

## La investigación en el campo normalista.

### El caso de la Escuela Normal Rural Mactumactzá

Iván Alexis Pinto Díaz

Rafael Burgos

#### La constitución del campo normalista

Este artículo tiene como propósito la revisión y el análisis de la constitución del campo de la profesión magisterial y del proceso de incorporación de las escuelas normales, particularmente de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, a las tareas de investigación propias de la educación superior, en tanto una de las consideraciones que caracterizan el proceso de modernización educativa<sup>1</sup> al que están sujetas las escuelas normales del país. La base teórica de este análisis se sustenta en los conceptos de *campo*, *habitus* y *capital cultural* desarrollados por Pierre Bourdieu en su teoría sociológica.

Si partimos de que para Bourdieu los campos son “espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes”; en el ámbito de las escuelas normales, es pertinente revisar cómo se construyó ese espacio

de formación docente (campo específico de las escuelas normales) en el que los agentes se movieron de acuerdo a las reglas establecidas.

Una primera consideración establece que las escuelas normales, se constituyeron en campo donde se institucionalizaron y se fueron reproduciendo prácticas, ideas y concepciones de la actividad docente, que le permitieron caracterizarse respecto de otras instituciones educativas. Ante esta consideración, es importante preguntarse ¿cuál es el proceso que siguió la profesión normalista para conformarse como campo?, ¿cuál tipo de campo y subcampos se está hablando?, interrogantes que nos remiten a la revisión histórica de dicho proceso.

Las primeras normales se establecen en la época de la República Independiente; <sup>2</sup>éstas surgen como una necesidad de homogeneizar la enseñanza, de dar a los profesores las herramientas para formar a las nuevas generaciones de alumnos, el sentimiento de ser mexicano.

La precaria situación social y económica de la naciente nación mexicana, no permitió al Estado el sostenimiento de las escuelas normales, lo que implicó que inicialmente éstas fueran creadas y sostenidas por la Compañía Lancasteriana,<sup>3</sup> entidad privada que ofreció sus servicios educativos, sustituyendo la participación del Estado. La Compañía Lancasteriana prepararía “preceptores”,<sup>4</sup> personas que sabiendo leer y escribir, enseñarían a las demás personas.<sup>5</sup> La actividad de enseñar, no exigía mayor requisito que el interés por realizarlo, por que no representaba mejorías en la condición social de quién detentaba dicha actividad. La labor educativa desarrollada por la Compañía Lancasteriana fue breve, pero sentaría las bases sobre las que se levantaría la tradición normalista en el país.

Después de algún tiempo y al asumir el poder los liberales, se promovería una mayor participación del Estado en la instrucción primaria. Se impulsaría la reglamentación de la organización escolar en el distrito y territorios federales, y el sistema escolar municipal crecería tanto en la capital como en algunos estados de la república; en algunos de éstos se expidieron planes y programas de estudio oficiales y los ayuntamientos se consolidaron en la facultad para autorizar el ejercicio de la profesión docente y a la vez se convirtieron en los principales empleadores de los

maestros de primeras letras. En suma, se produce una tendencia hacia la transformación del magisterio en una profesión de Estado.

Desde las primeras décadas del siglo XIX la creciente intervención del Estado, la difusión de nuevas ideas y métodos pedagógicos, así como la promoción de los primeros intentos porque la enseñanza fuera laica y obligatoria, planteó la necesidad de crear centros especializados para la formación de profesores.

Para la década de los años 80 del siglo XIX, y a pesar de las fuertes resistencias de los liberales, en la mayor parte del territorio nacional, se estipuló que las autoridades educativas debían contratar preferentemente profesores normalistas titulados.<sup>6</sup> Enrique C. Rebsamen y sus discípulos diseñaron y dirigieron la reforma pedagógica e institucional de la enseñanza primaria y fundaron escuelas normales en diversos estados de la república.

En su jurisdicción, el gobierno federal transfirió a la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal<sup>7</sup> la facultad de actualizar el ejercicio de la docencia y concedió a sus egresados preferencias de contratación en las escuelas federales y municipales. Sin embargo, esta institución que fue creada para servir a la reforma pedagógica, para centralizar y uniformar la enseñanza, como ejemplo de las demás instituciones de enseñanza normal del país y para la formación de un grupo homogéneo de maestros normalistas que difundió la versión central de la reforma pedagógica e institucional de la instrucción primaria en toda la república, finalmente no cumplió con los propósitos por la que fue fundada y la mayor parte de sus pocos egresados se quedaron a trabajar en las zonas urbanas, principalmente en la ciudad de México.

En el transcurso de las dos últimas décadas del siglo XIX la creación de escuelas normales se multiplicó en todo el territorio nacional y, por consecuencia, los antiguos profesores lancasterianos y municipales comenzaron a compartir su profesión con los normalistas. Las relaciones entre las diversas autoridades educativas y el personal docente adquieren mayores matices políticos, en gran parte por la expansión y claras diferencias que sufre el aparato técnico y administrativo de la instrucción pública oficial.

La creciente intervención del Estado en la enseñanza pública, la reforma pedagógica, la difusión del normalismo, la centralización técnica y administrativa de la educación primaria, así como la expansión y diferenciación burocrática alientan directa o indirectamente la formación de sociedades magisteriales.<sup>8</sup>

Progresivamente, estas sociedades pasan de ser agrupaciones integradas a alguna autoridad educativa, una revista pedagógica o a la escuela normal de origen, constituyéndose como academias oficiales y semioficiales, sociedades abiertas de carácter pedagógico o sociedades mutualistas, o una combinación de las tres. Desde estas organizaciones los maestros influyeron en la política educativa, en el diseño de los planes y programas de estudio, en la selección de los libros de texto y en la reglamentación del trabajo escolar. A su vez, los egresados de las escuelas normales tuvieron un papel relevante como difusores y directores de la reforma pedagógica. Las escuelas normales se constituyeron en centros de reclutamiento de los directivos y maestros para las oficinas de instrucción pública y de las principales escuelas primarias y normales de las entidades federativas. En suma, los normalistas se van constituyendo como un grupo diferenciado de otros grupos de profesionistas y con una creciente influencia en los asuntos educativos del país.

El crecimiento y expansión del normalismo no puso fin al reclutamiento de maestros sin título profesional, de hecho éstos siguieron constituyendo la mayoría de los mentores en servicio.<sup>9</sup> Esta situación propició una estratificación dentro del magisterio, los nuevos profesores normalistas titulados van desplazando jerárquicamente a los antiguos maestros de primeras letras de la Compañía Lancasteriana y a los profesores sin título autorizados por los ayuntamientos y los gobiernos estatales.

El proceso de consolidación de las normales y el incremento constante de sus egresados, contribuyó a constituir y definir el capital cultural<sup>10</sup> que identificó a los normalistas; el cual estuvo referenciado por la posesión y disposición de títulos y certificaciones. Lo anterior llevaría a los sujetos a su definición e inserción en espacios destinados a estimular la alta competencia, la participación activa por la posesión de dicho

capital; y consecuentemente, a su incorporación a las reglas del juego dentro del campo normalista.

Este *capital cultural* generó la conformación de la cultura magisterial al interior del *campo* de las normales. En esta lógica, cabe hacer notar que cada *campo* propicia y mantiene un *habitus* que se constituye como principio generador de prácticas, de tal manera que en un *campo* donde predomine el capital social se gestarán prácticas sociales o, como en el caso de las normales, en la que existe preeminencia de *capital cultural*, las prácticas serán predominantemente culturales.

