miacatlán, Coatlán del Río, Tetecala, Mazatepec, Amacuzac y Puente de Ixtla. Este último tiene círculos de estudio en Puente de Ixtla y Amacuzac. El Centro de Maestros de Jojutla ofrece servicios a Tlaquiltenango, Tlaltizapan, Zacatepec y Jojutla. Tiene círculos de estudio en Tilzapotla y Tlaquiltenango.

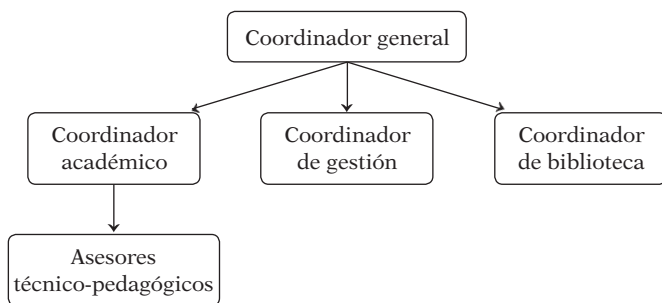
Finalmente, el de Jonacatepec, que dirige la atención a los municipios de Zacualpan, Temoac, Jantetelco, Axochiapan, Tepalcingo y Tetela (DAM, 2003).

Los Centros forman parte de la estructura educativa estatal que depende del IEBEM. En el organigrama dependen del Departamento de Actualización Magisterial, como se muestra en el primer organigrama de la página siguiente.

La organización académica de los centros de maestros se integra como se muestra en el segundo organigrama de la página siguiente.



FUENTE: Subdirección de Investigación y Actualización Magisterial, agosto de 2005.



FUENTE: Subdirección de Investigación y Actualización Magisterial, agosto de 2005.

El coordinador general es el responsable oficial del centro, su función es realizar la vinculación institucional, acordar las acciones con los otros coordinadores para lograr la eficiencia del servicio, elaborar cursos o talleres de acuerdo con las necesidades y coordinar la implementación de aquellos que son diseñados por la coordinación académica estatal, así como desarrollar la evaluación de los trabajos académicos.

El coordinador académico es responsable de la contratación, capacitación y organización de los asesores, así como de la planeación, realización y evaluación de todas las acciones académicas y los servicios que presta la biblioteca, audioteca y videoteca. Propone la organización para dar acompañamiento a los docentes en sus estudios y, en su caso, la elaboración de cursos y talleres.

El coordinador de gestión se responsabiliza de la inscripción de los docentes y de sus solicitudes a examen. También de la recepción y entrega de paquetes didácticos, de la plantilla de personal, inventario, requisición de materiales y equipos necesarios, de la conservación y mantenimiento del equipo y del inmueble, el desempeño del personal administrativo y del trámite de la documentación oficial, además de apoyar actividades académicas.

El coordinador de biblioteca tiene como funciones la recepción, mantenimiento y control del acervo bibliográfico, de la videoteca, la audioteca y la red Edusat, además de apoyar el trabajo de los asesores que es planeado conjuntamente por los coordinadores general, académico y de gestión para tener, en tiempo y forma, los materiales que usarán en la asesoría.

Como la generalidad de los centros a nivel nacional, los Consejos Directivos realizan una gran cantidad de actividades de gestión tales como: planeación, organización, coordinación, programación de recursos, diagnósticos de información, calendarización de un plan de trabajo, programación de talleres, actividades de vigilancia para el cumplimiento de las metas planteadas, monitoreo de las actividades, difusión de actividades y convocatorias del Pronap y reuniones con ATP. Las actividades de capacitación permanente y de atención a escuelas y colectivos docentes ocupan menor tiempo.

El personal académico con que cuentan los Centros de Maestros se muestra en la página siguiente.

Como hemos señalado, las actividades de los Centros de Maestros se incrementaron a partir del PREFC 2004-2005 y abarcan desde la atención a los Cursos Nacionales de Actualización, los Cursos Estatales, Diplomados, Talleres Breves, Asesorías Especializadas, hasta conferencias de apoyo a la actualización, servicio de biblioteca y uso de instalaciones para otros actos académicos.

<i>Centro de maestros</i>	<i>Coordinadores</i>	<i>Asesores</i>	<i>Total</i>
Cuernavaca	4	12	16
Cuautla	3	12	15
Temixco	4	5	9
Macatlán	3	1	4
Jonacatepec	3	8	11
Jojutla	2	5	7
Total	19	43	62

FUENTE: Área de gestión del Departamento de Actualización Magisterial, 2005.

Actualmente, tanto las acciones estatales como locales consideran los siguientes ámbitos y temáticas de actualización:

- La operación de los Cursos Nacionales de Actualización y diplomados.
- Formación de Asesores Técnico Pedagógicos (ATP).
- Apoyo a la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES).
- Apoyo a la renovación curricular y pedagógica de Preescolar en todas sus modalidades.
- Introducción a Enciclomedia.
- Apoyo a la renovación curricular de Educación Media Superior Tecnológica.

Simultáneamente a las actividades de actualización en los ámbitos anteriores, se llevan a cabo diversas capacitaciones para la implementación de programas educativos dentro de la escuela, como por ejemplo: Programa Cultura de la Legalidad, Programa Nacional de Lectura (PNL), Programa Hacia una Educación Intercultural en la Escuela Primaria, Programa Escuelas de Calidad (PEC), Programa de Valores, Programa para el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Programas Compensatorios.

En una evaluación reciente (Navia *et al.*, 2007) sobre cobertura, población docente y escuelas atendidas, infraestructura, mobiliario y equipamiento, personal y acciones de formación que realizan los Centros de Maestros en las entidades federativas, los centros del estado de Morelos son evaluados entre los que se colocan en un rango promedio de funcionamiento eficiente respecto de los aspectos antes señalados. Los seis Centros de Maestros atienden 100 por cien-

to de la población urbana; 100 por ciento rural; 50 por ciento indígena, y 50 por ciento mixta. En promedio, 220 escuelas: 59.7 de preescolar, 112.5 de primaria y 47.7 de secundaria.

Las condiciones de infraestructura se valoran como adecuadas, pues 67 por ciento de los centros cuentan con local propio o exclusivo para sus funciones y, aproximadamente, 80 por ciento de los inmuebles se encuentran en buen estado. Un dato importante es que 100 por ciento cuenta con biblioteca y aulas, y 50 por ciento con sala de consulta de libros y aula de medios, considerando que estos espacios son propicios para el acercamiento de los maestros. Los seis centros cuentan con microcomputadoras, audiograbadoras, televisor, videocasetera, fotocopiadora y línea telefónica con internet y red Edusat; el programa Enciclomedia está en funcionamiento en todos los centros.

Podemos afirmar que algunas fortalezas de los centros radican en la existencia de espacios donde se da la interacción entre maestros y entre colectivos docentes, en que cuentan con una plataforma de recursos propios, han avanzado en la conformación de vínculos interinstitucionales y han incorporado el uso de TIC en la actualización. Asimismo, la trayectoria en el servicio que proporcionan los centros de maestros ha evolucionado, pues en sus inicios sólo se ofertaban los cursos nacionales de actualización, pero, desde la Coordinación Académica Estatal, se han diseñado talleres breves que se imparten en los centros, y también en cada centro se diseñan talleres breves y otras actividades formativas para ofertarse en el periodo de verano y durante el ciclo escolar. Cuando iniciaron los talleres generales de actualización sólo se entregaban los materiales que enviaban de México y se apoyaba con préstamo de material bibliográfico, de audio y de video; ahora se asesora a los facilitadores de los talleres de todos los niveles de educación básica antes del cierre del ciclo escolar vigente.

La demanda de atención en los servicios que ofrecen los Centros de Maestros es de 34 064 usuarios de los sistemas federal, estatal y particular. De 1996 a 2003 se inscribieron a los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) 9 802 maestros de primaria y secundaria, lo que significa seis por ciento de la demanda potencial de 16 112 docentes de esos niveles. Se reinscribieron en el último año 1 161 y cambiaron de curso 1 717 docentes. Durante el año se otorgaron 2 062 asesorías, con un total de 8 681 asesorados y 3 712 docentes atendidos.

En la modalidad de CNA, durante 2003 presentaron exámenes 2 527 maestros. De acuerdo con la estadística nacional de formación continua, de ese total, 25.2 por ciento recibió asesoría y 68.6 por ciento no hizo uso de este servicio. Además del total de docen-

tes que recibieron asesoría, sólo acreditó 59 por ciento, y de los que no utilizaron el servicio, 53.5 por ciento logró la acreditación. Del personal participante, 691 fueron directivos que lograron 29 por ciento de aprobación y 436 apoyos técnico-pedagógicos, con 28.2 por ciento de acreditación (SEP/Pronap, 2005).

En las bibliotecas de los Centros de Temixco, Cuernavaca, Cuautla, Jojutla, Jonacatepec y Miacatlán se registraron 12 963 consultas, préstamos internos por 3 341 y reproducción de materiales en 5 850 ocasiones, lo cual da un total de 22 154 usuarios atendidos. Además, de manera indirecta se registraron préstamos de instalaciones y aparatos para la realización de cursos y talleres en los que se reportó una asistencia de 17 441 docentes. El total de usuarios es de 57 035 en los distintos servicios.

En 2004 se logra una inscripción de 11 300 docentes, superando la meta programada de 10 500 docentes. Inscribieron a 338 docentes, reinscribieron 534, cambiaron de curso 527 con un total de 1 399, los cuales recibieron 4 112 asesorías. En cuanto a solicitudes de exámenes nacionales, en esta ocasión recibieron 4 329 solicitudes y presentaron el examen 3 298 maestros, 76.18 por ciento del total (SEP/Pronap, 2005).

En cuanto a la participación del personal de la instancia Pronap y de los Centros de Maestros en cursos nacionales ha sido más limitada, se recuperan los resultados estadísticos de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, en la que se reconoce que dos personas del equipo técnico, cinco coordinadores generales, tres coordinadores académicos y una de la instancia estatal acreditaron la aplicación de exámenes en noviembre de 2002. Sin embargo, se reconoce en la estadística nacional que tres coordinadores de Gestión Educativa, un bibliotecario y 15 asesores faltaron de acreditar los cursos a los que se inscribieron, además de que dos asesores no lo hicieron. El promedio de acreditación estuvo en 68.2 por ciento en el examen de 2002. Durante el 2003 se inscribieron 15 de Centros de Maestros y acreditaron 11, lo que significó 73.3 por ciento.

Aun cuando estos datos muestran un cierto grado de efectividad de las actividades académicas de los Centros de Maestros, la percepción de los maestros sobre los servicios no siempre es considerada como logros efectivos. Según los resultados de una muestra representativa nacional (Ipsos-Bimsa, 2006), solamente 33 por ciento de los maestros de educación básica opina que los Centros de Maestros constituyen una iniciativa muy efectiva para ayudar a los docentes a mejorar el aprendizaje de los alumnos; 39 por ciento la califica de poco efectiva; siete por ciento como inefectiva, y 21 por ciento no tiene una opinión al respecto. En particular, esta ini-

ciativa logra el menor consenso entre los maestros de educación secundaria, pues 44 por ciento de ellos considera que los Centros de Maestros son una iniciativa poco efectiva para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Una conclusión es que varios Centros de Maestros de las entidades federativas, como los del estado de Morelos, si bien cuentan con condiciones para transitar hacia un nuevo modelo de formación, tienen el reto de lograr mejores resultados en la formación centrada en la escuela a partir de detectar necesidades, de llevar un seguimiento de los trayectos formativos de los maestros, reforzar el trabajo en el aula y ofrecer cursos a los colectivos docentes de acuerdo con sus necesidades.

LA DINÁMICA INSTITUCIONAL Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES

Las funciones y tareas de formación que se realizan en los Centros de Maestros no están exentas de algunas contradicciones y tensiones entre los intereses de directivos y asesores, y entre las formas de gestión institucional y la cultura magisterial. En este apartado se presentan algunos resultados de un estudio realizado en el año 2004 sobre la participación de los agentes en actividades de asesoría y funcionamiento de los Centros de Maestros. Para el acopio de la información requerida se recurrió a la aplicación de entrevistas a dos coordinadores (el primero y el último), encargados del Programa de Actualización en el Estado. Se toma en cuenta también información de una encuesta generada desde el Equipo Técnico Estatal, aplicada a los apoyos técnico-pedagógicos de dicho equipo y a los coordinadores generales, de gestión, académicos y bibliotecarios de los seis centros, así como informes y registros de reuniones de evaluación de las actividades que se llevan a cabo.

En lo que concierne al PREFC, cuando se da a conocer, empezando por las autoridades y mandos medios estatales, se expresaron inconformidades frente a “un nuevo programa que sólo representará más trabajo”. En un segundo momento, en las jefaturas de sector, hubo comentarios acerca de las formas de operarlo:

Hay dudas. Es del dominio público que entremos a los programas y que se deben cumplir. Yo tengo la duda operativa. Ya no sé a quién hacerle caso. Tenemos una lista general de los programas. Hablan de articulación, pero seguimos sin saber cómo. Todos los programas funcionan, pero cada quién da su propia versión.³

³ Relatoría de Jefatura de Sector Siete, mecanograma.

Las confusiones se manifestaron en las reuniones de Jefaturas de Sector, por ejemplo, cuando una maestra señala: “que se pongan de acuerdo en la información que dan a los maestros (se refiere a los Centros de Maestros)”,⁴ o bien cuando se solicita que:

[...] se precise qué maestros tienen la función del Programa Rector, porque han llegado oficios que requieren a todos. Si esto va a ser en serio, que nos digan qué escuelas van a ser seleccionadas, porque llega el oficio en el que mencionan que a los apoyos técnico-pedagógicos del Programa Nacional de Lectura no se les distraiga en otras actividades, así es que se solicita se haga saber qué escuelas participan y cuáles son.⁵

Por otra parte, un ATP señala sus propias dudas respecto del objetivo del Programa Rector:

He estado trabajando, apoyando a directores de turno matutino para la elaboración de sus trayectos formativos, pero la orientación que se ha dado acerca del TGA hace que los directores estén desubicados. En un principio sus trayectos formativos estuvieron mal y se trabaja para mejorar, pero la duda es cuál es el objetivo principal del Programa Rector.⁶

En estos comentarios se puede apreciar una forma de respuesta frecuente en los profesores cuando, desde la normatividad institucional, se demanda la aplicación de una medida de política educativa. Dudas como “si va a ser en serio”, “la orientación que se ha dado [...] hace que los directores estén desubicados”, “que nos digan qué escuelas van a ser seleccionadas” no son otra cosa más que indicios de la percepción que tienen profesores y directivos medios de que son instrumentadores de propuestas externas, en cuyo diseño no participaron y vienen a trastocar su trabajo. Aun así, por su condición de sujetos instituidos tienen que responder, porque “es del dominio público que entremos a los programas”, o porque se acepta la necesidad de vinculación y el requerimiento de una actividad de apoyo a la escuela con un solo modelo de planeación, aun cuando no se comprenda bien a bien en qué consiste el nuevo modelo de formación al que conducirá el Programa Rector.

En este sentido, un entrevistado expresaba:

En lo particular, el Programa Rector me está haciendo ruido, pero no lo puedo hacer por separado, tengo que tomar todo de for-

⁴ Relatoría de Jefatura de Sector Uno, mecanograma.

⁵ *Idem.*

⁶ Relatoría de Jefatura de Sector Dos, mecanograma.

ma global para llevar un mismo desarrollo. Yo creo que no es posible que se presione tanto a los ATP; qué vamos a hacer, nos piden cumplir con el Programa Nacional de Lectura, Conafe y otros. En todos los programas hay recursos. Si el programa quiere abarcar todo, ¿por qué no retoman una sola planeación para todo el estado?⁷

El programa presupone la participación de todas las instancias que se dedican a la formación inicial y continua en las entidades. Sin embargo, la negativa de los agentes a participar se basa en la cantidad de tareas que deben cumplir en cada proyecto, cuya instrumentación se les va imponiendo o por la defensa de lo que han venido haciendo, ya que un cambio implica que se enfrentan a los cotos de poder manifiestos en las distintas funciones o al conflicto entre programas, cuyos avances se valoran en razón del número de personas que están dedicadas a darle seguimiento, aunque mantengan una visión parcelaria de la forma de cumplirlo.

