

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI

LA POLÍTICA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN
LA ESCUELA NORMAL RURAL MACTUMACTZÁ.

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN
INVESTIGACIÓN

PRESENTA:

IVÁN ALEXIS PINTO DÍAZ

DIRECTOR DE TESIS: DR. JUAN CARLOS CABRERA FUENTES

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS. OCTUBRE DE 2005.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción.....	I
Capítulo I	
1.- El Estado mexicano y la modernización.....	1
1.1.- El Estado. Referentes teóricos de su proceso de constitución histórica.....	1
1.2.- El Estado según el liberalismo. Una aproximación al análisis....	6
1.3.- El transito del estado de bienestar mexicano al neoliberalismo. El punto de quiebre	7
1.4.- Aspectos generales de los antecedentes de la modernización de la educación normal	21
Capítulo II	
2.- La modernización educativa en los 80: todos licenciados	28
2.1.- La educación normal. Una aproximación a su conformación e identidad profesional.....	28
2.2.- La educación normal rural. El origen de un modelo de formación de maestros.....	35
2.3.- La Escuela Normal Rural Mactumactzá. Su origen y el proce- so de transformación de Normal básica a licenciatura en educación primaria.....	45
2.4.- La Escuela Normal Rural Mactumactzá como Institución de Educación Superior. Identidad y cambio.....	54

Capítulo III

3.- La modernización educativa en los 90: Vuelta a la docencia.....	73
3.1.- La Escuela Normal Rural Mactumactzá en el contexto del Programa para la Modernización Educativa: ¿Mejorar la calidad de la educación Normal Rural?.....	73
3.2.- La reforma a la educación básica y la necesidad de formar un nuevo maestro.....	78
3.3.- El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTAFEN).....	79
3.3.1.- La reforma educativa de 1997.....	84
3.3.2.- El Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN).....	92
3.4.- La organización académica. Las academias.....	98
3.5.- La modernización educativa en el contexto de la Escuela Normal Rural Mactumactzá: ¿Qué maestro formar para la educación primaria rural?.....	99
3.5.1.- Elementos de identidad rural: Asignatura regional...	101
3.5.1.1.- La formación agropecuaria.....	102
3.5.1.2.- El alumnado y el internado.....	105
3.6.- El 6 de agosto de 2003: Un comentario.....	108
Conclusión.....	110
Anexo.....	114
Bibliografía.....	

INTRODUCCIÓN

La presente investigación trata de recuperar algunas huellas que ha dejado el proceso de modernización educativa en la Escuela Normal Rural Mactumactzá (ENRM). Para generar esta posibilidad se consideró pertinente abordar el tema a partir de recuperar el proceso histórico que ha seguido la institución, como un referente para identificar su identidad y desarrollo, y de ahí develar las características, procesos y realidades que actualmente la definen.

Al revisar la realidad de la ENRM, se hizo pertinente escudriñar su pasado, por que de ahí se identificó las particularidades que la hacen sensible –y en algunos casos vulnerables- a los proyectos y procesos de redefinición educativa. Esta cuestión de sensibilidad se refiere a que Mactumactzá es una institución con características sui generis, por ejemplo ofrece servicio educativo con atención a la diversidad pluricultural y social, presta servicio de internado,¹ formación agropecuaria, sin soslayar la orientación ideológico-político que permea el paso de los jóvenes normalistas por la institución. Estos elementos definen a la institución, pero también se constituyen en los puntos de discusión, antagonismos y contradicción por parte de las autoridades gubernamentales, en tanto se contraponen a la visión de país que promueven.

El trabajo, parte de considerar la lectura historizada del proceso de modernización educativa y su impacto en la ENRM, lo cual conlleva a identificar cómo la institución se va transformando a partir de intenciones exógenas a las propias condiciones y necesidades de la educación normal. Así también, observar como desde la propia comunidad escolar se generan acciones para contener y resistir las políticas y acciones que atentan contra la identidad y existencia de la institución.