Algunos elementos que fueron generando el *capital cultural* propio del campo normalista, se pueden observar en: a) la jerarquización y distinción de acuerdo con el lugar y la institución donde se desempeñaban los profesores; que además determinaba su sueldo, ya que éste dependía de dónde impartían clases, si en el campo o en la ciudad, y de quién era su empleador, si una institución particular o el ayuntamiento, si el gobierno federal o el estatal. En general, estos estratos definían sus diferencias y pertenencia al campo de los normalistas “reconocidos” socialmente; b) las propias maneras de estratificar que los profesores normalistas establecieron según el prestigio de la escuela normal donde habían estudiado. Los más prestigiados eran los egresados de las normales de Veracruz y de la ciudad de México, seguidos de los de Puebla y Coahuila, quedando más abajo los egresados de las demás escuelas normales del resto del país.

En la última década del siglo XIX, las autoridades federales de más alto rango intentaron constituir, con carácter pedagógico y mutualista, una asociación nacional del magisterio que prácticamente nació muerta, en virtud de las disensiones internas, la resistencia de los maestros y las sociedades magisteriales provincianas, y además, por la revolución que entonces comenzaba. Por su parte, los profesores peleaban por ser respetados y tomados en cuenta, por conquistar espacios de poder y decisión; empiezan a impulsar que profesionistas de otras carreras no fueran aceptados para ejercer actividades docentes y de dirección educativa.

La constitución del magisterio como *campo* era ya una realidad social palpable, su exigencia de ser reconocidos y respetados en su espacio de

acción y en sus prácticas estaría fundamentado por el *capital cultural* que poseían y que los hacía distinguirse de otros profesionistas.

Terminada la etapa armada de la revolución, los maestros consolidaron la idea de organizarse, primero a través de sociedades mutualistas,<sup>11</sup> y después a través de organizaciones con fines claramente políticos. A las sociedades mutualistas solamente se podría ingresar a partir de cumplir ciertos requisitos, tales como ser titulado, o tomando como referencia la normal de procedencia. El *campo* se asumía ya como un espacio de juego regulado, en donde las relaciones objetivas entre sus agentes estarían marcadas tanto por la apropiación de un capital cultural, que los hiciera partícipes activos del campo, como por la construcción de un capital social que les daría el reconocimiento de la comunidad normalista y de la sociedad en su conjunto.

La política de formación de profesores no sufrió cambios importantes y continuó siendo más o menos la misma durante el régimen porfirista. Sin embargo, a esta política los profesores agregarían su persistencia por definir su identidad y consolidar el campo magisterial. Los profesores normalistas comenzaron a exigir una mayor intervención en las decisiones gubernamentales en materia de instrucción; por medio de sus organizaciones y de sus recursos como gremio (la prensa, la influencia personal, los órganos colegiados, revistas pedagógicas,<sup>12</sup> las asambleas pedagógicas)<sup>13</sup> los normalistas organizaban su campo profesional y exigían al Estado participar directamente en los asuntos referidos a los planes y programas estudio, a la selección de los libros de texto y, en general, a la legislación y organización escolar. Su *capital cultural* y social, y por lo tanto el *habitus* conformado, les hacía exigir con mayor insistencia lo que consideraban suyo, perteneciente a su *campo*.

Durante los primeros años posteriores a la culminación de la guerra revolucionaria, los profesores asumirían un papel de fundamental importancia en las políticas del Estado, pues la posesión de un capital cultural, su capacidad organizativa y su innegable presencia en las comunidades llevaría a los jefes postrevolucionarios a considerarlos como un elemento nodal en la consecución de los propósitos revolucionarios. Los profesores aprovecharon esta coyuntura para reclamar y ocupar

muchos de los principales cargos directivos en la administración de la instrucción primaria.

Los profesores normalistas manifestaban con gran insistencia y profundidad una práctica enmarcada en cierto patriotismo profesional,<sup>14</sup> al cual habría de agregarse una especie de nacionalismo profesional (que al final de cuentas distinguiría con mayor precisión los *habitus* magisteriales y el *campo* en su totalidad) que proporcionaba a los profesores normalistas por un lado, la percepción de ser mejores representantes del carácter nacional de los mexicanos que los catedráticos y los egresados de las escuelas universitarias, y por otro de ser actores principales de un proyecto educativo y un sistema pedagógico dotado de un fuerte sentido y raigambre nacional,<sup>15</sup> orientado por el imperativo de la integración, que atendiera la realidad heterogénea de los habitantes del territorio nacional.

Resulta pertinente hacer notar que, desde su origen, los normalistas se encontraron en medio de la controversia de ser distintos o semejantes a los universitarios; por una parte querían constituirse como un grupo diferente al resto de los profesionistas, con su propio campo de actividad, sus propias funciones y sus propias normas de ingreso, de permanencia y de movilidad profesional —es decir, con sus propias reglas de juego—, pero al mismo tiempo pretendían gozar de un status semejante al de los universitarios.

Los normalistas querían desplazar a los médicos, a los abogados y a los ingenieros de los órganos colegiados, de las oficinas de instrucción pública y de las cátedras de las escuelas normales, propias de su campo profesional, pues consideraban que esas posiciones deberían ser suyas por tener los elementos, conocimientos y prácticas que les permitían entender y accionar de mejor manera, y desde lo que consideraban más acertado, por ser conocedores del *campo*. En conjunto se sentían como dotados del *habitus*, que desde Bourdieu significaría producir prácticas tendientes a reproducir regularidades inmanentes a las condiciones objetivas de la producción de su principio generador, pero ajustadas a las exigencias inscritas, a título de potencialidades objetivas, en la situación directamente afrontada. Bajo esta lógica, las prácticas magisteriales, no podrían enten-

derse como reacciones mecánicas, determinadas directamente por las condiciones antecedentes y por completo reductibles al funcionamiento de montajes preestablecidos, modelos, normas o papeles, sino productos de una relación entre una situación y un *habitus*.<sup>16</sup>

Durante el Consejo Superior de Educación Pública (CSEP)<sup>17</sup> efectuado en 1902, al debatirse el proyecto de Ley Orgánica para constituir la universidad, los normalistas, en las voces del Director General de Instrucción Primaria del DF y del Director de la Escuela Nacional de Maestros, propusieron incorporar la normal a la nueva universidad con el mismo rango que las demás escuelas superiores. Justo Sierra<sup>18</sup> (entonces Ministro de Instrucción Pública, MIP) rechazó la propuesta señalando que no debía olvidarse que la enseñanza normal era un asunto de directa incumbencia del Estado, crucial para el cumplimiento del precepto de instrucción obligatoria, por lo que no podía pasar a formar parte de una universidad que, para realizar su cometido, requería un considerable margen de autonomía en sus asuntos internos.<sup>19</sup>

Desde entonces quedaron claramente deslindados los campos: la enseñanza normal o la formación de profesores de primaria era asunto de Estado; en cambio, la educación superior y la investigación científica, aunque también interesaban al Estado, sólo podrían desarrollarse si gozaban de un amplio margen de autonomía en su organización y funcionamiento.