La falta de claridad en las funciones de apoyo técnico pedagógico de las instancias y agentes es otro motivo para participar o no en un nuevo programa. Un supervisor señala:

[...] que los apoyos que tienen son maestros, pero hacen funciones administrativas. Se sugiere que del ejército de administrativos que se tiene del IEBEM los manden a las supervisiones y entonces los maestros de oficinas serán ATP.⁸

Si bien la elaboración del Programa Rector debía propiciar el trabajo en grupo, es frecuente encontrar, de acuerdo con lo indicado en las reuniones de evaluación con los coordinadores de los centros, que las áreas educativas al organizar el trabajo hacen a un lado a los Centros de Maestros, o a quienes desconocen los acuerdos porque no fueron a una reunión de trabajo, o bien que por el afán de destacar, algunos directivos elaboran el trabajo de manera unidireccional.

La incorporación de asesores a los Centros de Maestros

Su primer antecedente lo tiene en las formas de contratación con las que ha operado el sistema educativo. Las plazas de docente se adquieren, en la mayoría de los casos, desde el egreso de la escuela normal; en otros casos, reciben la clave gracias a la jubilación de

⁷ Relatoría de Jefatura de Sector Cuatro, mecanograma.

⁸ *Idem.*

sus padres o recorren el azaroso camino entre el sindicato y la autoridad estatal para lograr un lugar en el sistema. Mediante las plazas de base, los maestros pueden transitar en diferentes adscripciones a lo largo de su vida profesional; no así aquellos que tienen plazas por tiempo limitado, que impiden tener movilidad en la estructura educativa.

Uno de los requisitos para ingresar en los Centros de Maestros es tener una plaza de base, que puede ser de docente frente a grupo, apoyo técnico-pedagógico, director o supervisor. El estatus de ingreso es, generalmente, como comisionado para realizar funciones de formación continua destinada a los profesores de educación básica, mediante un documento que se otorga por un año. En algunos casos, la forma de contratación es por honorarios para asesores de curso nacional que apoyan en talleres breves, en algunos módulos de los cursos generales y en cursos estatales.

Según lo expresado por la coordinadora de actualización, cuando se crearon los Centros de Maestros, para la contratación se pedía como requisito:

[...] que fueran maestros reconocidos, con autoridad moral, académica. Ésos eran los requisitos principales que pedían, y ya el hecho de ser coordinador de un Centro de Maestros le significaba una compensación, precisamente por las horas extras que tienen que trabajar, porque desde un principio se supo que había que trabajar así [...] (entrevista a Aguilar, 2005).

Para la coordinadora, el momento fundacional de los centros marca una diferencia con las situaciones que se fueron dando posteriormente en las formas de incorporación de los docentes a un Centro. La compensación de orden económico quedaba implícita y se destacaban cualidades basadas en el reconocimiento y en la autoridad moral y académica de quienes se integraban, aunque los mecanismos para evaluar esas cualidades no se plantearan de manera explícita. Ella misma menciona que el instituto ha carecido de un proceso de comprobación de los requisitos previos a la contratación, ya que sólo se hace el oficio de comisión con la información que ampara las actividades como docente y se envía el trámite administrativo para su nueva adscripción.

La condición de comisionado en un Centro tiene varias implicaciones, una de las cuales es que debe adquirir mayores compromisos; trabajar con un horario abierto, porque las acciones de actualización se realizan en dos turnos, incluidos los sábados; atender en las instalaciones o acudir a las escuelas que así lo soliciten, y en muchas ocasiones, trasladarse con el vehículo personal porque

se carece de este tipo de apoyo. Esta situación de transportar personas y materiales para las actividades del Centro de Maestros es común en 71.4 por ciento de los Centros de todos los estados. En tres entidades, Nayarit, Morelos y Baja California Sur, se refiere que la transportación se realiza en su totalidad con vehículos propios.

Las diversas actividades, el horario y las condiciones son planteadas como una de las causas por las que no resulta atractivo para algunos profesores integrarse a los Centros. Según el punto de vista de una entrevistada, desde hace varios años y aún en la actualidad:

No había compañeros que se quisieran comisionar al Centro de Maestros porque la dinámica de trabajo estaba muy fuerte, y hoy día, por eso muchos le piensan; no se quieren ir a Centros de Maestros porque están viendo cuál es el trabajo que estamos realizando [...]. Es más cómodo estar comisionado en una oficina que llegar a trabajar a un Centro, y trabajar con los compañeros docentes no es algo tan sencillo (entrevista a Aguilar, 2005).

Según otro de los entrevistados, un problema en la incorporación de los asesores de los Centros de Maestros es que hay ocasiones en que se invita a profesores, quienes aun cuando fueron entrevistados y recibieron información sobre la estructura y formas de funcionamiento, por razones de una visión personal o por comodidad, pretenden continuar su actividad profesional como si estuvieran en una escuela, menciona varios ejemplos de asesores:

[...] otro que no sabía ni hablar, mucho menos quería moverse; otros dos que también hubo en el principio, uno de ellos coordinadora académica que se dormía en su escritorio, yo creo que estaba enferma, esa maestra se dormía. Todo eso, claro que da mala imagen de un Centro de Maestros (entrevista a Aguilar, 2005).

Uno de los puntos sensibles de la formación continua impulsada por los Centros de Maestros lo constituye la capacidad y competencias que tienen los formadores que se encargan de prestar los servicios de asesoría a los usuarios. Una profesora hace el comentario siguiente sobre el comportamiento de un coordinador frente a los maestros:

Había un coordinador que todavía su mente y su formación era “la letra con sangre entra”, a tal grado que, por ejemplo, los compañeros que trabajaban en ese Centro de Maestros tenían que llevar una bitácora del día, qué hacían cada hora, bueno, un total inhumanismo militar, ya no estamos en esos tiempos, además no es humano trabajar así (entrevista a Aguilar, 2005).

Por otra parte, la necesidad de una presencia permanente de los asesores ha sido expresada por coordinadores y profesores usuarios de los servicios de los Centros. En una encuesta diseñada por el Equipo Técnico Estatal del Departamento de Actualización y aplicada a los coordinadores de Centros de Maestros, ante la pregunta sobre lo que se debe cambiar en los Centros, se señaló:

[...] que los asesores estuvieran comisionados de tiempo completo y no únicamente los sábados o el día que les toque venir (agregando como un punto importante que) [...] los Centros de Maestros deben contar con plazas propias y gestionar una serie de estímulos que les permita dedicarse de tiempo completo al Centro (Equipo Técnico..., 2005a).

La presencia de los asesores se relaciona con la actitud frente a su responsabilidad en el trabajo. La inconformidad de los coordinadores y profesores que asisten a los Centros se expresa también cuando uno de los entrevistados señala como necesario:

[...] cambiar la actitud del personal que llega comisionado y que cree que sólo van a cubrir su horario, sin carga de trabajo y responsabilidades [...]. Hubo coordinadores que nunca estaban en su Centro y que a la hora que se les llamaba, ya tenían bien arreglada a la secretaria para que dijera: ahorita viene, ahorita viene. Ya en seguida se comunicaba: “maestra, que me andaba buscando, aquí estoy [...]” (entrevista a Aguilar, 2005).

Esta apreciación sobre la ausencia de los asesores es reforzada por un docente entrevistado que comenta:

Cuando llegué al Centro de Maestros había algunas anomalías por [parte de] compañeros que habían sido comisionados para trabajar ahí y no trabajaban. Eran conflictos que teníamos al interior, porque estaban así como con beca y sólo cobraban. Algunos compañeros que habían salido corridos de escuelas o de supervisiones y los daban de alta en Centros de Maestros. Tuvi- mos casos muy especiales en Temixco, en Jonacatepec, en Cuau- tla, no recuerdo si en Cuernavaca también había casos así. El comentario es que muchos Centros de Maestros en el país son dormitorio de aquellos que han creado conflictos en las zonas es- colares (entrevista a Ocampo, s.f.).

De acuerdo con la opinión del coordinador, esta situación se ge- neró al inicio de la historia de los Centros:

En el principio se luchó mucho, mucho, porque hubo esa situación; fueron personas que llegaron porque creyeron que era una vida plácida, que nada más era venir y sentarse en un escritorio, muy placentera. Cuando ellos mismos se fueron dando cuenta que era otra exigencia, ellos mismos se fueron retirando (entrevista al coordinador).

En muchos casos no se ha generado movilidad, en los Centros de Maestros existen algunos coordinadores que están desde la fundación, en 1996. Respecto de esta condición hubo comentarios contradictorios, algunos encuestados observan ventajas en la permanencia, otros señalan la necesidad del cambio, “entre la normatividad inicial una de las cosas era ésa, tratar de que hubiera movilidad, me parece que decía que lo máximo que podía estar un coordinador y asesor son tres años; si lo decían los documentos [...]” (entrevista a Aguilar, 2005).

Según la opinión de una entrevistada, una larga antigüedad de los asesores en los Centros puede tener efectos adversos por problemas que ocasionan:

[...] porque se sienten como dueños de la situación y eso acarrea problemas en un centro educativo. Siento que en cualquier lugar, siempre va a haber una autoridad que es la que va a determinar qué se hace. Estoy de acuerdo con el colegiado, pero no que tú que eres ajeno a la coordinación quieras imponer tus reglas del juego [...]. Pienso que la movilidad de los asesores y de los coordinadores es buena, como en todas partes; el estar mucho tiempo en un lugar acarrea vicios y eso lo hemos visto en las escuelas, en todos lados [...] (entrevista a Aguilar, 2005).

La descripción que hacen los entrevistados sobre los motivos para que los profesores llegaran comisionados a los Centros o sobre los comportamientos mostrados por algunos asesores, como cubrir su horario, simular una presencia, cobrar sin tener una carga de trabajo ni responsabilidades claras, nos remite a estilos de relación muy usuales en el mundo magisterial y en la relación con las autoridades, el cual consiste en llegar a arreglos o componendas para “premiar” o “castigar” las actuaciones de los profesores. Así, por ejemplo, el sentido de las comisiones para un trabajo que debía ser académico se pervierte al convertirse en una forma de proteger o de otorgar prerrogativas a profesores que, generalmente, tienen una afiliación con el sindicato oficialista.

No obstante, las situaciones antes descritas, aparentemente han disminuido o se han modificado. Las comisiones que se otorgan pa

ra los Centros de Maestros son significativas, ya que ahora existen requisitos académicos para la ubicación de un asesor o de un coordinador:

Se requiere tener licenciatura, o bien, normal básica, licenciatura en normal superior o alguna licenciatura universitaria, tener experiencia docente y algo muy importante, tener algún porcentaje de simpatía y reconocimiento por parte de los maestros del área de influencia que atiende ese Centro de Maestros (entrevista a Ocampo, s.f.).

Este último aspecto lo verifican de manera empírica por opiniones que han recibido de su trabajo o porque lo conocen por lo que señalan:

Generalmente, nos damos cuenta de que el maestro tiene reconocimiento cuando lo vemos trabajar con los grupos, o bien antes, por los comentarios que hacen de ellos y, por supuesto, son compañeros que ya tenemos un tiempo de conocerlos y sabemos si tienen o no aceptación con la base a la que van a atender. Hoy día, ningún docente que no tenga licenciatura está dado de alta como coordinador (entrevista a Ocampo, s.f.).

Pero el mayor cuidado en la selección de los asesores de los Centros de Maestros y las diversas actividades de actualización que se realizan ahí, al parecer no ha sido suficiente para cambiar la imagen que algunas autoridades tienen de que los centros son un “elefante blanco”. Así se expresaba en una de las entrevistas:

Es importante el convencimiento de las autoridades educativas a nivel supervisores, jefes de sector, directores y todos, todas las autoridades educativas que estén convencidas y concededoras de lo que se hace y de la necesidad que hay de tener maestros actualizados para que realmente se apoye el proceso de formación (entrevista a Aguilar, 2005).

La eficacia de los Centros y de la actuación de los asesores no depende tanto del convencimiento de las autoridades educativas, sino de lograr que se instauren relaciones con poder de influencia entre el asesor y los profesores:

[...] pueda ganar prestigio a los ojos del profesorado, ejercer influencia de modo transitorio y ser capaz de promover el liderazgo de los verdaderos responsables del asesoramiento, los profesores y los centros educativos.

Una relación simétrica entre autoridades y profesores puede contribuir a resolver algunos problemas expresados por coordinadores, tales como “mayor comunicación con los distintos niveles educativos para realizar, en tiempo y forma, las actividades planeadas, para evitar que acciones ya programadas ser dejen de cumplir” (Equipo Técnico..., 2005b). O bien, exceso de control o falta de trabajo en equipo, de manera que “se tengan reuniones periódicas para coordinar el taller, que las decisiones se tomen en equipo y no sólo se den órdenes de lo que le toca, que haya un líder participativo y buen coordinador de las acciones para que no todo lo haga él solo” (Equipo Técnico..., 2005b).

Ciertas formas de liderazgo académico también pueden generar conflicto entre asesores o con las áreas. Si partimos de que el saber pedagógico es poder, entonces se entiende que, ocasionalmente, se presente rechazo o molestia de situaciones que se dan al interior de los Centros. Esto se manifiesta de diversas maneras en las reuniones de trabajo o, como lo expresaron en la encuesta, con frases como:

Algunos elementos que pueden afectar a este gran equipo de trabajo [...]. Acostumbrarnos a confirmar la información para no falsearla, no utilizar palabras altisonantes, confiar más en la responsabilidad de los demás [...]. Pueden cambiarme cuando lo deseen, si no cubro las funciones (Equipo Técnico..., 2005b).

Otras veces se manifiesta cuando piden “redefinir las funciones de los Centros de Maestros [...] o [...] combatir la simulación [...]” (Equipo Técnico..., 2005b) incluso cuando se indica la necesidad de que los asesores manifiesten “calidad moral”. Clarificar la función del Equipo Técnico Estatal (ETE), que depende directamente del Departamento de Actualización Magisterial, es otro aspecto que da idea del conflicto entre lo administrativo y lo pedagógico. Un ejemplo de las diferencias se recuperó de la Segunda Reunión de Evaluación de los Centros de Maestros, cuando dicen:

Respecto de establecer compromisos, uno de ellos es que todos los que estamos aquí no tenemos ese compromiso, porque si no nos parece lo que hace una persona del ETE la solución no está sólo en señalar sus deficiencias, pero no participamos.⁹

⁹ Relatoría de la Segunda Reunión de Evaluación de Centros de Maestros, p. 3.

Las reflexiones y expresiones de los docentes indican que el sistema de formación continua que tiene su base en el Pronap, aún transita por una etapa de rompimiento con una visión instrumental de la formación, y que hay condiciones de posibilidad para que los programas de actualización de los docentes sirvan para modificar la visión de la educación y para cambiar la actitud de los profesores respecto de su labor.

Podemos observar que los Centros de Maestros son más que el deber ser expresado en los documentos oficiales, por ello, tiene que verse el trasfondo, lo institucional y lo personal, la relación con lo político o lo sindical, y lo cultural y lo educativo. Uno de los retos es trabajar para romper con esa visión un tanto tecnocrática de la actualización, que no propicia que los Centros sean cada vez más espacios para construir experiencias que contribuyan a desarrollar la autonomía de los maestros y a transformar la escuela.

Modificar las formas y estrategias de atención requiere, en primer lugar, reconocer que todo cambio implica movimiento y nuevas formas participativas, tanto en los maestros como en el personal de los Centros, y que llevar a la práctica el nuevo modelo de formación implica que la planeación y la organización tendrán que estar al servicio de las acciones efectivas en las escuelas.

Los Centros de Maestros seguirán siendo una opción viable si se genera un seguimiento sistemático de los resultados de la actualización que proporcionan y se promueve una actuación coordinada, que unifique los propósitos de los diversos programas y le dé sentido al nuevo modelo de formación en la escuela y fuera de ella.

ANEXO 1

Con la finalidad de que se reconozcan las políticas educativas inmersas, se presenta a continuación un fragmento del Programa Recorrido Estatal de Formación Continua ciclo 2004-2005:

Propósitos

- a) Coadyuvar efectivamente en la mejora de los aprendizajes que realizan las alumnas y los alumnos de educación básica en el estado de Morelos, mediante la formación continua de las maestras y los maestros en servicio.
- b) Asegurar mejores condiciones para proveer, de manera regular y permanente, servicios de formación continua (actualización y capacitación) para los maestros en activo de la entidad, con cali-

- dad, equidad y pertinencia crecientes, mediante el establecimiento de medidas adecuadas a las necesidades y circunstancias educativas, para el cumplimiento de las metas estatales y nacionales.
- c) Fortalecer el desarrollo profesional y la formación continua de los docentes para impulsar la transformación de la escuela. Dentro de ella, por medio del rescate de los Consejos Técnicos y el trabajo colegiado, como verdaderos espacios de crecimiento académico para la reflexión y el aprendizaje. Fuera del plantel, mediante estrategias generales, respaldadas por equipos de apoyo técnico-pedagógico y directivos competentes con un alto sentido de responsabilidad, creatividad y liderazgo efectivo que propicie una educación de calidad y con valores.
 - d) Promover la vinculación organizada, progresiva y regulada por el IEBEM, del servicio de formación continua con la estructura y las necesidades de la educación básica.
 - e) Propiciar la articulación, progresiva y regulada por el IEBEM, del servicio de formación continua con las instituciones de formación docente, educación superior y organismos sociales comprometidos con el desarrollo de la escuela pública.