En el devenir histórico de la ENRM, como todas las normales rurales, han jugado diversos roles. Se constituyeron en el referente nodal de la tarea educativa

¹ Hasta el ciclo escolar febrero-julio de 2003 se prestaba este servicio. A partir de septiembre de ese año, la institución se convirtió en externa.

revolucionaria; hoy se les pretende ubicar en un lugar marginal dentro del sistema educativo mexicano.

Constituido el Estado producto de la revolución mexicana, se iniciaría una tarea educativa de gran envergadura, con la intención de transformar la realidad de los campesinos pobres. Intención que se consideraba solo sería posible con la creación y expansión de las escuelas rurales. En esta circunstancia se creó la Secretaría de Educación Pública, se generó una política editorial de fuerte proporción, y dio cabida a una gran cantidad de docentes dentro de la estructura de la nueva Secretaría, para alfabetizar a la nación mexicana. Esos primeros maestros, constituidos en misioneros, que igual ensañaban a leer y escribir, orientaban en la siembra, curaban, o participaban en la organización social.

Pero estos maestros, muchos surgidos de las escuelas urbanas, y otros improvisados enseñantes, hacían notar sus carencias y compromiso para llevar a cabo la transformación del mundo rural mexicano. Se hacía necesario tener instituciones formadoras de maestros rurales, que entendieran, conocieran y sintieran las necesidades de las comunidades rurales e indígenas. Bajo esta lógica y en el marco del gran impulso educativo de la época posrevolucionaria se crearía en 1922 la primera Escuela Normal Rural, ubicada en Tacambaro, Michoacán. En 1931 surgiría en Chiapas una de estas escuelas: la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, que sería el antecedente de la hoy conocida Mactumactzá.

La ENRM pronto se vería envuelta en los vaivenes del desarrollo nacional. Y lo sería así tanto, por la participación activa de sus alumnos en la política, y los movimientos de campesinos y obreros con los cuales se identificaba. Como su pronta confrontación con el Estado mexicano, por entrar en contradicción con los proyectos de nación –sobre todos los surgidos después del cardenismo-. De ser aliados del estado mexicano, se convertirían en actores en confrontación, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), que aglutinaba a las Normales Rurales, sería un instrumento y un arma de lucha, que definiría el rumbo de dichas instituciones.

El agotamiento del Estado revolucionario, trajo aparejado un nuevo modelo de desarrollo, y configuró un tipo de Estado. A principios de la década de los 80, entraría

con fuerza avasallante el neoliberalismo a todos y cada uno de los rincones del país. El neoliberalismo marcaría la pauta del desarrollo nacional, reconfiguraría el sistema educativo nacional, y fundamentalmente la educación básica y normal. La educación Normal entraría en una etapa de adecuación a las cambiantes necesidades de formación de mano de obra para el mercado laboral que el nuevo modelo desarrollo imponía.

En este proceso de reforma a la educación normal de la década de los 80 y 90, el normalismo rural sería un punto y a parte en las posibilidades de fortalecimiento académico de las instituciones formadoras de profesores de la educación primaria. En tanto lo era así, pues lo rural ya no era contemplado, no existía, no aparecía, sencillamente era anacrónico en la nación de primer mundo que de facto se había convertido México -1994 Tratado de Libre Comercio-.

En esta circunstancia la ENRM estaría sujeta a presiones, desajustes – a su historia y proyecto- y crisis, que la harían cimbrarse en la totalidad de su estructura, pero también le harían crear y recrearse posibilidades de “supervivencia”. ¿La ENRM tenía que abrir las puertas de la modernidad, dejando a un lado historia y proyecto? La cuestión se plantea, en los márgenes de una realidad que recientemente se ha planteado como la negación a la existencia de dicha institución, para dar paso a un proyecto educativo que no tenga compromiso social, de lucha social, de cercanía a las comunidades marginadas, indígenas y/o rurales.