Aunque el normalismo tenía un interés de Estado, y esto lo identificaba y distinguía como *campo* al de los universitarios, hay que destacar que fueron también sus agentes —los normalistas— los que le dieron una particularidad muy concreta, a través del *capital cultural*, del *habitus* y las reglas del juego que fueron estableciendo para distinguirse como profesionistas.

Lo hasta aquí reseñado permite ver cómo el *campo* es un espacio de poder y de acumulación de capital propio, con relaciones de fuerza específicos y donde “es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego...”<sup>20</sup> El *juego* puede ser una estrategia no consciente, producto y pro-



ducente de un sentido específico que ayuda a la definición de un interés propio y diferente de un campo.

De esta manera, se puede establecer que el *campo* de la profesión magisterial, caracterizado históricamente por su papel de enseñanza en la educación primaria se presenta “... como espacio estructurado de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellos)”,<sup>21</sup> en que se dan luchas constantes por transformar o conservar las relaciones de fuerza que, invariablemente aparecen impuestas a los agentes nuevos por los integrantes del mismo.

Estas relaciones específicas, en que se mezcla interés, incorporación e inculcación, tienen como elemento común y guía de su participación en el interior del *campo* al capital simbólico, capital de reconocimiento social que cada agente ha podido acumular y exponer para obtener mejores condiciones en la lucha interna del *campo magisterial*.

En este transcurrir del *campo magisterial*, se hace notar su condición histórica y constitución como espacio estructurado de posiciones, la cual constituyó un interés que se asume como condición de su funcionamiento, que estableció y obedeció a sus propias leyes y que se fue conformando como un espacio relativamente autónomo y socialmente determinado. Se puede concebir de igual forma, como un espacio estructurado resultante de las posiciones y relaciones de fuerza entre agentes e instituciones, que lucha física y simbólicamente por obtener poder económico, político y cultural.

Los campos diferenciados, tanto de la normal como de la universidad tenían una vocación nacional y un papel que desempeñar en el proceso de integración nacional, sólo que tendrían que hacerlo por medios distintos y con reglas de juego específicos.

La normal tenía que difundir la lengua nacional, la historia patria y los valores cívicos contemplados en el programa de educación obligatoria. Su tarea consistía en difundir en el país la formación básica de los mexicanos, de acuerdo con un programa previamente definido por el Estado mediante sus órganos de dirección y consulta educativa.

La universidad, en cambio, tenía que contribuir a forjar el alma nacional mediante la investigación y la reflexión filosófica sobre la realidad del país, actividades ambas que requieren un régimen de libertades absolutas

La enseñanza normal —como *campo*— nació directamente asociada al crecimiento de la intervención del Estado en la instrucción primaria obligatoria. Surgió como una institución del Estado para formar a los maestros que iban a realizar una actividad cada vez más estatal: la formación de los ciudadanos que darían vida a las instituciones liberales. Las normales también nacieron para alfabetizar e integrar a la nación a los grupos marginados del desarrollo nacional.

En cambio, la universidad —como la Nacional Preparatoria y las escuelas que la precedieron en la enseñanza superior— nació para formar una élite: la de los profesionistas, investigadores y humanistas que requería el desarrollo de una sociedad integrada por una mayoría de analfabetos y marginados.

En 1921 se estableció la Secretaría de Educación Pública (SEP) con jurisdicción en todo el país. De ese modo se reanudó la política centralizadora de la enseñanza primaria, interrumpida por la revolución y que el antiguo régimen no había podido sacar adelante por la oposición de los gobiernos locales.<sup>22</sup>

Al considerar que era urgente extender la educación a todo el país, en poco tiempo el nuevo régimen estableció numerosas escuelas rurales en las distintas entidades federativas.<sup>23</sup> El reclutamiento de maestros rurales privilegió, por encima de los de mayor escolaridad, a quienes conocieran la región y tuvieran capacidad de liderazgo en las comunidades donde se establecieran las escuelas. La mayoría de estos maestros habían estudiado sólo la educación primaria elemental de cuatro años (Jiménez, 1986). Este esquema de reclutamiento obedeció no sólo a la escasez y a la resistencia de los normalistas para incorporarse al sistema federal de enseñanza rural, sino también al criterio oficial de que los pedagogos no eran los docentes más apropiados para la enseñanza popular. Se va consolidando así la educación normal rural, y con ella un subcampo dentro del campo de la educación normal. Los *habitus* de

ésta, estarían referenciadas por la tradición normalista, pero ahora incorporándose nuevas reglas, establecidas por el momento histórico que se estaba viviendo.

Los profesores normalistas, seguirían concentrados en el Distrito Federal y en las capitales de los estados. Desde ahí, muchos normalistas se opusieron a las reformas que el nuevo régimen intentaba introducir en la enseñanza primaria. Los más conservadores vieron con alarma la multiplicación de las escuelas rurales por las consecuencias que ello traería para la educación y la profesión docente; decían que el reclutamiento de maestros rurales sin ninguna formación pedagógica<sup>24</sup> llevaría al fracaso de la educación pública y desprestigiaría aún más a la profesión docente.

En la década de los veinte, los profesores decimonónicos fueron desplazados por el magisterio rural. En los años 30, éste se transformó en el normalismo posrevolucionario, según los estudiantes iban egresando de las normales rurales, de las regionales campesinas y de los diversos programas dispuestos por las autoridades federales y locales para profesionalizar, normalizar y nivelar laboralmente al magisterio en servicio.

La diferenciación entre maestros urbanos y rurales pronto se hicieron notar, éstas se definirían en parte por las condiciones institucionales y sociales en las que se desempeñaban: los maestros urbanos trabajaban en primarias de más de dos grupos y grados, contaban con el control de la dirección de la escuela y trabajaban en un medio donde debieron comparar, con un gran número de profesionistas de otras disciplinas, su status y su presencia como profesionales.

Los maestros rurales, en cambio, casi se confundían con la escuela —generalmente unitaria— y tuvieron una mayor libertad de acción que los maestros urbanos, en virtud de su aislamiento geográfico y su incomunicación con los supervisores y directores de educación federal de los estados. Muchos maestros rurales comenzaban a trabajar en lugares a los que nunca antes había llegado ninguna otra agencia gubernamental, local ni federal. Por otra parte, su trabajo tenía un carácter secundariamente docente (enseñar a leer, escribir y contar) y predominantemente social y político: incorporar a los campesinos e indígenas

en la vida nacional y contribuir a organizar a la comunidad para mejorar su higiene, las formas de producción y comercialización de sus productos, sus sistemas de comunicación y transporte, entre otros.

Entre 1930 y 1970, la educación normal rural ocuparía un espacio importante en el campo de la educación normal general, y su presencia agregaría una regla de juego adicional, la de otorgarle a quien intentaba ingresar a él, el sentido de pertenencia a una clase social específica: la de campesinos y obreros, en general de condición humilde.