- **Objetivos específicos en la escuela**

- Transformar a las escuelas de educación básica en verdaderos colectivos docentes, transitando de la práctica educativa individual al trabajo colaborativo; que dé respuesta a las necesidades reales de actualización y desarrollo profesional y que asegure una educación de calidad, con equidad y valores.
- Asegurar que las escuelas de educación básica en el estado de Morelos cuenten con servicio de Apoyo Técnico-Pedagógico profesional y competente, que responda a las necesidades y expectativas de los colectivos, proporcionando un acompañamiento académico eficiente, de calidad y alto rendimiento.
- Que las funciones de Apoyo Técnico-Pedagógico se rijan con la normatividad nacional a partir de su emisión, y en el estado se propicie su conocimiento y aplicación.
- Elaborar propuestas de formación continua en la escuela a partir de los trayectos formativos diseñados en colectivo; por la escuela, con la participación de la comunidad escolar; y para la escuela, desde la red de actualización y los organismos sociales y académicos, estatales y nacionales.
- Actualizar a los docentes en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para promover estrategias que mejoren los aprendizajes.

- Fuera de la escuela

- Ofertar cursos de actualización y formación suficientes y de calidad, que respondan a las necesidades reales de los maestros y los colectivos escolares.
- Potenciar la experiencia acumulada del equipo técnico estatal de Pronap en el diseño, revisión y dictaminación de programas de formación continua que sean propuestos por las diversas áreas educativas.
- Mejorar las condiciones académicas y administrativas en las que se opera estatalmente la oferta de actualización y desarrollo profesional, garantizando una respuesta efectiva a las necesidades de los maestros, las escuelas de educación básica y las reformas curriculares propuestas.
- Fortalecer la formación, capacitación, actualización y desarrollo profesional de maestros con la colaboración de instituciones externas que cumplan con funciones similares.
- Disponer de directivos (jefes de sector, supervisores, directores, subdirectores y coordinadores) que conozcan, promuevan y desarrollen el trabajo en colectivo, fortalezcan su liderazgo académico y propicien procesos de planeación, seguimiento y evaluación.
- Conformar consejos directivos al interior de cada Centro de Maestros cuya función sea planificar, dar seguimiento y evaluar las acciones académicas del área de influencia en materia de actualización. (Documento Programa Rector 2004).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, Inés (2003), *Formación docente: desafíos de la política educativa*, México, SEP (Cuadernos de Discusión, núm. 8).
- ARNAUT, Alberto (2003), *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, México, SEP (Cuaderno de Discusión, núm. 17).
- DARLING-HAMMOND, Linda y Milbrey W. McLAUGHLIN (2003), *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*, México, SEP (Cuadernos de Discusión, núm. 9).
- DEPARTAMENTO DE ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL (DAM) (2003), *Informe de trabajo 2003*, Cuernavaca.
- _____ (2004), *Informe de trabajo 2004*, Cuernavaca.
- EQUIPO TÉCNICO ESTATAL DEL DEPARTAMENTO DE ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL (2005a), "Concentrado de información".
- _____ (2005b), "Concentrado de encuesta".

- INSTITUTO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE MORELOS (IEBEM) (2004), *Programa Rector Estatal de Formación Continua para Maestros en Servicio. Ciclo Escolar 2004- 2005*, Cuernavaca, IEBEM.
- JACOBO GARCÍA, Héctor M. y Juan Luis PINTOS (2003), *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica*, México, SEP (Cuaderno de Discusión, núm. 10).
- LATAPÍ SARRE, Pablo (2003), *Cómo aprenden los maestros*, México, SEP (Cuaderno de Discusión, núm. 6).
- NAVIA, Cecilia *et al.* (2007), "Evaluación de los Centros de Maestros", México, Pronap (mecanograma).
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2001), *Programa Educativo Estatal Morelos 2001- 2006*, Cuernavaca.
- _____ (2003), *Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual*, México, SEP (Cuadernos de Discusión, núm. 14).
- _____ (2004), "Reglas de operación 2004 del Programa Nacional de Actualización para Maestros de Educación Básica en Servicio. Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2004", en *Diario Oficial de la Federación*, de 22 de marzo.
- _____ /PRONAP (2004a), *Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros en México*, México, SEP/Pronap.
- _____ (2004b), *Criterios para el diseño del Programa Rector Estatal de Formación Continua 2004-2005 para Maestros de Educación Básica en Servicio*, México, SEP/Pronap.
- _____ (2005), *Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAYCMS). Estadística nacional*, México, SEP/Propap.
- TORRES HERNÁNDEZ, R.M. y J.A. SERRANO CASTAÑEDA (2006), *Evaluación y seguimiento de los programas rectores estatales de formación continua 2004-2005 para maestros de educación básica en servicio*, México, Comie/UPN.

Entrevistas

- AGUILAR, Rosario (2005), coordinadora de la Instancia Estatal de Actualización, ahora Apoyo Técnico Pedagógico del Programa Nacional de Lectura, febrero.
- OCAMPO, José Manuel (s.f.).

PROYECTOS EDUCATIVOS Y CAMBIOS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DOCENTE*

*María Teresa Yurén***

PRESENTACIÓN

En la historia de la educación en México puede apreciarse un esfuerzo constante por procurar procesos de formación docente que contribuyan a forjar sujetos que sean capaces de ejercer su actividad profesional a la manera de una praxis educativa, es decir, una práctica comprometida con el logro de fines valiosos y legítimos, sustentada en el dominio de elementos teóricos y técnicos, anclada en el conocimiento objetivo de la realidad que se quiere transformar —que en este caso es el educando— y con capacidad para contribuir, efectivamente, a esa transformación.

Los resultados obtenidos en el ámbito educativo hacen suponer que la práctica docente no logra esa contribución y no pocas veces se atribuye esto al hecho de que no se ha cumplido lo prescrito, lo que “debiera hacerse”, lo que plantea el marco referencial de la educación (las políticas, la legislación, el currículo, el proyecto educativo y los planes y programas para el sector educativo, entre otros factores).

En este trabajo, apoyo la tesis de que para obtener mejores resultados educativos no basta superar la escisión entre lo que se dice (es decir, lo que aparece en el discurso oficial que sirve de referente a la práctica) y lo que se hace (las acciones), dando por hecho que el referencial es incuestionable. Lejos de eso, sostengo que el referencial mismo ha operado como condicionante de un proceso en el que el futuro docente se forma como un poseedor y transmisor de “saberes dados”, cuyo vínculo con la práctica es sumamente frágil. Además, dicho referencial está atravesado por la lógica instru-

* Este trabajo es un producto del proyecto SEP-2003-C02-42851, presentado en el marco de la Convocatoria de Conacyt para la Investigación Básica y financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación.

** Profesora investigadora en el ICE de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

mental que mediatiza el compromiso con los fines valiosos, los esfuerzos por transformar a los educandos e influye en la configuración del *ethos* profesional.

Ante la imposibilidad de abarcar todos los aspectos del referencial, enfocaré sólo dos: las políticas y los currículos que orientan en distintos periodos históricos la formación docente. Unas y otros quedan enmarcados siempre en un proyecto cultural-educativo que les da relativa coherencia y sentido.

En un primer apartado presento las premisas de las que parto y la vía metódica que seguí. En los cuatro apartados siguientes, presento los resultados del análisis distinguiendo diversos periodos. Cierro el trabajo con algunas conclusiones que se derivan del análisis realizado.

ENCUADRE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Para la realización de este trabajo tomo como base algunas premisas que he apoyado argumental y/o empíricamente en investigaciones previas, y que aquí enuncio brevemente:

- a) La práctica docente, para ser verdaderamente educativa, ha de desarrollarse como una praxis¹ que desencadena praxis (Yurén, 1999). Por ello, en su proceso formativo el futuro docente ha de adquirir saberes prácticos, además de los saberes teóricos y procedimentales. Los saberes prácticos (saber hacer o técnica, saber convivir o ética, y saber ser o cuidado de sí), a diferencia de los saberes formalizados (teóricos y procedimentales), no son transmisibles y no se adquieren con estudio, sino con experiencia y ejercicio. Por ello, se requieren tiempos y situaciones formativas específicas para la adquisición de estos saberes (Yurén, 2004a).
- b) La formación es un proceso por el cual una persona se construye como sujeto mediante sus acciones, sus interacciones

¹ Retomo el concepto de praxis de Adolfo Sánchez Vázquez, según el cual la praxis tiene lugar “cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal o fin y terminan con un resultado o producto efectivos, reales” (Sánchez Vázquez, 1980:246). La praxis es expresión de la dialéctica sujeto-objeto porque “de la misma manera que la actividad teórica, subjetiva, de por sí no es praxis, tampoco lo es una actividad material del individuo, aunque pueda desembocar en la producción de un objeto [...pues] falta en ella el momento subjetivo, teórico, representado por el lado consciente de esa actividad” (Sánchez Vázquez, 1980:297).

y la recuperación de su experiencia. Se realiza sobre la base de la socialización, la enculturación y el desarrollo cognitivo pero, además, requiere de la actividad del sujeto, en virtud de la cual éste transforma, objetivamente, algo en el ámbito de la cultura y la sociedad y/o se transforma a sí mismo (Yurén, 2000).

- c) Un proyecto educativo es un conjunto de fines y principios que orientan la educación en un momento histórico determinado y que se organizan en torno a un criterio axiológico² que da sentido a las acciones educativas. Todo proyecto educativo, además de tener una carga teórica y una carga ideológica, tiene un potencial praxeológico, cuyo despliegue depende de los factores estructurales y coyunturales que operan como condición de posibilidad (Yurén, 1994).
- d) El proyecto educativo, las políticas y el currículo constituyen elementos del dispositivo de formación.³ Como todo dispositivo, éste está atravesado por relaciones de fuerza y creencias —frecuentemente en conflicto— que favorecen u obstaculizan las experiencias formativas. Reconstruir un dispositivo⁴ significa tejer la trama que resulta de las relaciones de fuerza, las líneas de saber y las experiencias de subjetivación en un momento histórico determinado. Mientras que el dispositivo educacional es el objeto de trabajo, la reconstrucción del dispositivo es el modo epistémico de trabajar.⁵
- e) El *ethos* profesional es el sistema disposicional, puesto en relación con problemas sociomorales en el ámbito de la profe-

² Le llamo así a un valor en torno al cual se organizan otros valores en un momento histórico determinado. El criterio axiológico se presenta como horizonte orientador, pero también como pauta para juzgar los avances en materia educativa.

³ Un dispositivo de formación es un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades programadas, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) organizados para responder a determinadas demandas educativas (Yurén, 2005).

⁴ El análisis no se hace directamente sobre la realidad, sino sobre las representaciones que se tienen del dispositivo referente y que son expresadas en un discurso. Una vez hecho el análisis, se obtiene un constructor teórico al que denomino “dispositivo reconstruido” (Yurén, 2005).

⁵ Para determinar este modo epistémico se tomó en cuenta la interpretación que hace G. Deleuze (1995) de lo que es el dispositivo en la obra de Foucault: un dispositivo es una especie de madeja formada por líneas o vectores de diferente naturaleza que representan procesos diversos pero relacionados y en desequilibrio. Cada línea puede ser de sedimentación o de actualidad. Dichas líneas se distinguen cuando se desentraña el régimen de luz, el régimen de verdad, los juegos de poder y las experiencias de subjetivación.

sión. Se concreta en creencias, actitudes e intenciones; en procedimientos internos de juicio y en hábitos o cualidades personales que el sujeto se esfuerza por objetivar en un tipo de comportamiento habitual y en decisiones llevadas a la práctica, que le permiten resolver los conflictos sociomorales que se presentan en su campo profesional. El *ethos* profesional es la combinación de: *a*) la ética profesional internalizada (valores, pautas y códigos internalizados); *b*) la estructura motivacional (forma en la que el sujeto responde a la interpelación de la sociedad al cumplir su función y tomar decisiones); *c*) formas de autorregulación, y *d*) el referente ideal con el cual el profesional se identifica (Yurén, 2004b).

El *corpus* de datos fue construido a partir de dos tipos de fuentes: por un lado, los informes presidenciales y los planes del sector educativo, cuando estos existieron; por otro, los mapas curriculares de la formación de docentes de educación primaria. Además, recuperé en este trabajo los resultados obtenidos en una investigación previa (Yurén, 1994) sobre los proyectos educativos.

La vía metódica que construí se describe a continuación. En primer término, apoyándome en las premisas antes enunciadas, determiné los aspectos que habría que focalizar en los mapas curriculares y, mediante cuadros de contraste, detecté regularidades y discontinuidades de los contenidos y de la estructura. Así, me aboqué a identificar las unidades curriculares destinadas a que el futuro profesor adquiriese los aspectos prácticos de su profesión y las comparé con las destinadas a formarlo en aspectos teóricos y procedimentales.

También distinguí las unidades que, de manera más específica, participan en la configuración sociomoral del profesor y, por último, identifiqué las asignaturas que contribuyen de forma puntual a la adquisición de competencias discursivas (lógicas, lingüísticas y comunicativas), que le faciliten su formación ética y ciudadana, así como las destinadas a forjar competencias metacognitivas y/o de autoconocimiento que favorezcan su actividad reflexiva.

Paralelamente, fui identificando en los informes y planes de gobierno las políticas aplicables a la formación de docentes y el recurso a ciertas pautas y criterios para justificar las acciones y los logros.

Tanto las políticas como los currículos fueron contextualizados en el proyecto cultural-educativo respectivo. En la figura 1 se presentan éstos y se muestra la estructura política y la estructura económica con la que coexisten sincrónicamente.

FIGURA 1
CONDICIONES ESTRUCTURALES DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN MÉXICO



FUENTE: Serie de diapositivas Yurén (2005).

La interrelación del proyecto, las políticas y los mapas curriculares me permitieron determinar la estrategia⁶ que atraviesa el dispositivo de formación de docentes en diversos periodos de la historia. Tomando en consideración que las primeras escuelas normales se fundaron hacia los años ochenta del siglo XIX y que fue entonces cuando surgieron los primeros planes de estudio para la formación de docentes, el análisis que realicé para este trabajo comprende los cuatro últimos proyectos educativos. Fue durante el lapso que abarcan estos proyectos cuando, según Arnaut (1996), la creciente intervención del Estado en la educación y su centralización aceleran el avance del magisterio hacia una profesión de Estado.

⁶ Según M. Foucault (1992) las relaciones de poder están siempre imbricadas en diversos tipos de relación como son las sociales, las económicas, las culturales, incluso las familiares y las sexuales; por ello, no obedecen a la sola forma de la prohibición o castigo, sino que son multiformes y su entrecruzamiento esboza hechos generales de dominación. A esto es a lo que Foucault le llama "estrategia".

PROFESIONALIZAR DOCENTES
PARA LOGRAR ORDEN SOCIAL (1867-1910)

*Características y condiciones del proyecto educativo.*⁷ El orden y el progreso fue la divisa del proyecto educativo positivista comprendido entre 1867 y el estallido de la Revolución mexicana. Dicho proyecto tuvo como condición estructural un capitalismo dependiente que se consolidó gracias a la acumulación primitiva del capital, el proceso de desamortización, la inversión extranjera, la expansión de las exportaciones, sobre todo agrícolas, y una fuerte concentración del ingreso. La ciudad de México emergió desde entonces como polo económico y centro político de lo que sería propiamente el primer Estado nacional que surgía con una contradicción estructural: en las relaciones jurídico-políticas era liberal, pero en las prácticas fue oligárquico. Estas últimas eran alentadas por los capitalistas vinculados con los enclaves transnacionales, así como por capitalistas con intereses en la agricultura, la minería y la banca locales. En cambio, el ideario liberal era impulsado por capitalistas con intereses en la industria agroexportadora emergente, pequeños propietarios (artesanos, comerciantes y rancheros), profesionales libres y maestros. No extraña que los obreros y campesinos que estaban al margen y eran objeto de coerción económica y extraeconómica constituyeran, años más tarde, las fuerzas sociales revolucionarias.