Durante el período que va desde 1950 hasta 1980, la educación normal fue impactada por las diferentes políticas educativas gubernamentales que los sucesivos gobiernos instrumentaron, pero conservarían su elemento distintivo: la de formar maestros. En ese sentido, la docencia en escuelas primarias, urbanas y rurales se constituyó en un campo, en donde sus agentes le darían características y reglas de juego muy particulares. Tan particulares que lograrían consolidarse como uno de los grupos gremiales más fuertes de Latinoamérica,<sup>25</sup> en donde el “consenso” y la contradicción —la lucha por el poder— se constituiría en el elemento de permanente presencia en el gremio y el campo

## El normalismo rural y la investigación educativa: pertenencia de facto

La década de 1980, significó para el país un período de cambios y transformaciones sustanciales. Se agotaba un modelo de desarrollo que sintetizaba el proyecto de los gobiernos “surgidos” de la Revolución Mexicana, y se ponía en marcha uno nuevo,<sup>26</sup> ahora bajo las directrices y la carga político-ideológica del neoliberalismo.<sup>27</sup>

El Estado mexicano entraría en una etapa de reformas que lo llevarían en lo sustancial, a dejar de lado su papel como agente rector de la economía y como suministrador de servicios sociales.

En medio de un contexto social permeado por una severa crisis económica, el gobierno del presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988)<sup>28</sup> propuso la reestructuración del sistema de formación de

docentes de educación básica. Lo que implicaba la necesidad de reformular los planes y programas de estudio de las escuelas normales e incorporar como antecedente para el estudio de la educación normal el bachillerato. El 22 de marzo de 1984 fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* la disposición gubernamental por el que todos los tipos y especialidades de la educación normal se elevaban al grado de licenciatura.<sup>29</sup> La nueva modalidad entraría en vigor para las generaciones que ingresarían a las normales a partir de septiembre de 1984.<sup>30</sup>

Esta disposición gubernamental afectaría el desempeño educativo que las escuelas normales, urbanas y rurales, habían mostrado hasta entonces. La incorporación de nuevos estudiantes con mayores niveles de escolaridad (bachillerato) y con un capital cultural referenciado por la revolución tecnológica en los medios masivos de comunicación y en el campo de la informática, planteó en varios sentidos serios retos a las instituciones formadoras de maestros. Por un lado, *constituyó una presión muy fuerte para el profesorado de las normales*, que “tuvieron” que aprender el lenguaje de las nuevas generaciones de estudiantes para establecer con ellos una comunicación efectiva en el desempeño de la docencia. Y, por el otro, obligó a las normales a incorporar a su infraestructura y sus programas las amplias posibilidades abiertas por la nueva tecnología educativa.

Las normales rurales, entre ellas Mactumactzá, sufrieron modificaciones serias en su organización y funcionamiento. A partir de ese momento la Escuela Normal Rural Mactumactzá se convertía en una institución de educación superior y por lo mismo ya no sólo se hablaría de la docencia como función sustantiva de la actividad institucional, sino que ahora se incorporaban la investigación y la difusión.<sup>31</sup>

En ese mismo sentido, pero ahora bajo el esquema de la política de Modernización<sup>32</sup> Educativa impulsada desde los inicios del sexenio del presidente Salinas (1988-1994) se establecería en 1996<sup>33</sup> el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales<sup>34</sup> (PTFAEN) que comprendía la reforma curricular<sup>35</sup> de la licenciatura en educación primaria, la cual entraría en vigor en 1997. La reforma tendría como característica la reducción de materias, la dismi-

nución de los contenidos teóricos y de investigación y el énfasis en las materias más relacionadas con la formación para la docencia y para la formación en la práctica docente. De esa manera, a pesar de que conservó la enseñanza normal con el rango de licenciatura a la que sólo se podría ingresar con el certificado de bachillerato, la reforma curricular iniciada en 1997 recuperó una parte de la tradición normalista orientada a la formación para la docencia y en la práctica docente.

La investigación educativa, como antaño —sobre todo con la polémica generada en la época de Justo Sierra— fue considerada como una actividad ajena a los procesos formativos de las normales.<sup>36</sup> Se prioriza nuevamente, la formación en contenidos específicos del saber enseñar y del dominio de contenidos de la educación primaria.<sup>37</sup> Incluso la concepción de investigación en los trabajos de tesis, fue sustituida por la de análisis de experiencia de la práctica educativa, de la tesis tradicional se cambió a la elaboración de ensayos, como documento recepcional para la obtención del título de licenciado en educación primaria.

En cuanto a los profesores de la normal, se los mantuvo con la categoría de profesores investigadores. Esta categoría contractual no implica necesariamente el ejercicio de la actividad de investigación, solamente refiere al cumplimiento de descargas académicas<sup>38</sup> que, en la generalidad, poco o nada se cumplen en el área de investigación. La escasa producción en el área de investigación se ha limitado a sencillos trabajos de diagnóstico y artículos sobre temas educativos sin mayor trascendencia y significado, las publicaciones del personal docente son escasas e intermitentes y pocos profesores asisten a congresos de investigación educativa como ponentes.

En cuanto a su origen profesional, la mayor parte del personal docente de la normal rural Mactumactzá proviene de la tradición normalista (90%) y los demás (10%) son profesionistas universitarios formados en el campo de la educación y la pedagogía. El 95% cuenta con estudios de posgrado, solamente un profesor tiene estudios de Doctorado. Los estudios de maestría de su personal en un 90% fueron hechos en el Instituto de Estudios Universitarios —de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez— el resto se reparte en instituciones como el Instituto de Posgrado del

estado de Chiapas, la Normal Superior de Chiapas y la Universidad Autónoma de Chiapas. Una circunstancia que podría explicar por qué en Mactumactzá no se genera investigación educativa —y en general en las normales—, tiene que ver precisamente con esta falta de formación profesional para la investigación dentro del campo normalista.

En Mactumactzá no se ha dado una exigencia tácita por los estudios de posgrado, pero ha habido un interés personal por elevar la calidad de los procesos educativos (sobre todo de la docencia) que en ésta se generan,<sup>39</sup> y se veía como un elemento nodal este tipo de estudios para poder alcanzar dicho propósito, también, daba la posibilidad de cumplir con el requisito para la promoción laboral.<sup>40</sup> La situación es que los posgrados a los que podían acceder los profesores no consideraban como un elemento central la formación en el campo de la investigación —en la década de los 80's las oferta de maestrías en Chiapas era reducida—. La Secretaría de Educación Pública, no instrumentó —y no lo ha hecho en el caso de Mactumactzá— una política de formación en el campo de la investigación educativa para los maestros normalistas.

En las normales no existe tradición en el campo de la investigación. Se llegó a la investigación por decisión externa a la normal y se salió de ella de igual forma.<sup>41</sup> La situación es que no se puede soslayar la importancia de ésta, y por lo mismo debería ser un elemento que acompañe la actividad cotidiana de los profesores, por su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por las innovaciones que se podrían concebir, por la generación de conocimiento en torno al campo a que se pertenece, por la posibilidad de establecer redes de intercambio de información, etcétera. El problema es que no se tiene una formación en el campo que permite reconocer su importancia, y por otra la de posibilitar el desarrollo de la investigación en sí.

Existe coincidencia en la comunidad normalista de Mactumactzá en que no se puede estar esperando que las instancias oficiales exijan el desarrollo de la investigación en las normales o que se siga pensando en la falta de formación para hacerlo. La larga tradición que hacen a estas instituciones, nichos de conocimiento, implica que debemos empezar por un proceso de sistematización y reflexión de la experiencia forma-

tiva de la escuela para luego impulsar programas que permitan aglutinar en grupos a los profesores, para discutir y direccionar la posibilidad de la investigación.<sup>42</sup> Se retoma la idea de grupo de investigación, en el sentido que a falta de experiencia en el campo, se podría pensar en la posibilidad de trabajo colegiado y dialógico de los profesores para acompañar esta primera parte de la experiencia y consolidar proyectos que tengan como objetivo la práctica de la investigación en la normal rural Mactumactzá.