Estas condiciones prohicieron un proyecto cultural-educativo inspirado en un positivismo con tintes evolucionistas, de acuerdo con el cual la sociedad mexicana debía entrar de lleno en el estadio que significaba libertad dentro del orden para promover el progreso. La libertad se concebía como emancipación científica, religiosa y política, y se pensaba que cada individuo e institución tenía una función específica en la conservación del organismo social. Se veía conveniente continuar la inmigración e imitar patrones culturales de otras tierras. La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867, la creación de la Preparatoria Nacional y de las primeras escuelas normales en los años ochenta, fueron los signos más visibles del proyecto cultural-educativo.

En el seno de este proyecto, se veía conveniente procurar la educación integral entendida como el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales, morales y estéticas. La finalidad era lograr orden en la conciencia para tener una sociedad ordenada, forjar una mo-

⁷ La breve caracterización del proyecto que ofrecemos aquí es un resumen de lo expuesto en Yurén (1994:127-169). En esta obra se explicitan las fuentes que sirvieron para la reconstrucción de los proyectos.

ral social que fortaleciese las instituciones sociales: patria, familia y propiedad, y contribuir a la emancipación mental (respecto de dogmatismos y fanatismos).

Los principios que habrían de regir la educación se materializaron en diversos ordenamientos: el primero fue la Ley Orgánica, por la cual se estableció la gratuidad (para los pobres) y la obligatoriedad de la educación en el nivel elemental, y se suprimieron las lecciones de religión. Un decreto de 1869 ordenaba una amplia libertad de enseñanza y la propagación de las ciencias exactas y naturales. La Ley Orgánica de 1869 refrendó la gratuidad y obligatoriedad, y ordenó la creación de escuelas para adultos y la multiplicación de establecimientos de instrucción primaria y secundaria. La Ley de Adiciones y Reformas de 1873, desconoció las órdenes monásticas y sentó las bases para la expulsión de los jesuitas y de las Hermanas de la Caridad, quienes tenían a su cargo diversos establecimientos escolares. Un decreto de 1874 estableció la independencia entre el Estado y la Iglesia, y prohibió la instrucción religiosa. La Ley de 1888 prohibió emplear maestros de cualquier culto en escuelas oficiales y un decreto del Congreso de la Unión de mayo de 1890 dio autorización al Ejecutivo para organizar y reglamentar la instrucción primaria en el D.F. y en los territorios de Tepic y Baja California, sobre las bases de que la instrucción fuese uniforme, laica, gratuita y obligatoria. Finalmente, la Ley de las Normales Primarias de 1902 estipulaba que el maestro debía ser modelo ético para sus alumnos. La unificación del habla nacional y la enseñanza de un “fondo común de verdades” requería de maestros formados para tal efecto.

Las políticas en los informes y planes de gobierno. Entre 1878 y 1909, la preocupación central fue la profesionalización de los docentes. En el informe⁸ presentado al Congreso legislativo en 1878, Porfirio Díaz insistió en la necesidad de “sistamar (*sic*) debidamente los estudios para maestros” y, por su parte, Manuel González⁹ señaló la necesidad de establecer una escuela normal de profesores con el fin de conseguir “la perfecta uniformidad en la enseñanza

⁸ Todos los informes presidenciales a los que se hace referencia en este trabajo, hasta 1985, fueron consultados en la obra: *LXII Legislatura (1985). Los presidentes de México ante la nación. Informes presidenciales y respuestas*, México, Cámara de Diputados. En cada caso, se indicará “Inf.” y la fecha que corresponda.

⁹ El mandato de Porfirio Díaz, iniciado en 1876 y concluido en 1911, fue sólo interrumpido durante cuatro años (1880-1884) en los que ocupó la presidencia Manuel González.

primaria” y de proporcionar a ésta “su más conveniente desarrollo” (Inf. 1883).

Tres años después, Porfirio Díaz informaba que se había elaborado el Proyecto de Ley para la Educación Normal y se había fundado la Escuela Normal para Varones en la que se aplicaban “los métodos modernos de enseñanza”, con el fin de que el magisterio pudiera “prestar al gobierno su eficaz cooperación en la obra patriótica de ilustrar al pueblo y de inspirarle virtudes cívicas” (Inf. 1886). El informe de 1890 da cuenta de que la Escuela Secundaria de Niñas se transformó en Normal para Profesoras y se introdujo el trabajo manual en las escuelas nacionales, por lo que el Ejecutivo decidió “pedir a Europa las herramientas y útiles apropiados para la enseñanza en la escuela Normal de Profesores de la Capital” siguiendo el sistema pedagógico de las Escuelas Normales de Francia (Inf. 1890).

En 1901 se creó la Dirección General de Enseñanza Normal, lo cual da cuenta de la importancia que adquiriría la formación de docentes. El informe de 1902 señala que “se instituyeron conferencias pedagógicas semanarias a cargo de los inspectores técnicos” y que, para cubrir las plazas de las escuelas secundarias, profesionales y especiales, se ocupó a las personas que se consideraron idóneas “conforme al juicio de jurados competentes”. También se indica que “se expidieron las bases de la organización del profesorado, restableciendo el sistema de oposiciones, que en parte había caído en desuso” y que se modificaron los planes de estudio “para perfeccionar los conocimientos del personal docente sobre pedagogía” (Inf. 1902). El informe de 1903 reporta que las escuelas normales funcionaban con una matrícula de 424 alumnos de los cuales 67 eran varones y 357 señoritas (Inf. 1903); dos años más tarde se anunció la creación de la Secretaría del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes (Inf. 1905) y en 1909 se reportó la reforma de los planes de estudio de las normales y la supresión de la Dirección General de Enseñanza Normal (Inf. 1909), lo cual implicaba una reorganización del sistema.

Los planes de estudio para la formación docente. La insistencia en uniformar la enseñanza normal es indicio de que hubo, durante varios años, diversos planes de estudio.¹⁰ De éstos, los que se presentaron con pretensión uniformizadora fueron los de 1887, 1902

¹⁰ Los mapas curriculares que se revisaron fueron recabados en el año de 1989 de los archivos existentes en la DGENAM y en la Universidad Pedagógica Nacional.

y 1909, a los que aluden algunos de los informes presidenciales. En estos tres mapas curriculares, los estudios se realizan después de la primaria. La duración del proceso va de cuatro años, en 1887, a seis años, en 1902, y cinco años en 1909, con 56, 71 y 46 unidades curriculares (UC) respectivamente. Se nota una disminución de las asignaturas dedicadas a la práctica a lo largo de los años pues, mientras que en 1887 había cinco UC prácticas, en 1909 disminuyen a tres. En sentido contrario, al pasar el tiempo aumentan las UC destinadas al tratamiento de teorías psicológicas, didácticas y pedagógicas. Ello da cuenta de que prevalece la idea de que los contenidos teóricos y procedimentales que se transmiten por la enseñanza y se adquieren por medio del estudio, y bastan para formar a los maestros como transmisores “del fondo común de verdades” y como guardianes del orden social.

Dichos mapas revelan que la pretensión de profesionalización de la tarea docente iba acompañada de la idea de proveer al profesor de una gran cantidad de contenidos teóricos. Esto se ve especialmente en el plan de 1902, el cual, por el número exagerado de UC y el peso que se le da a la teoría, muestra una tendencia al enciclopedismo y al teoricismo. El plan de 1909 parece una rectificación, en la medida en que disminuyó considerablemente el número de UC; sin embargo, no logró un equilibrio entre la teoría y la práctica y, en cambio, fue en detrimento del tiempo destinado a la formación, pues se disminuyó el número de años y el número de horas semanales promedio que el futuro profesor debía dedicar para actividades que demandaban su presencia en la institución descendió a 22.¹¹

En este periodo, seguramente por el influjo de los idearios liberal y positivista, se impulsó la educación cívica y por ello se incorporó como UC. También se observa que pese al proceso de secularización y laicización de la educación, se mantuvo la UC destinada a la moral, lo cual permite inferir que esta última no se consideraba indisolublemente ligada a la religión. En cambio, con el paso del tiempo disminuyó notablemente el número de UC destinadas al análisis de los problemas sociales, con lo que se desechaba la posibilidad de que el docente se formara como un crítico de la realidad social. También destaca el hecho de que aumentaron las asignaturas que podrían ser útiles para forjar competencias discursivas (lingüísticas y lógicas); sin embargo, por la manera en la que están clasificadas

¹¹ Aunque los planes de 1887 y 1902 a los que tuvimos acceso no indican el número de horas semanales de dedicación, podemos suponer que 71 unidades curriculares requerían de más de 22 horas semanales para ser trabajadas.

las asignaturas, puede suponerse que a las UC de Español, Literatura y Gramática se les daba más un tratamiento de contenidos por transmitir, que de espacios para adquirir saberes prácticos. Esta forma de tratamiento restó considerablemente el potencial formativo de dichas asignaturas en el caso de los docentes y es de suponerse que este efecto se reprodujo cuando estuvieron frente a los niños que debían ser “enseñados”.

Llama la atención la presencia, en los dos primeros planes de estudio, de una UC dedicada a Ejercicios Militares¹² por cada año escolar. Esto da idea de la importancia que se daba a la formación del ciudadano como “soldado” al servicio de la patria, y a la obediencia, como virtud. Con ello queda claro que se buscaba el orden en la conciencia para generar un orden social que, supuestamente, conduciría al progreso. El hecho de que en el plan de 1909 los ejercicios militares sólo aparecieran en el primer año de la formación, da cuenta de que nuevos vientos soplaban y amenazaban el orden instituido.

EL MAESTRO APÓSTOL Y LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO (1917-1940)

*Características y condiciones del proyecto educativo.*¹³ El movimiento revolucionario que detonó en 1910 transformó las condiciones estructurales. Al finalizar la lucha armada, el rasgo principal que adoptó el Estado en el plano económico fue el de interventor. Se inició la creación de una red bancaria oficial y el financiamiento de proyectos de construcción de carreteras y distritos de riesgo. Se eliminó la concentración extrema de la tierra, se acabó la hacienda y surgió el ejido. Se inició la nacionalización de bienes con la expropiación del petróleo. Aunque el grueso de las actividades económicas dependía de la iniciativa privada, surgieron múltiples cooperativas de productores. El Estado se reconstituyó sobre la base de los derechos sociales y empezó a perfilarse como nacio-

¹² En el plan de estudio de 1909 aparece con claridad que los ejercicios militares están destinados a los varones, mientras que las mujeres realizan labores domésticas. Esto da cuenta de que el “orden” esperado en la sociedad también incluía la aceptación del papel que se les asignaba a las mujeres.

¹³ La caracterización que ofrecemos de este proyecto es un resumen de lo expuesto con amplitud en Yurén (1994:170-231). En esa obra también se explicitan las fuentes que sirvieron de base para la reconstrucción del proyecto de la Revolución.

nalista, presidencialista y semicorporativista,¹⁴ y a preparar las condiciones para operar como Estado-árbitro y Estado-patrón.

El proyecto cultural hegemónico se caracterizó por un nacionalismo que inicialmente se manifestó como antiextranjerismo y defensa de la soberanía nacional y, posteriormente, como antiimperialismo y proteccionismo. Dicho proyecto combinó las demandas expresadas en los dos lemas revolucionarios: “sufragio efectivo, no reelección” y “tierra y libertad”. Se organizó en torno al ideal de la justicia social y combinó la cultura de origen oligárquico con la cultura de las masas. Así, en lo que fue el crisol de la Revolución, al menos cuatro fuerzas sociales entraron en acción: los que buscaban una reforma política liberal (liberales reformistas); los que impulsaban la reforma agraria (reformistas sociales); los que en el discurso defendían las instituciones liberales y en los hechos fortalecían el centralismo y el presidencialismo (corriente nacionalista), y los que actuaron contra los avances de la Revolución (corriente tradicional).

El proyecto educativo revolucionario adquirió varias formas de concreción, pero en todas ellas el criterio axiológico que organizó los fines y principios fue el de la justicia social. Inicialmente, ésta se entendió como redención de los oprimidos; posteriormente, como el derecho de los mexicanos a llevar una existencia digna en un mundo político y jurídico que garantizara el ejercicio de los derechos individuales y sociales. Por su parte, la educación se veía como un proceso que liberaba energías, socializaba y capacitaba para el trabajo productivo; era también un instrumento de movilidad social, de concientización y de dignificación. Educar significaba formar al ciudadano que trabajaría por el engrandecimiento de la patria; liberar al pueblo del fanatismo y la ignorancia; forjar una identidad lingüística y cultural; mejorar las condiciones de vida de indígenas y campesinos; incorporar a los excluidos a la modernización y a las tareas democráticas; superar el individualismo y forjar al hombre nuevo y una nueva sociedad. Los principios de libertad, laicidad y gratuidad se refrendaron en la Constitución de 1917, pero arropados por una mística cultural que confería al maestro la calidad de apóstol. Ésta se mantuvo a pesar de que el proyecto adquirió distintas formas: en el programa vasconcelista —durante la presidencia de Obregón— se insistía en una educación nacionalista y popular abierta a la cultura universal; en el callista, se favoreció la escuela de la acción y el aprender haciendo; el programa cardenista subrayó la educación popular y uniforme, en la igualdad

¹⁴ Este rasgo se vio acompañado del despliegue del sindicalismo mexicano.

de oportunidades educativas y en la educación por el trabajo. La lucha contra el analfabetismo, la atención prioritaria a la educación de la población indígena y rural, y la educación técnica caracterizaron el periodo.

Las políticas en los informes y planes de gobierno. En el periodo comprendido entre el estallido de la Revolución mexicana y 1940, la norma fundamental de la educación se formuló dos veces: la primera en la Constitución de 1917, en la que se estableció la enseñanza libre y se estipuló la laicidad en los establecimientos oficiales de educación y en la enseñanza primaria, elemental y superior impartida en los establecimientos particulares; en esa misma norma se ordenó la gratuidad de la enseñanza primaria en los establecimientos oficiales. La segunda fue con la reforma constitucional al Artículo 3º, efectuada en 1934 con el fin de establecer las bases para el proyecto de la educación socialista. Las reivindicaciones que dieron impulso a la lucha popular revolucionaria se tradujeron en un marco legal, que se organizaría bajo el signo del derecho social. En congruencia con esto, los procesos educativos tendrían el sello de lo popular y lo nacional, y la escuela rural ocuparía un lugar preponderante en la política educativa (Yurén, 1994). Por ello, resultaba apremiante hacer corresponder la formación de docentes con las necesidades sociales.

En 1912, Francisco I. Madero informaba sobre normas que garantizaban la validez de los títulos de maestros, que habían sido expedidos por los estados en los que no había escuelas normales. Señalaba también la inauguración del curso para educadoras en la Escuela Normal (Inf. 1912). Un año después, Victoriano Huerta anunciaba (Inf. 1913) que quienes terminaban su carrera en las normales serían nombrados ayudantes del grupo elemental de instrucción primaria, con el fin de hacer la práctica correspondiente y sustentar su examen profesional.

La importancia estratégica de la educación para la construcción del Estado nacional tuvo como consecuencia la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se requería “federalizar la educación pública y llevar a la práctica una reforma que trataría de superar los proyectos parciales, las iniciativas incompletas y los planes insuficientes” (Álvaro Obregón, Exposición de motivos de la Ley que crea la Secretaría de Educación, 6 de octubre de 1920). Pocos años después, Calles creó el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal (Inf. 1925).

Durante ese periodo fue patente el interés por mejorar la situación económica y laboral del maestro. Álvaro Obregón anunció aumentos de sueldo a los docentes (Inf. 1921) y, por su parte, Calles

informó que los sueldos de los docentes habían aumentado hasta en 50 por ciento (Inf. 1925). Años más tarde se estableció un decreto reglamentario y una Ley de Escalafón, con la pretensión de asegurar la situación laboral de los maestros (Inf. 1928).

La educación rural se impulsó fuertemente. En 1924, Álvaro Obregón reportó que se habían creado nuevas escuelas normales y misiones culturales que se enviaron a pequeños poblados y rancherías (Inf. 1924). Según Calles, en su administración las misiones también se habían hecho cargo de ofrecer cursos sobre temas de agricultura, pequeñas industrias rurales, cultura física y educación social (Inf. 1926). En su último año de gobierno, Calles expresó que se contaba con un total de 4 570 maestros rurales y 115 inspectores, mientras que en las escuelas urbanas trabajaban 1 213 maestros. También contó como logro 52 cursos dirigidos a 2 842 maestros rurales en nueve escuelas normales rurales (Inf. 1928).