Un elemento que podría contribuir en esta intencionalidad —por la oportunidad de recursos que ofrece— es el Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PROFEN). Dicho programa está buscando incidir en el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas, con el apoyo de recursos financieros adicionales a los proyectos de innovación académica que presentan las escuelas, vinculados con su plan de desarrollo institucional y con sus programas anuales de trabajo. Con las acciones que el PROFEN promueve y los recursos económicos que derivarían del mismo, se plantea la posibilidad de la consolidación de la reforma curricular, y concomitantemente, fortalecer la gestión académica de las normales. Dentro de este esfuerzo innovador, se plantean una serie de acciones orientadas a construir diagnósticos y por lo tanto ejercicios de investigación que den cuenta del sistema de formación de maestros en las normales y, en este caso específico, en la normal rural de Mactumactzá.

A manera de conclusión, en la primera parte de este trabajo se hizo referencia a cómo se fue constituyendo el campo normalista (un campo definido por el ejercicio de la docencia), los factores externos que lo delinearon, y cómo sus agentes se fueron apropiando del mismo mediante el establecimiento de reglas del juego propias. En cuanto a la investigación educativa (un campo impuesto por la consideración de que desde 1984 las normales, al igual que las universidades y tecnológicos, son consideradas instituciones de educación superior) se establece que en la Escuela Normal Rural Mactumactzá esta actividad sustantiva no se ha consolidado (de hecho se encuentra en ciernes) en tanto los agentes educativos que en ella laboran no lo han considerado como



parte central de su actividad académica<sup>43</sup> y aún carecen de la formación profesional para desempeñarse con soltura en la misma.

Esta doble realidad es reconocida, pero también se expresa la importancia de iniciar acciones que impulsen el desarrollo de la investigación en la normal rural Mactumactzá. Esta es una cuestión que puede ofrecer alternativas de generación de información y conocimiento que impacte en los procesos académicos y docentes de la institución. Puede conducir a la escuela y sus agentes a constituirse en punto de referencia de los procesos de investigación educativa en la entidad y en la región.

El planteamiento final de este trabajo es considerar a los agentes sociales de la normal rural Mactumactzá como académicos, a partir de la identificación del *campo académico* como un campo de producción cultural desde la perspectiva manejada por Bourdieu, quien, como ha sido señalado, da una gran importancia a la categoría *cultura académica*. Para sustentar esta posición, se toma como punto de partida que las escuelas normales son instituciones de educación superior, miembros recientes del *campo académico* que (por falta de antigüedad en el mismo) se ha sujetado a criterios y visiones propias del campo, que de manera exógena están legitimadas para autodenominarse como académicas y en donde, de manera invariable, aparecen la docencia, la investigación, extensión y la difusión como actividades sustantivas.

Bajo esta lógica, quienes se desempeñan como académicos en la escuela normal rural de Mactumactzá deben iniciarse, por tanto, en el campo de la investigación educativa. Cuentan para ello con una larga trayectoria y un conocimiento consolidado en torno a la tradición normalista, el punto es encontrar los mecanismos más idóneos para que participen en el campo de la investigación educativa. Los profesores normalistas tienen hoy el reto de asumirse como comunidad de académicos,<sup>44</sup> a incursionar en forma más consistente en el ámbito de la investigación educativa.

## Bibliografía

ARNAUT, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México. SEP-Biblioteca del Normalista.

BAZANT, Milada, “La popularidad del magisterio”, en *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1995.

BOURDIEU, Pierre, *La distinción*, Madrid, España, Taurus, Fotocopias.

——— *Sociología y cultura*, México, D.F., CONACULTA-Grijalbo, Los Noventa.

BUENFIL Burgos, Rosa Nidia, Postmodernidad, globalización y utopías, en *Los márgenes de la educación. México a finales del milenio, Cuadernos de construcción conceptual en educación. Número I*. México: CESU-Seminario de análisis de discurso educativo y Plaza y Valdés. 2000.

COLINA Escalante, Alicia y Raul Osorio Madrid “Los agentes de la investigación educativa en México”, en Weiss, Eduardo (coordinador). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, México, COMIE-CESU-SEP, 2003.

GALVÁN, Luz Elena, “Porfirio Díaz y el magisterio nacional”, en SEP, *Antología de la educación en el desarrollo histórico de México I. Materiales de apoyo. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*. México, SEP. 1999.

LECHNER, Norbert, “Un desencanto llamado posmoderno”, en *Modernidad y posmodernidad en educación*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma del Estado de México, 1991.

MENESES Morales, Ernesto, “El debate nacional sobre el proyecto de Vasconcelos”, en *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México, Centro de Estudios Educativos, 1986.

O'GORMAN, Edmundo, *Justo Sierra y la universidad moderna*. UNAM. México. 1986.

RAMÍREZ, Rafael. “El periodo constructivo del movimiento educacional de México surgido de la revolución. Las escuelas rudimentarias”, en Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México, SEP/El Caballito, 1986.

SIERRA, Justo. “Las escuelas normales y la universidad”, en *Obras completas*. La educación nacional. Tomo VII, México, UNAM, 1991.

SCHUGURENSKY, Daniel. “La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo?” en Alcántara Santuario, Armando. (et al). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Siglo XXI Editores, México, 1998.

SCHMELKES, Corina y Martha López Ruiz. (2003). “Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa”, en WEISS, Eduardo (coordinador), *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, México, COMIE-CESU-SEP.

TANK de Estrada, Dorothy, (coord). “Enseñanza y nacionalismo intelectual al final de la colonia”, en *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México.

—— “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México”, en *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1992.

—— “El gremio de maestros de primeras letras”, en *La educación ilustrada. 1786-1836. Educación primaria en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México, 1992.

## Citas

<sup>1</sup> Cfr. Buenfil Burgos, Rosa Nidia. Postmodernidad, globalización y utopías, en *Los márgenes de la educación*. México a finales del milenio. Cuadernos de construcción conceptual en educación. Número 1. México: CESU-Seminario de análisis de discurso educativo y Plaza y Valdés. 2000. pp. 30-32.

<sup>2</sup> “Junto a la necesidad de mejorar la situación económica del magisterio, se encontraba la de aumentar el nivel académico. Varios autores de la época se preocupaban de esto y de la importancia de fundar escuelas normales. Hasta 1875, sólo siete estados contaban con planteles para formar profesores: Durango tenía una Academia Normal; Guanajuato tenía una normal para profesores; Nuevo León, una normal para hombres; San Luis Potosí, una normal para hombres y otra para mujeres; Sinaloa y Sonora normales mixtas; y Zacatecas una normal para varones. El 2 de octubre de 1886 se publicó el reglamento para el DF en el que se establecieron los estudios normalistas en 4 años...” Galván, Luz Elena, Porfirio Díaz y el magisterio nacional, en SEP. *Antología de la educación en el desarrollo histórico de México I. Materiales de apoyo. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*. México, SEP. 1999. p. 91.