Un año después de asumir la presidencia, Emilio Portes Gil informó de la creación del sistema de “circuitos rurales”: la SEP apoyaba con materiales y folletos a escuelas que eran sostenidas por las comunidades. Se llamaban circuitos porque un “maestro central” se encargaba de organizarlas, vigilarlas y dirigir las. Señaló que se habían creado 582 centros con 2 099 escuelas circundantes en los que 100 000 niños recibían instrucción (Inf. 1929). Pese a este logro cuantitativo, señaló que de los 9 000 maestros fuera del D.F., sólo 1 200 estaban idóneamente preparados en las Escuelas Normales. Aludió también a la formulación de proyectos de leyes de jubilación, estabilidad y escalafón magisteriales; a la construcción de la Casa del Maestro, y a la realización de diversos congresos locales y un congreso nacional de maestros (Inf. 1929).

En su turno, Pascual Ortiz Rubio señalaba que era injusto exigir a las comunidades rurales el pago de los sueldos del profesorado y anunciaba que sería la federación y los estados quienes se harían cargo de ello. Se refirió también a la realización de cursos de perfeccionamiento en los periodos vacacionales y al establecimiento en la capital de una Escuela Normal de Enseñanzas Técnicas. Señaló que pese a la creación de mil escuelas rurales, sólo se lograba dar instrucción a 50 por ciento de la población escolar total (Inf. 1930).

A principios de los años treinta, Abelardo Rodríguez reportaba la existencia de 7 165 escuelas rurales primarias, numerosos planteles de enseñanza técnica y 15 misiones culturales que incluían médicos, así como la aparición de la revista quincenal *El maestro rural*, destinada a difundir enseñanzas prácticas para los maestros rurales y para los vecinos de las comunidades agrarias (Inf. 1931 y 1932). Se refirió también a la creación de “escuelas regionales”

en las que se fundía la enseñanza de la agricultura con la preparación profesional de futuros maestros rurales para la “redención cultural de los conglomerados campesinos.” Al final de su periodo, informaba que se contaba con 8 531 escuelas rurales y más de 12 000 maestros que trabajaban en “escuelas federales foráneas” (Inf. 1934).

El primer Plan Sexenal surgió con Lázaro Cárdenas (1934-1940), quien propuso la creación de un Consejo de Educación Rural, dependiente de la SEP, conformado por autoridades y maestros, cuya función sería la de fijar la orientación pedagógica y social de las escuelas rurales, y el aumento gradual y significativo de éstas. En dicho plan se establecieron, como principios educativos la actividad, la utilidad y la relación de los contenidos de aprendizaje con la vida y se indicó que habría que poner el énfasis en los métodos (SPP, 1986, t. I:216-217). En su primer informe, señaló que se habían aumentado 2 200 plazas de maestros rurales y se habían fundado diez escuelas regionales campesinas, en donde se formaban maestros “de suficiente cultura, compenetrados del momento histórico, con sólida experiencia en la organización del trabajo y con aptitudes necesarias para la vida cívica y social” (Inf. 1935). Al año siguiente, daba cuenta de que funcionaban 23 escuelas regionales campesinas y 99 institutos de perfeccionamiento, a los que asistieron 6 180 maestros rurales (Inf. 1936). En su último informe hizo constar que se había procedido a la reforma educativa buscando que la educación se orientase a los problemas que afectaban a la comunidad, formar hábitos de trabajo y cooperación, crear el concepto de responsabilidad y disciplina sociales, y plasmar en los educandos una actitud solidaria (Inf. 1940).

Los planes de estudio para la formación docente. En este periodo, los planes de estudio para la formación de docentes se modificaron varias veces. La primera fue en 1923, con un plan de estudio de nivel posprimaria que duraba cinco años; la segunda fue en 1936 con un plan de estudio que aumentaba un año más el tiempo de estudio. Ese mismo año se estableció un currículo para las normales rurales que permitía cursar la carrera en sólo seis semestres, es decir, la mitad de lo que se establecía para las normales urbanas. En 1940, el plan de estudios para las normales rurales contaba con cuatro años.

El número de materias del plan de 1923 no se modificó notablemente (el plan de 1909 contenía 46 asignaturas, mientras que el de 1923 contenía 44), pero aumentó el número de horas de escolarización (de 22 pasó a 31). En el plan de 1936 el aumento de horas fue mínimo (se exigían 32 horas), pero el aumento del número de

asignaturas fue notable pues llegó a 73, lo cual da idea de la fragmentación de los contenidos y de la prevalencia de la tendencia enciclopedista: el maestro debía saber de todo, aunque en ninguna materia podía lograr profundidad si se considera el tiempo destinado. Dicha tendencia fue más acusada por lo que se refiere a la formación del maestro rural, pues en la mitad del tiempo (tres años) debía cursar 69 asignaturas. Esto trató de corregirse pocos años después (1940), cuando se establecieron 44 asignaturas para ser cursadas en cuatro años en las normales rurales.

Mientras que en el plan de 1923 la formación social se restringía a una asignatura de Historia Patria y otra de Sociología, en los planes de 1936 y 1940 se aumentaron a cuatro las asignaturas dedicadas a temas de Historia, Sociología, Economía Política y Problemas Sociales. A ellas se agregaron otras dedicadas al conocimiento de la legislación y a los problemas sociales. Los títulos de muchas asignaturas (como Legislación Revolucionaria, Historia del Movimiento Obrero, Orientación Socialista, Legislación Obrera y Campesina, Historia Crítica del Arte y la Literatura),¹⁵ combinados con el exceso de UC, dan la idea de que el peso ideológico¹⁶ del plan mediatizaba la preparación teórica y la conveniente reflexión sobre los temas sociales. En el plan también se puso énfasis en temas útiles para el mejoramiento de los hábitos de la comunidad con diversas materias como: Higiene Escolar, Mejoramiento de la Vida Rural, Investigación y Mejoramiento de la Comunal. Se trataba, ciertamente, de enaltecer el trabajo como vía de dignificación y de procurar la equidad ofreciendo oportunidades educativas a los niños y niñas del campo. Pese a estos afanes, prevaleció la idea de que la economía doméstica convenía para las niñas, mientras que a los varones se les enseñaba algún oficio.

Por lo que se refiere a la preparación para la práctica educativa, en estos planes se nota un esfuerzo por combinar la teoría con la práctica. Así, en el plan de 1923 se tienen sólo tres asignaturas teóricas sobre temas educativos, pero nueve asignaturas en las que se combinaba el conocimiento de las disciplinas por enseñar o de las disciplinas por aplicar con la práctica (Psicología y su Práctica,

¹⁵ Considerando el contexto mundial en ese momento, el título de esta asignatura da la impresión de que más que buscar la formación de un espíritu crítico, pretendía transmitir la ideología "revolucionaria" en relación con el arte, a la manera del stalinismo.

¹⁶ Utilizamos aquí el término ideología, no como "falsa conciencia", sino como un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que responde a intereses y aspiraciones de una clase social en un contexto social dado, y que guía y justifica un comportamiento práctico acorde con esos intereses (Sánchez Vázquez, 1983:207).

Prácticas Agrícolas, Práctica de la Enseñanza de Ciencias Naturales, entre otras). En 1936, aumentaron a 11 las materias teóricas sobre temas educativos en el plan de estudios general, pero en el plan de estudios para las llamadas “normales rurales” se mantuvieron sólo dos. La práctica se redujo a periodos “intensos” de observación escolar y tres UC destinadas a Técnica de la Enseñanza con práctica intensa. Llama la atención, además, la incorporación de seis UC para Prácticas Agrícolas y Zootécnicas en el plan de estudios general, lo cual hace suponer que se concebía al maestro como un “extensionista” y no como un profesional de la práctica educativa. En el plan de 1940 para las normales rurales se aumentaron a cuatro las asignaturas teóricas sobre temas educativos (incluida Técnica de la Enseñanza, que en ese plan se desliga de la práctica) y se redujo la formación práctica a dos UC: una para observación y otra para práctica profesional; en cambio, se incorporan cuatro UC de Práctica Obligatoria en Mejoramiento Comunal.

En el plan de 1923 aparecía una asignatura bajo el rubro de Lógica y Moral; en el de 1936 aparecen Cultura Cívica y Ética. En el plan de las normales rurales asignaturas de este tipo desaparecen y, en su lugar, se imparte Orientación Socialista, y Legislación Obrera y Campesina. Esta sustitución parece confirmar una preocupación ideologizante más que una estrategia para la formación sociomoral del profesor.

Por lo que se refiere a las habilidades discursivas, se mantienen UC destinadas a temas de Lógica, Literatura, Redacción, Gramática y Raíces (etimologías) en el plan general, mientras que para las normales rurales éstas desaparecen, aunque se mantiene Lengua Nacional como contenido por enseñar. Esto revela que se consideraba que el maestro rural no requería de habilidades discursivas, sino sólo de habilidades para ejercer “oficios rurales”. Nuevamente, aquí se pone de manifiesto que la búsqueda de equidad era mediatizada por las creencias predominantes que dan una mayor valoración al trabajo intelectual que al manual y que ven innecesario dar al campesino recursos y herramientas intelectuales. Esto se tradujo, a la larga, en falta de equidad educativa pese a las buenas intenciones de algunos y a las finalidades del proyecto.

Lo anterior, aunado a la tendencia a la ideologización y al persistente enciclopedismo, se tradujo en que la relación teoría-práctica quedara reducida, en el mejor de los casos, a la aplicación de técnicas y, en el peor, a una actividad desligada de la teoría y del proyecto que la animaba. Al no lograr la unidad adecuada entre la teoría y la práctica, entre el proyecto y la práctica se sentaron las bases para que la actividad profesional se ejerciera no como

praxis (que por definición es siempre creativa), sino como lo que Sánchez Vázquez denomina “práctica reiterativa”.¹⁷

Estas formas de práctica quedaron arropadas bajo la forma de un apostolado. En efecto, el matiz ideológico que se le dio al plan contribuyó a que el maestro se asumiera como apóstol, no sólo porque poseía una verdad que debía transmitir, sino también porque debía ir lejos (*apo*-lejos; *stol*-ir) para llevar esa verdad y “redimir” a otros. Pero al igual que los apóstoles, el maestro transmitía un dogma, es decir, una verdad incuestionable y eso lo hacía portador de la verdad.

Así, pese a las finalidades valiosas que se perseguían y a la identificación de muchos maestros con el proyecto, las decisiones tomadas con base en las creencias y en las relaciones de fuerza se tradujeron en agregar al enciclopedismo, que seguía presente, una inadecuada vinculación de la teoría y la práctica que no contribuyó suficientemente a formar al docente como sujeto de la praxis educativa y, en cambio, sentaba las bases para una práctica profesional reiterativa, que no pocas veces se cubrió de un halo de sacralización que la hizo resistente al cambio, a la crítica y a la autocrítica. Aunque con el tiempo la ideología socialista que animaba el proyecto se fue transformando, ello no significó que se hubiese superado la escisión entre la teoría y la práctica que condujo a la reiteración de la actividad y a la sacralización de la figura del maestro¹⁸ y, más tarde, sentó las bases para la burocratización de la práctica.

LA FORMACIÓN DOCENTE ORIENTADA AL DESARROLLO ECONÓMICO (1941-1982)

El proyecto educativo desarrollista. Durante cinco décadas —de los años cuarenta a los ochenta del siglo XX— se aplicó, en el plano económico aunque no de manera homogénea, una política que procuraba el desarrollo capitalista con un carácter nacionalista.

¹⁷ Tanto en la práctica reiterativa como en la burocratizada, dice Sánchez Vázquez (1980) que hay una ruptura de la unidad de lo subjetivo y lo objetivo. En el caso de la reiteración, el proyecto se concibe como preexistente a la práctica, como si fuese una entidad platónica inmutable y refractaria a la crítica: la práctica sólo trata de ajustarse a ese proyecto. En el caso de la burocratización de la práctica, el proyecto deja de alimentar a la actividad y ésta se realiza de manera semejante a un proceso mecánico.

¹⁸ E. Mercado (2004), en su tesis doctoral, muestra cómo en los albores del siglo XXI prevalecen en el proceso de formación inicial de los docentes prácticas ritualizadas que sacralizan la figura del maestro y lo hacen resistente al cambio.

En este marco, las condicionantes del proyecto cultural-educativo¹⁹ se modificaron. Se continuó el proceso de acumulación de capital y se adoptó la estrategia de sustituir importaciones, ampliar el mercado interno, acelerar la industrialización, aumentar exportaciones y aplicar medidas proteccionistas. También se continuó con la nacionalización de sectores clave de la economía, aunque se mantuvo una dependencia económica en relación con otras economías por la vía de la deuda pública y privada, y la importación de tecnología. En lo político, se vivió el surgimiento del Segundo Estado Nacional plenamente caracterizado como Estado-patrón, semicorporativo y presidencialista. También fue Estado-árbitro, pues por encima de los conflictos buscaba conciliar intereses y mantener un equilibrio de compromiso con las distintas fuerzas sociales. El Estado se vio como la fuente del derecho para limitar prerrogativas de los enclaves y velar por los derechos sociales.

Por su parte, el proyecto cultural hegemónico se organizó en torno a la idea de que se requería el desarrollo económico como vía para la paz y la felicidad de todos. Para legitimarse, ese Estado requirió de la negociación, la represión, la concesión y el convenio. Combinó, no sin contradicciones, el liberalismo social, el populismo y una democracia restringida al ejercicio del voto que se asentaba en la idea de armonía social y unidad nacional. Estos fueron los valores rectores que se concretaron en diversas políticas educativas durante el periodo.

Fue un periodo caracterizado por un reacomodo de las fuerzas políticas, obligado, en relación con el exterior, por la Segunda Guerra Mundial y, posteriormente, por la polarización generada por la Guerra Fría. También influyeron en ese reacomodo diversos Movimientos revolucionarios latinoamericanos, el movimiento sindical independiente y el movimiento de 1968, que en México habría de tener sus propias características.

En ese contexto, se pensaba que la educación era un proceso de formación que debía contribuir al desarrollo armónico de las facultades del ser humano y, al mismo tiempo, se veía como un proceso de capacitación para convertir a los individuos en factor de progreso. La educación se consideró como una inversión y se presentó como un medio de selección y ascenso social. Desde esta perspectiva, las finalidades que se hacían explícitas oscilaban entre la promoción de hábitos y valores adecuados a la sociedad moderna y la formación de ciudadanos que contribuyeran a mantener

¹⁹ Aquí ofrecemos un resumen del proyecto expuesto con más amplitud en Yurén (1994:170-231). En esta obra se explicitan las fuentes que sirvieron para la reconstrucción del mismo.

la independencia política y económica, acrecentar la cultura y promover la democracia. A estas finalidades inmediatas se agregaban otras mediatas: la producción de la riqueza mediante la expansión de la capacidad productiva y técnica, el mejoramiento de la calidad de vida y el combate a las desigualdades.

En 1973 se promulgó la Ley Federal de Educación. En la “Exposición de motivos” se explicaba el cambio cualitativo que se proponía lograr y se hacía referencia a la función docente con las siguientes palabras:

El hombre, como integrante de la sociedad, es el fin último de la educación [...]. Se postula, asimismo, la necesidad de formar una conciencia crítica. Se entiende por conciencia crítica el ejercicio de la razón cuando intenta explicar el mundo [...]. Referida a la cuestión social, la conciencia crítica significa actitud reflexiva y responsable ante los problemas de la colectividad [...]. Se reconoce una mayor significación a la función educativa del maestro, encargado no sólo de transmitir conocimientos, sino también de promover y coordinar un proceso educativo flexible y adaptable a los cambios, apto para actualizarse (Ley Federal de Educación en LXII Legislatura, VI:991-993).

De acuerdo con los tiempos que corrían, a la obligatoriedad, la gratuidad y el laicismo se agregaron como principios el reconocimiento de la pluralidad étnica, lingüística y cultural, aunque se siguió aplicando el principio de homogeneidad de los contenidos educativos en la educación básica.

La explosión demográfica y las necesidades del desarrollo económico apremiaban soluciones en el sentido de ofrecer oportunidades educacionales a amplias capas de la población. La dinámica del crecimiento demográfico y la consecuente expansión de la educación preescolar, primaria y secundaria —para lo cual se requería la formación de miles de maestros— provocó, por un lado, el crecimiento de la matrícula de las escuelas normales y la multiplicación del número de éstas, especialmente en el medio rural; por otro, la creación de nuevas instituciones dedicadas a la formación de profesores y la diversificación de las funciones de las distintas instituciones que se ocupaban de la formación de los docentes. Años más tarde, al conjunto de estas instituciones se le llamó Sistema de Educación Normal,²⁰ no obstante que el surgimiento de ellas obedeció a finalidades políticas más que a un plan cuidadosamente trazado.