<sup>3</sup> “En 1822 cinco hombres prominentes de la ciudad de México (doctor Manuel Codorniz, Licenciado Agustín Buenrostro, Coronel Eulogio Villarrutis, Manuel Fernández Aguado y Eduardo Turreau de Linares) fundaron una asociación filantrópica con el fin de promover la educación primaria entre las clases pobres. Llamaron a su organización Compañía Lancasteriana en honor de Joseph Lancaster, personaje inglés que había popularizado, a principios de siglo, una nueva técnica pedagógica por la cual los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros. El método, llamado sistema de enseñanza mutua, o sistema lancasteriano, se difundió con rapidez... tan reconocida fue la fama de la enseñanza recíproca y el prestigio de los miembros de la asociación Lancasteriana, que veinte años después de su fundación, en 1842, el gobierno nacional entregó a la Compañía Lancasteriana la dirección de la instrucción primaria de toda la República Mexicana”. Tanck de Estrada, Dorothy, “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México”, en *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1992. pp. 49-50.

<sup>4</sup> Ser preceptor no era una actividad halagadora, bien vista o remunerada. “Las dificultades en el pago de la renta, del alimento de sus familias y el cuidado de sus salud eran parte de la vida diaria de la mayoría de los preceptores... se tenía... una opinión poco favorable de los preceptores: ‘es un dolor grande que, muchos, más por una mercenaria contribución, gafes y propinas que por la suficiencia necesaria que deben tener para vivir en casa de altos, comer, vestir bien y

buscar dineros...”. Tanck de Estrada, Dorothy, “Los maestros”, *Ibíd...*, pp. 48-49.

<sup>5</sup> “Desde el siglo XVI en las ciudades novohispanas, preceptores particulares enseñaron a leer, escribir, contar y la doctrina cristiana. Durante dos siglos se permitió a maestros de cualquier raza ejercer el magisterio, pero en 1709 los maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras lograron cambiar sus ordenanzas (otorgadas en 1601) para limitar el magisterio a los que pudieran comprobar su limpieza de sangre”. Tanck de Estrada, Dorothy, (coord). “Enseñanza y nacionalismo intelectual al final de la colonia”, en *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de Mexiquense, pp. 83-84.

<sup>6</sup> En el apartado que refiere a “El efecto de la titulación del texto la distinción” se precisa la importancia que reviste los títulos y/o la certificación académica. Se plantea que dicha cuestión tiene un efecto muy bien encubierto por la institución escolar, efecto que lleva a una jerarquización clasista. “En la definición tácita de la titulación académica que garantiza formalmente una competencia específica (como título de ingeniero) se inscribe, pues, que dicha titulación garantiza realmente la posesión de una “cultura general”, tanto más considerable y extensa cuanto más prestigiosa sea la misma; y a la inversa, que no es posible pedir ninguna garantía real sobre aquello que garantiza formal y realmente o, si se prefiere, sobre el grado en el cual la titulación garantiza lo que garantiza”. Bourdieu, Pierre. *La distinción*, Madrid, España, Taurus, p. 22.

<sup>7</sup> “Desde que Joaquín Baranda tomó posesión del cargo de secretario de Justicia e Instrucción Pública, en septiembre de 1882, manifestó que ‘el pensamiento dominante del gobierno’ había sido y era ‘el de la fundación de una Escuela Normal para crear, enaltecer y recompensar dignamente al magisterio’. Acordó entonces, con el presidente Manuel González, que el periodista, escritor y maestro Ignacio Altamirano, cuya trayectoria en materia educativa era bien conocida, formulara un proyecto de organización de la Escuela Normal de Profesores. Basándose en la ‘legislación escolar de todos los países civilizados’ y en libros adquiridos tanto en México como en Europa, presentó el proyecto tres años después. Dicho proyecto se sometió a discusión y una vez revisado se dio lugar al reglamento del 2 de octubre de 1886, en virtud del cual se establecieron los estudios normalistas.

En el discurso inaugural de la Escuela Normal para Profesores, el ministro de Justicia e Instrucción Pública... enaltecía la función del maestro, quien, como el sacerdote, era el apóstol de la religión del saber...” Bazant, Milada. “La popularidad del magisterio”, *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México. El Colegio de México. 1995. p. 130.

<sup>8</sup> Ya desde “1523 los herreros pidieron permiso de formar un gremio, asociación de hombres del mismo trabajo (artesanos, mercaderes o profesionistas) unidos para lograr beneficios para su grupo (...) Los gremios limitaron el ejercicio de un oficio a sus miembros y perjudicaron a los

trabajadores no afiliados, por otra dieron reconocimiento y protección legal (...) Dentro del sistema gremial, ocupaban un lugar los maestros de primeras letras. Una vez incorporados al gremio, los maestros tenían que contribuir con uno o dos reales cada semana para costear en ciertas ocasiones funciones públicas en honor al Rey o para financiar proyectos del maestro mayor.

La vida interna del gremio de maestros de primeras letras estaba asegurada por dos veedores (...) El primer artículo de las ordenanzas indicaba que estos veedores tenían facultades de examinar nuevos preceptores y visitar las escuelas para asegurar el cumplimiento de los reglamentos. Tanck de Estrada. Dorothy. "El gremio de maestros de primeras letras", La educación ilustrada. 1786-1836. educación primaria en la Ciudad de México. México. El Colegio de México. pp. 92-94.

<sup>9</sup> "Durante el Segundo Congreso de Instrucción en 1890, se llevó a cabo una larga y acalorada discusión sobre la necesidad de exigir a los maestros. La mayoría de los representantes estaba en contra de tal exigencia, pues, como afirmó realísta Justo Sierra en el discurso de clausura, 'hubieramos inutilizado de golpe las cuatro quintas partes de los maestros de la república'". Bazant, Milada. "La popularidad del magisterio". *op. cit.*, p. 103.

<sup>10</sup> En lo específico, resulta pertinente puntualizar que, el *capital cultural* se presenta en tres formas: el *estado incorporado*, que tiene que ver con todo aquello, adherido al propio individuo en forma de hábitos y disposiciones duraderas; el *estado objetivado*, que se representa como un bien económico y adquiere formas de libros, revistas, recursos, obras de artes, etc.; el *estado institucionalizado*, que es una forma particular de objetivación y se ve reflejado en un título que garantiza la propiedad de capital cultural y sus propiedades adquiridas en el trayecto de su consecución.

El *capital cultural* interviene en la conformación de la cultura al interior de los campos, presentándose de manera diferenciada en cada uno de ellos y contribuye en la definición del *habitus* como principio generador de prácticas, prácticas culturales. La distribución del *capital cultural* interviene de manera protagónica en el proceso de diferenciación y conformación de los campos culturales, su volumen, sus características estructurales y evolución en el tiempo, permite a los agentes sociales y/o instituciones ingresar y permanecer en un *campo*. *Cfr.* Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. México, D.F., CONACULTA-Grijalbo, Los Noventa, p. 135-141.

<sup>11</sup> En estas sociedades mutualistas, se hacen presente, por la distinción social y profesional que generaba, el interés por entrar en el juego y la disposición a jugar en el marco de las reglas que se iban estableciendo.

La educación normal, y su correspondiente título, habría permitido que los maestros fueran "dotados" del *habitus* que le otorgaría a los mismos el conocimiento y el reconocimiento "de las leyes immanentes del juego" y de los intereses de este juego. Huelga decir que quien no

procedía de la normal, y no se distinguía con el título, no poseía la condición, los conocimientos y el reconocimiento para entrar al juego, y participar en el campo.