²⁰ En 1943 se crearon 30 misiones y en 1947 habían aumentado a 67; en 1944 surgió el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; en 1947

Los cambios cuantitativos en la educación normal se acompañaron de cambios cualitativos. Además de que los planes de estudio para la educación primaria se modificaron varias veces, también se diseñó un plan de estudios por especialidades para las normales superiores, se estableció la primera escuela normal para la formación de maestras de jardines de niños y se fundó la primera escuela normal de especialización. De acuerdo con el discurso oficial (SEP, 1997), esos cambios iban aparejados al proceso de industrialización, urbanización y estabilidad política que se había logrado y, por ello, se vio como positivo reducir “el peso que la formación ideológica y política tenía en los planes anteriores” (SEP, 1997:12), sin dejar de lado “el compromiso social que, ya en ese tiempo, era un rasgo distintivo y consolidado de las escuelas normales” (SEP, 1997: 12). Tal “desideologización” se tradujo, sin embargo, en una “ideologización” distinta que favoreció la desigualdad social arrojada en una frágil democracia y sentó las bases para la aceptación tácita de la instauración posterior de las políticas neoliberales.

Las políticas en los informes y planes de gobierno. En el plan de 1940-1946, Manuel Ávila Camacho promovió la reforma del Artículo 3°. Constitucional (la cual se hizo efectiva en 1946), con el fin de “precisar la orientación ideológica y pedagógica” de la educación. Ahí propuso: intensificar la formación profesional de nuevos maestros y el mejoramiento técnico de los que estaban en servicio; establecer los planteles de educación normal que fuera necesario y la Escuela Normal Superior; elaborar y editar manuales; enviar al extranjero a los maestros y alumnos más destacados de las normales; revisar sueldos y condiciones laborales, y fomentar cooperativas de consumo y construcción de viviendas para los maestros (SPP, 1986, t. I:309-312). En el informe de su primer año de gobierno reportaba 23 191 escuelas primarias en las que trabajaban 46 653 maestros y 251 escuelas posprimaria en las que laboraban 4 643 docentes. Señalaba también que se había atendido “a la preparación magisterial del país estableciendo seminarios pedagógicos, cursos de psicopedagogía, biblioteconomía, estadística, preparación musical y de extensión, en escuelas normales” (Inf. 1941).

Pese a la dimensión del crecimiento de la educación normal, fue imposible preparar el número suficiente de profesores por lo que, para atender la demanda de educación primaria, sobre todo la de

surgió la Dirección General de Enseñanza Normal y en 1949 se creó la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños. El Instituto Nacional de Pedagogía se reorganizó en 1945 y 1947. Otras instituciones seguirían a éstas en décadas posteriores.

las zonas rurales, fue necesario incorporar a la tarea educativa a jóvenes sin formación normalista. En 1942 se promulgó la ley que establecía el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, mismo que empezó a funcionar en 1944, organizado en dos dependencias: la Escuela Oral y la Escuela por Correspondencia. Dicha ley obligaba a los maestros en servicio no titulados, federales y federalizados, a realizar los estudios para obtener el título correspondiente, exceptuando sólo a aquellos que tenían más de diez años de servicio y más de 40 años de edad (SEP, 1945). De acuerdo con el discurso oficial, esa institución “logró establecer principios, contenidos, estrategias y formas de trabajo que hoy forman parte importante del legado normalista” (SEP, 1997:13). La necesidad de atender a diversos tipos de poblaciones y adaptar los planes de estudio a las condiciones de las zonas donde los egresados ejercerían su función, así como el propósito de mejorar la calidad en la formación de profesores, fue lo que hizo que surgieran formas distintas de instituciones: los Centros Regionales de Educación Normal y las Escuelas Normales Experimentales (SEP, 1997:13),

En 1945, Ávila Camacho afirmaba que se habían instrumentado nuevos planes y programas de estudio “en función de las aspiraciones en materia de segunda enseñanza” y que se buscaba una escuela “de unidad nacional”, en la que los adolescentes no fueran receptores pasivos (Inf. 1945). El último informe de Ávila Camacho reitera la “sólida reafirmación de la unidad nacional, instituyendo una escuela con ideales y aspiraciones comunes para todos los mexicanos”, el impulso a la formación integral de la juventud “a través de sólidas condiciones morales y mediante el culto a las gloriosas tradiciones patrias y a los valores genuinamente mexicanos” (Inf. 1946).

Un año más tarde, Miguel Alemán proponía la construcción de nuevas escuelas normales con internados para formar a 22 000 maestros nuevos (SPP, 1986, t. II:591). En 1949 se revisaron los planes de estudio de la Escuela Nacional de Educación Física, con la finalidad de preparar maestros de esta disciplina también para las áreas rurales (Inf. 1949). Los esfuerzos se encaminaron a la ampliación del servicio educativo. En el informe de 1952 se destaca que durante el sexenio se aumentaron diez mil plazas de maestros y que se formaron 1 956 maestros en las escuelas normales.

Para la unidad nacional que se buscaba se requería “inculcar” determinados valores. A esto aludía Adolfo Ruiz Cortines cuando decía que “el civismo —educación fundamental— ha de inculcar, exaltar y emular los valores auténticos de la patria para su mayor grandeza” (Inf. 1955). En los informes de 1955 y 1956, señalaba la creación de 1 063 plazas, el ajuste de sueldos a 16 mil maestros y

la regularización de todos los del Distrito Federal; también indicaba que en ese momento funcionaban 61 escuelas normales con 2 130 maestros y 22 635 alumnos, y que en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio se perfeccionaban 6 852 maestros rurales. Además, se ufanaba de que se había obtenido “más trabajo y más disciplina en las escuelas normales.” (Inf. 1955 y 1956).

En 1958, Adolfo López Mateos, al tomar protesta como presidente, aludió a la necesidad de “mejorar la calidad de las enseñanzas”, adaptando de manera “menos teórica” los planes de estudio a las necesidades reales y modernizando, en lo posible, los métodos y los procedimientos. Para ello, decía, se les pedirá a los maestros “más esfuerzo, más disciplina, más competencia y más fervor en su misión”. En el informe de ese año (Inf. 1958), daba cuenta de que se continuó capacitando a 27 132 maestros que ejercían sin título, mientras que otros 11 884 cursaban la carrera en las escuelas normales y afirmaba que por la acción federal se habían “aumentado, en tres años, 11 616 plazas de maestros de primaria” (Inf. 1958). En 1959, se reorganizó el Instituto de Capacitación del Magisterio para descentralizar servicios y articular sus trabajos con las normales y los centros regionales, y se dio inicio al Plan de Once Años, además de que se estableció el servicio social de los egresados de las escuelas normales dependientes de la federación. Finalmente, se reportó que se aumentaron los sueldos de los maestros federales y se establecieron compensaciones progresivas por quinquenios (Inf. 1959).

En el informe de 1960, López Mateos aludió a la estrategia para graduar alumnos no titulados y al funcionamiento de 26 radiodifusoras para transmitir cursos de perfeccionamiento profesional. Para 1961 informaba que había un millón cinco mil niños en las escuelas gracias a “la convergencia de tres factores: construcción de aulas, preparación de nuevos maestros y distribución de textos gratuitos” (Inf. 1961). En 1963 señalaba que en un país de 38 millones de habitantes, la federación sostenía 132 509 plazas docentes, sin contar las de las universidades (Inf. 1963); y, en su último informe de gobierno, se refirió al aumento de sueldos (de entre 40 y 160 por ciento) a los maestros, al nombramiento de 29 360 profesores titulados y a la capacitación de 17 472 profesores que carecían de título (Inf. 1964).

En 1965, Gustavo Díaz Ordaz se refirió a la necesidad de contar con 47 000 profesores nuevos y en el Programa de Desarrollo Económico y Social de México 1966-1970 aludió a la insuficiencia cuantitativa y cualitativa de maestros en los diversos niveles educativos y a la necesidad de su mejoramiento profesional. También insistía en la necesidad de revisar los métodos y procedimientos, y exhorta-

ba a los profesores a que realizaran “juicios serenos de autocrítica, a efecto de depurar cada vez más la orientación histórica y social que debe normar su obra pedagógica” (SPP, 1986, t. III:395). En los informes de los años siguientes se insistió en el crecimiento de la población escolar y la creación de plazas. En 1967 se señalaba que la federación sostenía 45 escuelas normales con 14 126 alumnos y las entidades federativas sostenían 51 normales con 13 373 estudiantes.

Para 1968 había, según el informe presidencial, 36 531 estudiantes en 41 normales federales, 48 estatales y 109 particulares. Un año después, se señalan 31 federales, 55 de los estados y 111 particulares, con 30 000 estudiantes en los planteles oficiales y 18 100 en los particulares. Al igual que sus predecesores, se refirió a la necesidad de contar con un “magisterio instruido, profundamente imbuido de su misión, plenamente persuadido de la nobleza de su tarea” (Inf. 1969), pero en esa ocasión la alusión a esa figura casi sagrada adquiriría un nuevo cariz en un momento en el que la sociedad estaba conmovida por la matanza de Tlaltelolco. Para ello, se tomaron varias medidas: que las escuelas normales rurales inscribiesen sólo a hijos de campesinos, “porque esa fue la idea que inspiró su creación”; que también en las escuelas rurales se separase el ciclo de la enseñanza secundaria del correspondiente de la normal, y que en la provincia se debía atender a las peculiaridades de la región (Infs. 1969 y 1970). En el último informe, se indican 48 000 alumnos en escuelas normales, de las cuales 28 300 estaban en planteles oficiales, y se señala que el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio atendió a 9 500 profesores no titulados (Inf. 1970).

En la década de los setenta pasó a un primer término, en el nivel del discurso, la dimensión cualitativa de la educación. La formación de docentes se vio como condición *sine qua non* del mejoramiento de la calidad educativa. Otros aspectos que llamaron la atención fueron las condiciones laborales de los docentes, la descentralización de los servicios y la organización académico-administrativa, además de la vinculación de la formación de docentes con la investigación.

Luis Echeverría, en su primer informe de gobierno, señaló que se había puesto en marcha un programa tendiente a mejorar la preparación de los maestros en servicio y de los que se forman en las escuelas normales. Agregaba que se había propuesto a los gobernadores de los estados el establecimiento de planes de desarrollo educativo que evitaran las frustraciones, derivadas del exceso en el número de profesores que egresan de las normales (Inf. 1971).

Esto anunciaba ya las restricciones en la matrícula. Un año después, apuntaba que 72 por ciento de 12 000 nuevos maestros fue-

ron asignados a las zonas rurales; reportaba la reforma del ciclo de educación normal y la actualización de 100 000 profesores en servicio (Inf. 1972). En su tercer informe, Echeverría se refirió a una reforma educativa que no se limitaba exclusivamente a modificaciones didácticas, sino que buscaba “la transformación de las estructuras mentales”. En congruencia con esta idea, anuncia un aumento de salarios a los maestros aplicando el criterio de considerar no sólo los años de servicio, sino también los estudios efectuados (Inf. 1973). En el último informe resume los logros de su administración en el ámbito de la formación de docentes, señalando que 73 000 maestros fueron contratados durante el sexenio (58 por ciento más de los que había en 1970) y que, con la reforma de los planes de estudio, se había

[...] puesto en marcha un movimiento de capacitación encaminado a superar las inercias que tendían a convertirlos en simples transmisores de conocimientos estáticos [...], en promotores de la inquietud constructiva, a través de una práctica constante de la democracia en cada aula” (Inf. 1976).

José López Portillo presentó, en 1977, el Plan Nacional de Educación. En él, la educación normal aparece como “área programática” orientada a integrar el sistema de educación normal, elevar ésta a nivel superior y garantizar en una estructura orgánica y funcional el cumplimiento de los objetivos. Ese mismo documento se refiere a la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como institución que complementaría el sistema de formación de maestros, ampliaría las opciones de los educadores y contribuiría a actualizar y elevar el nivel de los maestros en servicio (SPP, t. VII: 11-19). En el documento “Programas y Metas del Sector Educativo 1981-1982 (Cuaderno SEP 10), se habla de la UPN con 74 unidades atendiendo 80 000 maestros en servicio en su sistema a distancia y a 3 000 alumnos en el sistema escolarizado.

En el 6° Informe de gobierno (1982), señala que esa institución atendía en ese momento a 104 000 maestros en servicio que cursaban la licenciatura en Educación Básica a distancia.

De acuerdo con la percepción oficial (SEP, 1997), en las tres décadas que concluyen en 1970, la expansión había sido intensa pero regulada. En la siguiente década se iniciaría una etapa de expansión acelerada y sin control. En menos de diez años, considerando a todos los tipos de escuelas normales, la matrícula pasó de 111 000 alumnos en el ciclo 1973-1974, a 333 000 para el ciclo 1981-1982, el punto más alto de su crecimiento. En ese mismo periodo la ma-

trícula de la carrera de profesor de educación primaria pasó de 66 000 a 157 400 estudiantes (SEP, 1997:13). Las razones de esto se atribuyen a una fuerte demanda que obedecía a la duración de los estudios (ocho semestres post-secundaria) y a la garantía de contar con una plaza al término de la carrera, si se había estudiado en una escuela normal pública. El crecimiento de la educación primaria facilitaba que los egresados de las normales particulares obtuvieran también empleo en las escuelas. Esto explica por qué también en esta época se multiplicaron las escuelas de este tipo.²¹

Los planes de estudio para la formación docente. Durante el largo periodo en el que el criterio axiológico que orientó el proyecto educativo fue el desarrollo económico, los planes de estudio para las escuelas normales se modificaron cinco veces. Uno de ellos tuvo algunos ajustes y el último plan del periodo se reestructuró tres veces.

En 1944, el plan para las escuelas normales rurales fue reestructurado, y se le restó un año de preparación profesional. Así, con tres años de estudio después de la primaria, se esperaba que niños y niñas del medio rural quedasen preparados para ejercer la práctica profesional del maestro. Poco duró esta reforma pues, al año siguiente, se implantó un plan de estudios general de seis años: tres de secundaria y tres de profesional. Para quienes se formaban como profesores rurales se sustituían algunas asignaturas de manera que 18 de las 34 horas de trabajo semanales (en promedio), se ocupaban en actividades agropecuarias. Dicho plan incluía, al igual que los precedentes, un excesivo número de UC. En este caso, había 75 UC, de las cuales 11 se dedicaban a temáticas teóricas de carácter pedagógico, tres a técnicas pedagógicas, y tres a prácticas profesionales. Además de los contenidos de enseñanza, había algunas materias destinadas a la formación sociomoral del profesor (como Economía Política, Ética, y Moral Económica y Social) y otras —como Lógica y Etimologías— que contribuían a la adquisición de habilidades discursivas.

En 1959, las escuelas normales se ocuparon sólo de los tres años de formación profesional. El plan disminuyó a 28 UC, de las cuales diez eran anuales y 18 semestrales. Se demandaba, en promedio, 32 horas de trabajo en la escuela normal. Conforme a este plan, se trabajaban ocho UC semestrales destinadas al tratamiento

²¹ En el ciclo 1981-1982 las normales particulares contaban con 65 200 alumnos, cifra que representaba 41 por ciento de la matrícula total (SEP, 1997).

teórico de temáticas de carácter pedagógico, cuatro UC semestrales que contribuían a la formación sociomoral (Antropología, Problemas Económicos y Sociales, Sociología, y Ética) y, por lo que se refiere a las habilidades discursivas, sólo se tenía como obligatorio un curso anual de Lógica y, como optativo, uno de Español. La dimensión práctica de la profesión se cubría con una UC anual destinada a la observación escolar y dos destinadas a técnicas de enseñanza y práctica escolar. El plan fue probado durante tres años en dos centros normales regionales (ubicados en Ciudad Guzmán e Iguala) y después se modificó ligeramente: se cambiaron de lugar varias de las asignaturas, a Ética se le agregaron dos horas semanales y a las asignaturas de Problemas Económicos, Sociales y Culturales de México, y Antropología Social y Cultural se le agregaron actividades de investigación y participación en campañas y servicios sociales.

En 1969 se modificó nuevamente el plan de estudios. Se aumentó a cuatro años postsecundaria la carrera y se incrementó el número de UC. Así, quedaron 40 UC (24 anuales y 16 semestrales) que requerían de 36 horas de trabajo en el ámbito escolar. El incremento se dio sobre todo en las asignaturas teóricas de corte psicopedagógico (nueve semestrales y tres anuales) y en las filosóficas: se agregó Lógica, Introducción a la Filosofía, Historia de la Cultura, Ética, y Estética. Este aumento fue en demérito de las UC destinadas a la práctica: el plan sólo indica una semana de práctica docente cada semestre y una UC cuya temática es "práctica docente" (lo cual podría significar que la práctica era el tema, pero no la estrategia de aprendizaje).

El plan de 1972 se organizó por semestres y ello significó un aumento de asignaturas: 99 UC debían trabajarse en ocho semestres después de la secundaria, dedicando a las actividades escolares 32 horas semanales en promedio. Esto implicaba una excesiva fragmentación de los contenidos escolares, con la consecuente imposibilidad de trabajar alguno con cierta profundidad. Para la formación humanística (que incluía materias de temas sociales) se dedicaban 26 UC; para la psicopedagógica, 24; para la físico-artística, 24; para la tecnológica, 12, y para la científica, 14. La práctica docente quedó vinculada a seis UC dedicadas a didácticas especiales (siete horas en promedio), lo que hace suponer que la práctica se veía más como un asunto técnico que como una compleja praxis profesional. Este plan se reestructuró en 1975 al disminuir a 70 las UC. En 1976 se agregaron dos UC, de manera que quedaron 72 asignaturas y, en 1977, se llegó a 76 asignaturas. La principal reducción la sufrió el eje psicopedagógico que quedó en seis UC, el eje socio-humanístico disminuyó a seis y la práctica docente quedó final-

mente distribuida en seis UC: cuatro de seis horas; una, de 12; y otra, de diez.

Lo que se pone de manifiesto en los planes de la década de los setenta es que la intención era que tuvieran simultáneamente un carácter propedéutico (como bachillerato) y un carácter terminal (como formación profesional). Esto requirió la inclusión de un alto número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato, con el consecuente debilitamiento de la formación específica para el ejercicio de la docencia (SEP, 1997:14). Un factor que significó otro foco de tensión en los planes de estudio de las escuelas normales fue el surgimiento de la UPN, que echó a andar, en 1979, un nuevo plan de estudios (Licenciatura en Educación Básica) en modalidad a distancia y con fines de nivelación,²² es decir, se ofrecían estudios que permitirían al docente en servicio adquirir el título de licenciado. Aunque en este trabajo no nos referiremos a las licenciaturas ofrecidas por la UPN, conviene considerar que la aparición de esta institución significó un motivo de rivalidad y de tensión que nunca se ha resuelto del todo.

En síntesis, puede decirse que los planes de estudio del periodo se caracterizaron por el enciclopedismo, el teoricismo y el tratamiento de la práctica docente como ejercicio técnico, lo cual iba bien con la lógica instrumental del proyecto desarrollista, pero poco contribuía a forjar al profesional creativo, crítico y autocrítico que se requería para enfrentar la tarea docente.

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN

El proyecto educativo de los últimos tiempos. A partir de 1982, México empieza a entrar de lleno, aunque pausadamente, en la globalización. Vista a la manera de Beck, la globalización es un hecho que se gesta siglos atrás y cuyo principal signo radica en que la economía, que actúa en el nivel mundial, socava los cimientos de las economías nacionales y de los Estados nacionales, abriendo la puerta a los empresarios y sus asociados para que reconquisten y dispongan del “poder negociador política y socialmente domesticado del capitalismo democráticamente organizado” (Beck, 1998:16). El capital queda liberado de los corsés que le imponían el Estado y

²² Se le llama “nivelación” a la estrategia consistente en ofrecer a los maestros en servicio un plan de estudios que les permita obtener un título de nivel licenciatura.

las leyes del trabajo, y los Estados nacionales soberanos quedan entremezclados con actores transnacionales y “con sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios” (Beck, 1998:29). Más allá del sistema político, las empresas se mueven en el ámbito de la sociedad mundial y tienen oportunidades de acción y poder que les permiten exportar puestos de trabajo allí donde son más bajos los costes laborales y las cargas fiscales; desmenuzar los productos y prestaciones de servicios y repartir el trabajo por todo el mundo; servirse de los Estados nacionales para lograr condiciones impositivas más suaves e infraestructuras más favorables (al tiempo que se castiga a los Estados nacionales poco amigables); distinguir entre lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia (Beck, 1998:18). La globalización es entonces una serie de procesos que conducen a una sociedad mundial sin Estado mundial, y sin gobierno mundial, y en la que no existe ningún poder hegemónico visible ni ningún régimen internacional, pero sí un capitalismo desorganizado (Beck, 1998:32) y voraz que no en balde ha sido bautizado como “capitalismo salvaje”.

Aunque, como dice Beck, hay distintas globalizaciones (ecológica, cultural, económica, política, social e informática) que no son reductibles las unas a las otras; ni explicables las unas por las otras, todas ellas son interdependientes (Beck, 1998:29). En el caso de la educación, estas interdependencias se vieron traducidas en un régimen de políticas aplicables a la educación que fueron dictadas por organismos financieros mundiales (Fondo Monetario Internacional y Banca Interamericana de Desarrollo). Esto se concretó en un sistema de financiamiento condicionado a la evaluación de la productividad que se acompañó, en los hechos, de una descentralización de las responsabilidades y una centralización a ultranza de la rendición de cuentas.

Las instituciones educativas se vieron sometidas al juego de la competencia que hace inestables e inseguros el empleo, los ingresos que se perciben, los recursos con los que se cuenta para realizar el trabajo, y los programas y proyectos que se echan a andar. Los salarios y los financiamientos se castigaron hasta el punto de permitir apenas la sobrevivencia y, en cambio, se ofrecieron “estímulos” por productividad que se aplican tanto a las personas como a las instituciones. Estos estímulos, que dependen de evaluaciones periódicas, van sustituyendo, poco a poco, no sólo las prestaciones de antaño, sino también el salario. Los trabajadores de la educación, al igual que todos, se ven sometidos a la incertidumbre. Si tienen una plaza definitiva saben que difícilmente la perderán, pero deben concursar por aumentar el ingreso a sabiendas de que cual-

quier eventualidad que les impida concursar (por ejemplo, una enfermedad) haría caer por tierra su ingreso familiar. El trabajador de la educación se ve, en el mejor de los casos, en la disyuntiva de tener un doble o triple trabajo o someterse al yugo de la evaluación constante y la “productivitis”. En el peor de los casos se ve lanzado intermitente o definitivamente al desempleo pues, como dice Beck, la globalización se define como “capital sin trabajo”²³ y, pese a las graves consecuencias humanas que esto ocasiona, dicha tendencia es defendida y justificada por el globalismo o teoría neoliberal que no es sino la “ideología del dominio del mercado mundial”, que promueve que el Estado se maneje como empresa (Beck, 1998:27).

Para entrar de lleno en la globalización era necesario modernizarse, y ello implicaba elevar la productividad y la eficiencia. De este modo, la modernización apareció como el criterio axiológico del proyecto educativo, la productividad como principio rector de las políticas y la eficiencia *per se* como una finalidad que se sobrepone a otras finalidades sociales —como la equidad y la democracia— que también se presentaron, en el nivel de discurso, como valores. El mecanismo idóneo para lograr la aplicación de los principios y el logro de los fines ha sido, desde entonces, la competitividad. A partir de los años ochenta, en los diversos niveles educativos se han implantado estrategias y mecanismos para concursar y obtener recursos. Todo se evalúa (las escuelas, los programas, la organización, la productividad académica y la vinculación con la sociedad) y el financiamiento depende de la evaluación.

Las políticas aplicadas al ámbito de la formación docente. Desde la perspectiva oficial, fue el crecimiento desordenado y la apertura indiscriminada de nuevos planteles en los años setenta lo que ocasionó un desequilibrio en la oferta y demanda de profesores. Según los cálculos oficiales, había más profesores de los que se requerían y ello amenazaba con convertirse en conflicto. A esto se añadió el que la centralización burocrática aumentara respecto de los trámites administrativos y de procedimiento mientras que, en los hechos, los niveles federal y estatal, y el sector privado, actuaban de manera separada y bajo sus propios criterios (SEP, 1997).

Lo anterior, aunado a las deficiencias que se observaban en la formación de los docentes, hizo necesaria una reforma de fondo.

²³ Es ilustrativa la manera en la que U. Beck caracteriza al globalismo. Es, dice, una ideología que parece repetir jubilosa “¡Vivan los beneficios, mueran los puestos de trabajo! [...] La bolsa recompensa a los destructores de empleos [...] la nueva fórmula mágica de la riqueza ‘capitalismo sin trabajo más capitalismo sin impuestos’” (Beck, 1998:20).

Ésta apareció bajo la forma de “Revolución Educativa”. Éste fue el título que dio Miguel de la Madrid a su programa de trabajo para el sector; en sus términos, se trataba de procurar “una reestructuración cabal que parta de la educación para los que van a educar, y arribe a la investigación cultural y científica”. Las primeras medidas tomadas en este sentido fueron la descentralización educativa y la restricción de la matrícula en las especialidades saturadas (Inf. 1983).

El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 establecía la licenciatura para los profesores con la intención de mejorar la calidad de la práctica docente y contribuir a la revaloración social de la profesión magisterial (SPP, 1986, t. 10:336-337). En dicho documento se plantea nuevamente como propósito la descentralización educativa y el sistema de formación integral de los docentes, así como el apoyo a la superación de los maestros formadores de docentes; se anuncia también un programa de especialización en la UPN y la vinculación de la investigación con la docencia en las instituciones formadoras de docentes.

En su tercer informe de gobierno, De la Madrid reportó el desarrollo de un proyecto estratégico para la superación y actualización de 1 192 docentes de Educación Normal, y la formación de 510 docentes en cinco especialidades en sedes de la UPN (el D.F. y 11 entidades). También señaló que en educación normal preescolar se había atendido a 36 295 alumnos, y en educación normal primaria a 72 128 alumnos (Inf. 1985). En el cuarto informe puso énfasis en la restricción de la matrícula mediante convenios con los estados, justificándola por el hecho de que la tasa de crecimiento demográfico de la matrícula de primaria había ido disminuyendo. Señaló también la apertura de las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria en la UPN, en sistema semiescolarizado, que se ofrecían a profesores en servicio con fines de nivelación (Inf. 1986). La intención fue, durante el periodo, hacer efectivo el ordenamiento que establecía que la educación normal era de nivel superior. Para quienes querían cursar la carrera buscando una formación inicial, se exigía el bachillerato; para quienes ya estaban en servicio, se les ofrecía la licenciatura de nivelación. El sexto informe se refiere al egreso de la primera generación de licenciados en educación preescolar y de licenciados en educación primaria, y en él se anuncian “estudios evaluativos” de planes y programas. Se dio cuenta también de 23 convenios con gobiernos estatales para regular la matrícula de nuevo ingreso en las normales y bachilleratos pedagógicos (además de la regulación de las escuelas federales). Se insistió en que la matrícula en la normal preescolar había sido 69 por ciento menor que en el ciclo 1982-1983 y la de normal

primaria había sido 87 por ciento menos que en dicho ciclo. También se anunció que se abriría el examen de oposición para ocupar plazas y que, con el apoyo del Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal (Conacen), se estaba impulsando la realización de investigación en las escuelas normales. Asimismo, se hizo el reporte sobre las maestrías que ofrecía la UPN en diversas sedes y los resultados en las licenciaturas de nivelación (Inf. 1988).

Como efecto del acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984, que establecía el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales en cualquiera de sus tipos o especialidades, se estableció el bachillerato como requisito de ingreso, y se diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios. Las escuelas normales fueron consideradas instituciones de educación superior y, como tales, debían desarrollar las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión. Esta medida provocó cambios en la organización y funcionamiento de esos centros, y en la asignación de responsabilidades y de las condiciones laborales del personal académico (SEP, 1997).

Con Carlos Salinas, el criterio axiológico del periodo fue oficializado. El programa sectorial que presentó ostentaba el título de Programa para la Modernización Educativa. Se trataba sobre todo de medidas de corte administrativo como se aprecia en los siguientes fragmentos:

La modernización educativa implica definir prioridades, revisar y racionalizar los costos educativos y, a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración. Innovar los procedimientos, articular los ciclos y las opciones; imaginar nuevas alternativas de organización y financiamiento; actuar con decisión política y con el concurso permanente y solidario de las comunidades, es la respuesta (PEF, 1989:V-VI).

Avanzar en la modernización educativa a la altura del mundo contemporáneo, mundo de competencia y cambio en el trabajo productivo, implica un esfuerzo serio, disciplinado y capaz de adecuarse a la revolución del conocimiento y de la técnica (PEF, 1989:15).

En dicho programa se anunciaron una serie de medidas que no se cumplieron o se cumplieron muy parcialmente. La primera fue la coordinación del sistema de formación de docentes por el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal; la segunda se refirió a la creación en la UPN de una división especializada en el desarrollo curricular para el subsistema; la tercera consistía en hacer de la investigación el sustento del proceso de enseñanza-aprendizaje en

las normales y vincular la teoría con la práctica relacionando al estudiante con la comunidad, promoviendo su capacidad crítica y orientándolo a la resolución de problemas; la cuarta fue el establecimiento de criterios y normas para facilitar la movilidad de maestros y alumnos en el sistema; la quinta consistía en impulsar la educación permanente de los profesores, vinculando los programas de formación docente con la educación superior universitaria.

Frente al limitado cumplimiento de las acciones que se había propuesto, en su último informe de gobierno, Salinas afirmaba como logros en el ámbito de la formación de docentes el haber promovido la “revaluación social de la labor del maestro”, el aumento de las percepciones del magisterio haciendo pasar la plaza de menor remuneración de 1.5 a 3.3 salarios mínimos generales. Se refirió también a la creación de la Carrera Magisterial, “para la promoción y mejoramiento profesional y social del maestro”, y reportaba la incorporación de medio millón de maestros a ese proceso (Inf. 1994).

El primer efecto de la medida tomada en 1984 se reflejó en la disminución drástica de la demanda para cursar estudios en las escuelas normales. Los estudios en la escuela normal perdían una de las ventajas que habían ofrecido durante años: la corta duración. Esto provocó que muchos estudiantes optaran por otras carreras (SEP, 1997) que tenían un mayor reconocimiento social y les permitían obtener mayores ingresos. Según las cifras oficiales, entre los ciclos 1984-1985 y 1990-1991, la matrícula de la carrera de profesor de educación primaria pasó de 72 100 a 26 500 alumnos. Las escuelas normales particulares resintieron más esta disminución: en este periodo la matrícula que atendían pasó de 20 600 a 3 100 estudiantes. A ello se debió que muchas de ellas suspendieron sus servicios (SEP, 1997).

Desde la perspectiva oficial (SEP, 1997), la medida tomada en 1984 había hecho que en pocos años disminuyera tanto el número de egresados que, en varias entidades, se sufrió escasez de maestros y se recurrió a la contratación y habilitación de bachilleres como profesores de educación primaria, especialmente para atender las zonas rurales de más alta marginación. La planta docente de las escuelas normales también descendió de manera significativa: de 9 389 pasó a 4 470 profesores. La reducción más importante ocurrió en el sector privado, cuya planta docente disminuyó 62 por ciento. En el sector público (federal y estatal), el número de profesores se redujo 47 por ciento. Después de ese periodo de contracción, a partir del ciclo 1990-1991, la matrícula comenzó a crecer de manera sostenida hasta llegar, en el ciclo 1995-1996, a una población de 48 700 estudiantes, atendidos en 218 escuelas (86 por ciento de ellas públicas), por 4 914 profesores. En ese ciclo, cada maestro

atendía 11.6 estudiantes, a deferencia de lo que pasaba en el ciclo escolar 1980-1981, en el que cada maestro atendía 17.5 alumnos (SEP, 1997).

En 1997, la Secretaría de Educación Pública afirmaba que esa situación no se había presentado de manera uniforme en todas las entidades y escuelas del país. Así, mientras algunas preparaban un número de profesores mayor al que requería el sistema estatal, otras habían recibido y contratado maestros formados en otras entidades. Por esa razón, se aplicaron mecanismos de planeación que tendían a evitar que el número de nuevos maestros rebasara las necesidades de cada sistema estatal (SEP, 1997).

En su último año de gobierno, Ernesto Zedillo reportaba que el gasto nacional en educación (en el que incluyó el gasto del gobierno y de los particulares) había sido el más elevado en la historia del país, al representar 6.1 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB). Señalaba los logros educativos con las siguientes palabras:

Estos recursos permiten dar atención a 29.7 millones de estudiantes, 3.3 millones más que los que existían en 1994. En todos los niveles educativos, se habrán incorporado durante la administración 230 000 maestros a las tareas educativas, quienes pasaron de 1.24 millones en 1994 a 1.47 millones a fines de este año; adicionalmente, se habrán creado en el sexenio 33 000 escuelas, las cuales aumentarán a 220 000 en el mismo periodo (PEF, 2000).