<sup>12</sup> La producción y generación de espacios de discusión por parte de los maestros fue diversa y abundante. Cfr. Galván, Luz Elena. *op. cit.* p. 153-155.

<sup>13</sup> Que se constituía en los elementos de participación del *campo*. La presencia en estos espacios por parte de los maestros, los hacía formar parte de las reglas del *juego magisterial*. Además que los hacía presentes en el ámbito social, les daba un reconocimiento en tanto mostraban su existencia.

<sup>14</sup> Como ningún otro profesionista los maestros primarios se identificaron con la causa revolucionaria. Además, tuvieron un menor desprecio hacia los iletrados e ignorantes jefes revolucionarios. Muchos maestros ocuparían los cargos de consejeros o escribanos de los mandos revolucionarios. “Por las mismas razones, los maestros pudieron incorporarse con mayor facilidad que los universitarios al discurso revolucionario y posrevolucionario, por lo que no les costó trabajo sentirse parte del pueblo, de los sectores populares, de la clase trabajadora y, en algunos casos extremos, del proletariado... Durante, y sobre todo después de la Revolución, el papel del magisterio ha sido exaltado por casi todos los candidatos a los puestos de representación popular en sus campañas electorales. Esa exaltación tiene un significado múltiple: el papel realmente revolucionario del magisterio, el afán de congraciarse con los maestros como agentes políticos individuales o como gremio...” Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, SEP-Biblioteca del Normalista, p. 41.

<sup>15</sup> “la sobrevaloración del magisterio en la revolución también tiene que ver con el papel que años después se le asignaría como uno de los principales agentes de las reformas sociales que impulsa el gobierno de Cárdenas. En estos años los maestros fungirán como educadores del Estado, como organizadores y gestores de los campesinos, jornaleros y obreros del país, así como difusores del programa de la Revolución en su periodo más radical”. *Ibid.*

<sup>16</sup> Desde esta perspectiva el habitus implica un proceso en el que el sujeto interioriza lo social y “logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas”. *Sociología y cultura, op. cit.* pp. 34-35.

<sup>17</sup> Celebrada 13 de septiembre de 1902.

<sup>18</sup> “Antes de levantar la sesión, quiero hacer algunas cuantas observaciones. Es cosa que me ha llamado la atención que dos educadores, dos pedagogos tan notables como el señor Martínez y el señor Kiel, hayan confundido, de una manera que verdaderamente no sé como calificar, el papel de la Universidad y el de la Normal. La Universidad está llamada a encargarse de la juventud y del hombre, y la escuela primaria y la Normal primaria tienen a su cargo al niño; y esta

función de encargarse del niño es tan interesante para el Estado, que no se quiere confundirla con ninguna otra. De modo que el niño y el grupo selecto que va a la Universidad son dos cosas tan diversas, que no es posible que se confunda el papel universitario con el papel normalista". Sierra, Justo. "Las escuelas normales y la universidad", en *Obras completas. La educación nacional*. Tomo VII, México, UNAM, 1991, p. 323.

<sup>19</sup> Cfr. O'Gorman, Edmundo. *Justo Sierra y la universidad moderna*, UNAM, México, 1986.

<sup>20</sup> Bourdieu, *op. cit.*, 137.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 135.

<sup>22</sup> Meneses Morales, Ernesto. "El debate nacional sobre el proyecto de Vasconcelos", *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México, Centro de Estudios Educativos, 1986, pp. 294-301.

<sup>23</sup> En 1922 se funda en Tacámbaro, Michoacán, la primera normal rural del país; al finalizar la década de los veinte ya habían más de diez normales rurales en el territorio nacional.

<sup>24</sup> Se hace referencia a los maestros de las escuelas rudimentarias. Cfr. Ramírez, Rafael. *Ibid.*

<sup>25</sup> El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) -1943- hasta nuestros días sigue siendo uno de los grupos de profesionistas más numerosos y mejor organizados del país; dentro del SNTE, existe una organización paralela -de corte democrática, participativa y contestataria- denominada la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

<sup>26</sup> Cfr. Buenfil Burgos, Rosa Nidia, *op. cit.*, pp. 23-26.

<sup>27</sup> "Paralelamente a la globalización tiene lugar la reducción del *estado benefactor*, el cual está siendo remplazado por un *estado neoliberal* que contribuye a la promoción de la competencia económica internacional mediante recortes en los gastos sociales, desregulación económica, disminución de impuestos al capital, privatización y flexibilidad laboral. Este nuevo tipo de estado abandona su papel como agente económico directo, (...) convirtiéndose en cambio en un agente subsidiario, cuya función principal es garantizar un ambiente económico y social adecuado para la acumulación del capital. Dicho estado deja también de cumplir con su compromiso del suministro universal de servicios públicos...". Schugurensky, Daniel. *La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónimo?*. en Alcántara Santuario, Armando. Alcántara Santuario, Armando (*et al.*). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Siglo XXI Editores, México, 1998, p. 122.

<sup>28</sup> "De diciembre de 1982 a 1990 el Estado tiende a establecer nuevas relaciones con la sociedad mexicana. Es posible indicar que estos vínculos se pretenden establecer bajo nuevas bases: económicas, políticas e ideológicas. Veamos algunos rasgos. Los gobiernos respectivos de Miguel de la Madrid y Carlos Salinas han propuesto la "reestructuración" y la "moderniza-



ción” del capitalismo mexicano como la estrategia para salir de la crisis en que se encuentra la economía desde el inicio de los años ochenta. La estrategia, muy acorde con los lineamientos del Fondo Monetario Internacional, ha resultado agresiva para la mayor parte de la población mexicana.” Alonso, Jorge. *op. cit.*, p. 35

<sup>29</sup> Con esta disposición se atendía un problema, pero se generaba o desatendían otros. “El primer efecto de esta medida se reflejó en la disminución drástica de la demanda para cursar estudios en las escuelas normales. La equivalencia de la carrera de maestro con los estudios universitarios, al establecer el bachillerato como requisito de ingreso, hizo que perdiera una de las ventajas que ofrecía: su corta duración, lo que provocó que muchos estudiantes optaran por otras carreras”. SEP. Plan de estudios, *op. cit.*, p. 15.

<sup>30</sup> Se plantearon divergencias entre la SEP y el SNTE en torno al tipo de bachillerato con el que deberían ingresar a estudiar la licenciatura en las normales. Por un lado, la SEP proponía bachillerato general, y por otro, a SNTE declaraba que éste debería ser pedagógico, los argumentos giraban en torno al sentido propedéutico que debería contener, se planteaba que debería impartirse materias vinculadas con la profesión, y por otro lado, el bachillerato se tendría que impartir en las mismas escuelas normales, para generar en el alumno un sentido de pertenencia e identificación con la profesión que desarrollaría. En Mactumactzá se dieron estas dos consideraciones. En agosto de 1984 la convocatoria estableció que los aspirantes deberían haber estudiado secundaria e incorporarse a estudiar el bachillerato pedagógico, para posteriormente incorporarse a cursar la licenciatura en educación primaria. Se contrataron a maestros que impartieran materias específicas del bachillerato general (inglés, física, química, ciencias de la tierra, etc.) y los profesores que de por sí prestaban sus labores en la institución darían las materias específicas de la especialidad pedagógica. Se aceptaron cuatro generaciones de bachillerato pedagógico, las que automáticamente pasaron a la licenciatura. Mientras pasaban las generaciones de bachillerato a la licenciatura no se generó egresados de la institución, además las autoridades educativas tomaron la decisión de que Mactumactzá se quedará como institución de educación superior, y desconcentrará el bachillerato (el cual fue ubicado en el municipio de Tecpatán). Entrevista con el profesor Hugo Herrera y Herrera. Catedrático de T.C. en la Normal Rural Mactumactzá. 6 de octubre de 2004.