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PEF, 2001) correspondiente a la administración de Vicente Fox, se planteaba la evaluación y consolidación de la renovación curricular de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria que estaban en marcha, y el diseño de planes y programas de estudio de las licenciaturas en Educación Especial, Física, Indígena y Artística. Este plan sectorial repetía diversas políticas planteadas antes por Salinas y Zedillo e introducía como novedades: el establecimiento de normas académicas para la selección de los directivos y de reglas para la planeación y la evaluación de las escuelas normales, así como el fortalecimiento del trabajo colegiado de profesores y directivos. De acuerdo con los tiempos, también señalaba la necesidad de normas académicas para el ingreso y la permanencia de los profesores conforme a los perfiles académicos y el desempeño profesional; el fortalecimiento del sistema de estímulos para los profesores y la especialización de los formadores de docentes. Para coronar todas estas medidas que van de acuerdo con los cánones

del globalismo, se anunció la regulación de la oferta de programas de posgrado dirigidos a los maestros de educación básica en servicio y al personal docente de las escuelas normales.

Los *planes de estudio para la formación docente*. Como dije anteriormente, el plan de estudios para los docentes de educación primaria se modificó en 1984 y, posteriormente, en 1997. La propia Secretaría de Educación Pública valora de la siguiente manera los efectos del plan de 1984:

[...] se dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas normales y tuvo el propósito de dotar a los estudiantes de elementos que les permitirían incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente. Sin embargo, los propósitos sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron problemas nuevos, no previstos por el plan y los programas, o causados por condiciones desfavorables en la aplicación del nuevo currículo. Se señala, en especial, que no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión, y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento para la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que éstos podían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa. Una conclusión general sobre el plan 1984 es que, al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela. A esto se agregó una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales (SEP, 1997).

Dicho plan contenía 62 UC que debían ser trabajadas en ocho semestres después del bachillerato empleando 30 horas semanales de dedicación en la escuela. Incluía ocho UC dedicadas a temas pedagógicos y psicopedagógicos y nueve UC dedicadas a la práctica educativa: dos para hacer observación y el resto para el laboratorio de docencia. Cabe señalar, sin embargo, que mucho del tiempo dedicado al laboratorio de docencia se trabajaba en la escuela normal. El plan incluía también algunas UC que contribuían a la formación social del maestro: ocho dedicadas a temas económicos, políticos y sociales, uno de los cuales incluía un trabajo de prospectiva, y dos destinadas a cuestiones éticas (bajo los rubros de "Responsabilidad Social" e "Identidad y Valores Nacionales").

Con el plan de 1997 se pretendió superar los problemas detectados, en especial la desvinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del maestro. En la valoración oficial del plan de 1984 (SEP, 1997) se señala que la línea pedagógica no había logrado integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación y, en cambio, sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador. También se indica que dicho plan no contribuyó a que el futuro maestro adquiriese la capacidad de aprendizaje autónomo, la formación científica para manejar con seguridad los contenidos de la enseñanza, y la capacidad de comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela, y en las relaciones entre ésta y la comunidad.

El plan de 1997 incluye 45 UC que se cursan también en ocho semestres después del bachillerato, con una dedicación de 32 horas semanales. Este plan se organiza en tres conjuntos de UC que configuran las áreas curriculares: la primera se dedica a “actividades principalmente escolarizadas” que abarcan 35 UC; la segunda se dedica a “actividades de acercamiento a la práctica escolar” con seis UC denominadas “observación y práctica docente” (cuatro de seis horas y dos de ocho horas semanales), y la tercera se destina al “ejercicio docente” y se compone de dos UC de trabajo docente (cada una de 28 horas) y dos UC destinadas al análisis del trabajo docente (cada una de cuatro horas).

Aunque al plantear el perfil de egreso se indican cinco tipos de competencias²⁴ que se espera habrá de adquirir el futuro profesor durante su paso por la escuela normal, el plan de estudios está atravesado por la lógica curricular que destaca los contenidos por enseñar más que las competencias por adquirir. A tal punto se da esta contradicción que en la descripción de las UC se pone el acento en los temas por trabajar y casi en ningún caso se alude a las competencias por adquirir. De este modo, pese a la intención de superar los defectos de los planes anteriores, en este plan nuevamente se rompe la unidad teoría y práctica, y se pone el énfasis en los temas teóricos. La única ventaja del plan radica en que el estudiante pasa más tiempo en el medio escolar que será el medio en el que desempeñará su práctica profesional.

²⁴ Habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

La intención de contribuir a que el futuro profesor sea capaz de una praxis educativa se puede apreciar en el siguiente fragmento:

El rasgo central del nuevo plan de estudios de primaria es la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. Estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos (SEP, 1997:20).

Esa intención quedó también mediatizada por un plan de estudios que se desarrolla en el marco de un proyecto educativo atravesado por la lógica instrumental, que persigue la productividad y eficiencia por encima de una práctica creativa, reflexiva y autocrítica animada por una ética profesional que busca la equidad. Esto último hubiera requerido más de un dispositivo adecuado para adquirir competencias que de un currículo que persiste en la ruptura de la unidad teoría y práctica.

UNA BREVE CONCLUSIÓN

La formación del docente como sujeto de la praxis educativa se ve mediatizada por los diversos proyectos, políticas y currículos desarrollados a lo largo de la historia. En el marco del proyecto positivista, la formación del docente queda caracterizada por el teoricismo y el enciclopedismo; en el proyecto revolucionario, la unidad teoría y práctica queda rota en buena medida por la sacralización de la figura del docente; en el proyecto desarrollista, la práctica queda reducida a la técnica y, finalmente, en el proyecto modernizador, la formación toda queda atravesada por la lógica instrumental que impera en la globalización, en la que perviven de manera contradictoria las tendencias anteriores.

El análisis nos mostró que el proceso tampoco resulta inocuo para la construcción del *ethos* profesional del docente. Los condicionantes descritos hacen propicias diversas figuras que no contribuyen a la configuración de una identidad sociomoral autónoma. Así, en el proyecto positivista se favorece la figura del docente como garante de un orden social injusto; en el proyecto revolucionario se

facilita la configuración de un apóstol con una misión cuasisagrada; en el desarrollista se procura la configuración de un promotor de la unidad y la armonía social que poco advierte y critica la inequidad, y, finalmente, el proyecto modernizador pone todas las condiciones para favorecer la figura del competidor que anda en busca de recursos más que de finalidades educativas. Dada la densidad de la trama de creencias y relaciones de poder que constituye el referencial en los dispositivos, no resulta nada fácil para los docentes encontrar los intersticios que le permitan “fugarse” de estas condiciones para articular la teoría y la actividad en una praxis educativa reflexiva y autocrítica, y construir un *ethos* profesional que se oriente hacia la dignificación de sí mismo, de su profesión y del servicio que brinda. De este modo, el referencial de la formación docente opera como un condicionante que, de manera indirecta pero efectiva, contribuye al deterioro de la educación. Por ello se hace necesario su examen y su crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAUT, A. (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE.
- BECK, U. (1998), *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós.
- DELEUZE, G. (1995), “¿Qué es un dispositivo?”, en E. Balbier *et al.*, *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa, pp. 155-163.
- FOUCAULT, M. (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- LXII LEGISLATURA (1985), *Los presidentes de México ante la nación. Informes presidenciales y respuestas*, 6 tomos, México, Cámara de Diputados.
- MERCADO, E. (2004), “Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal”, tesis doctoral, Cuernavaca, UAEM.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (PEF) (1989), *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México, PEF (Colección Modernización Educativa, núm. 1).
- _____ (1994), Sexto Informe de Gobierno del C. Presidente Carlos Salinas de Gortari, México.
- _____ (2000), Sexto Informe de Gobierno del C. Presidente Ernesto Zedillo Ponce de León, consultado el 8 de julio de 2005 en <zedilloworld.presidencia.gob.mx/Informes/6toInforme/html/Informe.htm>.
- _____ (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, PEF.

- _____ (2004), Cuarto Informe de Gobierno del C. Presidente Vicente Fox Quezada, consultado el 8 de julio de 2005 en <<http://cuarto.informe.presidencia.gob.mx/index.php>>.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo (1980), *Filosofía de la praxis*, México, Grijalbo.
- _____ (1983), *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*, Barcelona, Océano.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1945), "Instituto Federal de Capacitación del Magisterio", México, SEP (documento).
- _____ (1997), *Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales*, México, SEP.
- SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y PRESUPUESTO (SPP) (1986), *Antología de la planeación en México, 1917-1985*, 17 tomos, México, SPP/FCE.
- YURÉN, María Teresa (1994), *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, México, Trillas.
- _____ (1999), *La formación, horizonte del quehacer académico*, México, UPN.
- _____ (2000), *Formación y puesta a distancia: su dimensión ética*, México, Paidós.
- _____ (2004a), *La asignatura "Formación cívica y ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el estado de Morelos*, México, SEP (Colección Programa de Fomento a la Investigación Educativa). Informes finales de investigación educativa (Convocatoria 2002), vol. IX (CD).
- _____ (2004b), "Tensiones identitarias y *ethos* profesional. El caso del profesor de formación cívica y ética en la escuela secundaria", en A. Hirsch y R. López Zavala (coords.), *Ética profesional e identidad institucional*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 267-296.
- _____ (2005), "Mirando la educación con y para los excluidos", en *Ensayos Pedagógicos*, año 1, núm. 1, México, UNAM, enero-junio, pp. 49-70.

APÉNDICE
GUÍA PARA LA INVESTIGACIÓN
Y LA REDACCIÓN DE LOS ARTÍCULOS

<i>Puntos sustantivos</i>	<i>Contenido</i>	<i>Fuentes de información</i>
¿Qué es caracterización sustantiva de la institución?	Organismos desconcentrados, departamento de otra institución, entidad independiente, etcétera.	Programa rector, folletos de difusión, entrevistas a funcionarios.
¿Para qué es?	Funciones específicas “Misión”, “visión”, “valores”.	Proyecto académico, decreto de creación.
Ubicación geográfica	Descripción del lugar geográfico, del acceso y de los medios de comunicación.	Monografías, estadísticas, bibliografía histórica.
Momento de desarrollo en que se encuentra	Periodo inicial, madurez, declinación, declinación, amenaza de cierre, etcétera.	Documentos bibliográficos y hemerográficos, entrevistas.
Antecedentes (cómo llegó a ser lo que es)	Identificar y explicar los distintos factores que hicieron posible su establecimiento Caracterizar el momento histórico en que se originó (en términos del marco social económico y político). Narrar en una secuencia lógica los procesos que llevaron a su fundación.	Documentos bibliográficos y hemerográficos, entrevistas. Discusión y retroalimentación en el seminario de Formación de Formadores.
Contexto	Caracterización de la política educativa de la época. Lo que había, lo que no había y lo que esta institución viene a llenar por omisión, por diferenciación o por competencia.	Bibliografía sobre política educativa, discusiones en el seminario, cruces con otros trabajos del mismo equipo, entrevistas. Justificación en el decreto de creación.

APÉNDICE (CONTINUACIÓN)

<i>Puntos sustantivos</i>	<i>Contenido</i>	<i>Fuentes de información</i>
Finalidades	Finalidades para las que fue creada la institución (considerando el contexto). Oficiales (formales) y reales (políticas, económicas, sociales. Identificar los posibles intereses detrás del discurso oficial).	Decreto de creación, actas constitutivas, entrevistas.
Etapas de desarrollo (las más significativas)	Cambios sustanciales y condiciones sociales, económicas o políticas en que se dieron esos cambios. Conflictos que ocasionaron cambios u ocasionados por los cambios.	Estudio en el seminario de las condiciones históricas y las políticas educativas en materia de formación de docentes y profesionales de la educación. Discusión de las propuestas de periodización de cada grupo. Entrevistas con representantes de grupos en pugna o con distintas visiones sobre la institución de referencia.
Organización	Cambios en la organización, sus causas y efectos.	Normatividad. Proyectos académicos. Entrevistas.
Oferta educativa	Carreras y planes de estudio que ha habido, los que se añaden, los que se cancelan y los que se transforman y causas por las que sucede.	Documentos. Página web de la institución. Entrevistas a los encargados de la gestión académica.
Lo que la institución es actualmente	Su misión ahora, estableciendo las diferencias por lo que ha sido, destacando lo específico del momento actual. Las políticas públicas para el sector y los cambios actuales en el proyecto académico. Oferta actual. Programas que se ofertan. Descripción de sus planes de estudio.	Proyecto académico, página web. Plan Nacional de Educación. Plan Estatal de Educación. Entrevistas. Narrativa.

APÉNDICE (CONTINUACIÓN)

<i>Puntos sustantivos</i>	<i>Contenido</i>	<i>Fuentes de información</i>
Normatividad	Programa rector. Reglamentos vigentes. Documentos normativos.	Reglamento. Documentos normativos.
Estructura organizacional	Como se organiza para cumplir su misión. Dependencias hacia arriba y hacia abajo, y con conexiones laterales. Descripción de las áreas o departamentos y de los programas.	Organigramas, estudios, reglamentos. Entrevista.
Funcionamiento	Cómo se plantea, quiénes lo hacen. Procesos de toma de decisiones formal y realmente. Grupos de poder y grupos de presión, dinámica, conflictos, negociaciones.	Normatividad. Entrevista.
Infraestructura	Edificios, espacios, canchas, aulas, cubículos, auditorio, laboratorios, dormitorios, biblioteca, salas de cómputo, número de computadoras, salas de audio, etcétera. Si son adecuados a las funciones en cuanto a iluminación, limpieza, tamaño, mobiliario.	Informes de labores. Fotografías. Entrevistas. Narrativa.
Financiamiento	Fuentes principales, presupuesto federal, estatal, cuotas de alumnos, patronato, donaciones, proyectos, convenios, actividades para obtener fondos, etcétera. Monto del gasto mensual y anual considerando la totalidad.	Informes de labores. Normatividad. Entrevistas. Narrativas.

APÉNDICE (CONTINUACIÓN)

<i>Puntos sustantivos</i>	<i>Contenido</i>	<i>Fuentes de información</i>
Personal administrativo y de apoyo	Número, condiciones de contratación, antigüedad media.	Archivos institucionales. Bases de datos. Entrevistas.
Personal académico	Número, condiciones de contratación (base, interinos, comisionados, tiempos completos, medios medios tiempo, por horas, etc.), antigüedad media. Requisitos de formación. Estrategias de formación permanente y actualización. Salarios y prestaciones. Estímulos. Sindicato. Condiciones de trabajo. Distribución del tiempo (horas frente a grupo en promedio, horas para investigación o superación académica, etcétera).	Archivos institucionales. Bases de datos. Tabuladores salariales. Entrevistas. Cuestionario aplicado a docentes. Reglamento de personal. Reglamento de estímulos. Contratos colectivos o individuales.
Alumnos	Cuántos han sido en el pasado. Cuántos son ahora, por carrera. Índices de deserción y titulación. Calcular cuántos docentes y cuántos docentes de tiempo completo por alumno. Calcular financiamiento por alumno.	Bases de datos. Informes institucionales. Entrevistas.
Egresados	Si tienen asegurada fuente de trabajo, qué posibilidades de empleo, dónde se colocan, etcétera.	Estudios sobre seguimiento de egresados. Entrevistas.

APÉNDICE (CONTINUACIÓN)

<i>Puntos sustantivos</i>	<i>Contenido</i>	<i>Fuentes de información</i>
Evaluación institucional	<p>Mecanismos de evaluación externa e interna de los programas docentes, si los alumnos participan en la evaluación, etcétera.</p> <p>Si tienen resultados de evaluación nacional de alumnos.</p>	<p>Reporte, informes institucionales.</p> <p>Entrevistas.</p>
Vinculación interinstitucional y con la comunidad (relaciones hacia afuera)	<p>Relaciones con otras instituciones, sindicato, grupos, empresas, padres de familia, asociaciones de profesionistas, etcétera.</p> <p>Colaboración con instituciones educativas, redes, etcétera.</p> <p>Qué aporta, qué reciben, cómo presionan, etcétera.</p>	<p>Informes institucionales.</p> <p>Entrevistas a directivos.</p> <p>Cuestionario a docentes.</p>
Conclusiones	<p>Resumen de la trayectoria institucional.</p> <p>Lo que es la institución en el contexto de las instituciones formativas, lo general y lo específico.</p> <p>Si pudieron identificarse los grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) que portan las normas y proyectos institucionales; b) que se oponen a ellas; c) que las resignifican y transforman. 	
Fuentes de estudio	Bibliografía, documentos, hemerografía, entrevistas, cuestionarios, fichas de observación, etcétera.	

Historias de normales, memorias de maestros
se terminó en agosto de 2009
en Imprenta de Juan Pablos, S.A.,
Malintzin 199, Col. del Carmen
Del. Coyoacán, México 04100, D.F.
<imprejuan@prodigy.net.mx>

1 000 ejemplares