<sup>31</sup> “Con el establecimiento de la licenciatura se agregaron a las escuelas normales las funciones sustantivas de investigación y difusión cultural, para las cuales la mayoría de las escuelas no tenía experiencia, ni los recursos humanos y materiales con las características adecuadas.

El establecimiento de estas nuevas funciones respondió a un traslado mecánico del modelo universitario a las escuelas normales, sin considerar la naturaleza y función específica de éstas.

Lo anterior llevó a exigir que los docentes realizaran investigación y difusión sin apoyar su preparación y con escasos recursos para el desempeño de estas funciones; aunque en muchos casos se contaba con tiempo destinado ex profeso para realizarlas, en la mayoría de las escuelas sólo se establecieron de manera formal y, pese a muchos esfuerzos individuales realizados, se han obtenido resultados modestos”. SEP. Plan de estudios. *op. cit.*, p. 19

<sup>32</sup> “La modernización es ante todo un proceso de secularización: el lento paso de un orden recibido a un orden producido. El acento es doble. Por un lado la producción social del orden. (...) Por el otro lado, el orden mismo.” Lechner, Norbert. “Un desencanto llamado posmoderno”, en *Modernidad y posmodernidad en educación*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma del Estado de México, 1991, p. 12.

<sup>33</sup> “La reforma curricular de la educación básica, que se inició en 1993, creó un factor adicional que hace necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de primaria, pues los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del currículum demandan competencias profesionales que no son adecuadamente atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984”. SEP. Plan de estudios. *op. cit.*, p. 20.

<sup>34</sup> “En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se señaló la urgencia de iniciar, otorgándole alta prioridad, una acción intensa y adecuadamente preparada para consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento. De ahí se derivó la propuesta del *Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales...* El programa parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios”. *Ibidem*, p. 22. Con este programa “se puso énfasis en el mantenimiento y rehabilitación física de las instalaciones de las escuelas normales, se dotó de un acervo bibliográfico especializado, incluyendo CD-ROM y acceso a diferentes obras de consulta. Se les otorgó equipamiento para bibliotecas y salas de lectura, incluyendo de cómputo y audiovisual así como mobiliario. También se instalaron aulas de cómputo, con todo lo indispensable para el trabajo de investigación. Se logró obtener mobiliario en general tanto para aulas, salas de maestros y salones para el aprendizaje de idiomas...”. Es cierto, todo eso llegó, se dotó la Normal de cierta infraestructura, pero ¿y la formación para la investigación?. Schmelkes, Corina y Martha López Ruiz. (2003). “Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa”, en Weiss, Eduardo (coordinador). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, México, COMIE-CESU-SEP. p. 141.

<sup>35</sup> La reforma curricular estaría dada dentro de un plan que comprendía una serie de ac-

ciones orientadas a la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de tales escuelas, y una estrategia orientada hacia la transformación de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico de las escuelas normales. *Ibidem*. pp. 23-26.

<sup>36</sup> En Mactumactzá –como en todas las normales– no hubo una orientación hacia la investigación educativa, es por ello que no podemos hablar de un reconocimiento de su participación en la misma; mucho menos se puede hablar que sus agentes hayan podido participar en dicho campo. Sus agentes por tanto no entraron en un proceso de socialización, de lo contrario estaríamos hablando de que se hubiera favorecido “el crecimiento de un capital social en ellos y determinará el desarrollo de un estilo de pensar y sentir la IE, que caracterizará el trabajo profesional de los agentes”. Colina Escalante, Alicia y Raul Osorio Madrid (2003) “Los agentes de la investigación educativa en México”, en Weiss, Eduardo (coordinador). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, México, COMIE-CESU-SEP. pp. 107

<sup>37</sup> Se “...señala que por la historia más reciente de las normales, signada por la preocupación de ‘formar profesores capaces de aplicar las reformas educativas oficiales’ y el predominio de concepciones prácticas desde una pedagogía normativa, ha habido resistencia de amplios sectores de autoridades, directivos y profesores, además de la falta de infraestructura y apoyos adecuados, para integrar la investigación educativa”. Schmelkes, Corina, *op. cit.* p.140.

<sup>38</sup> “En las unidades donde la investigación no es el trabajo central del agente, frecuentemente sus formas de pensar, sentir y practicar la IE (*habitus*) se encuentran más enfocadas a la búsqueda de una supervivencia como investigador y no al de una productividad de excelencia”. *Ibid.* p. 108.

<sup>39</sup> Comentario del maestro Magín Novillo Cruz. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Mactumactzá. Estudió la maestría en el Instituto de Estudios Superiores (1985). Entrevista: 7 de diciembre de 2004.

<sup>40</sup> Comentario del maestro José Gabriel Esquinca González. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Mactumactzá. Estudió la maestría en el Instituto de Posgrado del estado de Chiapas –primera generación-. Entrevista: 7 de diciembre de 2004.

<sup>41</sup> En el plan 97 de la licenciatura en educación primaria, ya no se contempla la investigación.

<sup>42</sup> Schmelkes, citando a Reyes Esparza señala la “importancia de cambiar la relación de las normales con el saber y el conocimiento y de fortalecer, además del narrativo, el saber científico. Para él, la investigación tiene una importancia estratégica, en la perspectiva de la construcción de un nuevo tipo de normales. Propone como objeto de la investigación es estas escuelas la

formación, que es también el objeto central de las normales en tres dimensiones: a) la formación por medio de la investigación, es decir hacer de la investigación una actividad central en todos los cursos; b) la formación para la investigación, que debe considerarse como un proceso a largo plazo; y c) la formación como objeto de investigación, en especial la formación que ofrecen las normales a sus estudiantes. Con ello sería de esperarse 'la superación de la división entre los procesos de producción de conocimientos, derivados de la investigación, y la transmisión de los mismos por medio de la docencia'". Schmelkes, Corina, *op. cit.* p. 141.

<sup>43</sup> Schmelkes recuperando a Jerez advierte de algún tipo de investigación que se realiza en las normales, por lo que establece que "...la investigación educativa normalista se desarrolla en dos vertientes: como parte de las tareas docentes y como actividad especializada. 'Como una dimensión de la práctica docente (es decir, como forma didáctica, como procedimiento para sistematizar contenidos de aprendizaje o como medio para la resolución de problemas) que se suscitan en el interior del aula, la investigación es una añeja tradición en el ámbito normalista (...) Como forma especializada, la investigación educativa es una actividad incipiente'. Señala que las 'causas de la desvalorización de la investigación educativa normalista son endógenas y exógenas'". Schmelkes, Corina, *op. cit.* p. 142.

<sup>44</sup> "La verdadera posibilidad de ser, sólo se logra a través de la independencia sobre las determinaciones y controles institucionales, lo cual se adquiere y se ejerce si hay un distanciamiento efectivo de la necesidad económica y social". Colina Escalante, Alicia, *op. cit.* p. 108