Bajo esta lógica, la investigación La Modernización Educativa y su Impacto en la Escuela Normal Rural Mactumactzá se presenta en tres capítulos. El primero aborda a la política de modernización educativa considerando los referentes teóricos inmediatos que le dan sustento. En este apartado resulta necesario precisar: qué es el Estado y cuál es el papel que juega en la sociedad; bajo qué lógica se desarrolla, y cuáles son las determinaciones que lo hacen direccionar para un lado o para otro. Cómo a partir de esas determinaciones instrumenta políticas, que pueden influir o no, en el desarrollo y bienestar social (dígase en la vivienda, salud, educación, etcétera).

La premisa central de este planteamiento sugiere que, a “Cada concepción del Estado, (...) se (...) esconden diversos elementos teóricos que nos muestran la generalidad o la recurrencia de las tendencias sociales en la conformación y

desarrollo de las instituciones políticas (y sociales) y, sobre todo, del ejercicio del poder político en la sociedad”.^{*} Este primer capítulo se constituye en el referente para explicar, el proceso e impacto de la modernización educativa en la Escuela Normal Rural Mactumactzá.

En el segundo capítulo se reconstruye el proceso histórico que ha seguido el normalismo rural. Se esboza el proceso de constitución de la profesión magisterial, desde la Compañía Lancasteriana, en la nación independiente, hasta la construcción del normalismo rural, figura y estructura formativa de maestros de educación primaria y creación del movimiento Revolucionario de 1910. La reconstrucción histórica se constituye en el punto de partida para identificar la identidad y esencia del normalismo, lo que da pauta para continuar en la revisión del proceso histórico que siguió la ENR Mactumactzá desde su creación hasta llegada la década de los 80 del siglo pasado. Llegado a este punto, el texto se concentra en la revisión del impacto en situaciones y procesos que en la ENR Mactumactzá se sentirían, como resultado de la política modernizadora de la educación.

En el tercer y último capítulo, se reconstruye el proceso que llevó a la instrumentación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales –públicas- (PTAFEN), y la reforma a la educación Normal de 1997. Programa y reforma articulados al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992, y que representa la visión educativa de la profundización del modelo desarrollo adoptado desde la década de los 80. Desde esta perspectiva se describe como se ha vivido este proceso de reforma en la Escuela Normal Rural Mactumactzá. Las consecuencias inmediatas que han llevado a delinear lo que hoy es la institución.

Al final se presentan algunas reflexiones y consideraciones sobre la temática objeto de la investigación. El trabajo se define como un punto de partida en la reflexión sobre el quehacer y las posibilidades de mantener la vigencia de la Escuela Normal Rural Mactumactzá. El investigar y analizar el proceso histórico y la

^{*} Córdova Arnaldo. “La concepción del Estado en México y el Presidencialismo”, en González Casanova, Pablo. (Coord.). **El Estado en América Latina. Teoría y Práctica**. Siglo veintiuno editores- Universidad de la Naciones Unidas. México. Pág. 542.

actualidad de la institución, es condición insoslayable para identificar elementos, que contribuyan a su fortalecimiento.

CAPÍTULO I

1. - El Estado mexicano y la modernización.

1.1.- El Estado. Referentes teóricos de su proceso de constitución histórica.

En el proceso de construcción de la ciencia política² se han ido generando corrientes de pensamiento que han estudiado la actividad y naturaleza del Estado. Ambos planteamientos le han dado al Estado diferentes formas y acciones tendientes a resolver los problemas de los grupos sociales. Dentro de estas corrientes encontramos a quienes lo proclaman como central, otros se manifiestan en contra de su gran actividad y quisieran circunscribirlo lo más posible (los liberales), pero hay quienes señalan su necesaria desaparición total (los anarquistas). Lo cierto es que el Estado se ha ido configurando en el proceso de desarrollo histórico de la sociedad. En sentido estricto, el término Estado se aplica de manera más precisa para la época moderna.³ El Estado se conforma y explica históricamente, y es bajo esta lógica que

² (...)“define la ciencia política como el estudio del Estado, de sus objetivos, de las instituciones que permiten su realización, de las relaciones del Estado con sus miembros individuales y con los demás Estados, así como de lo que los hombres han pensado, escrito y dicho sobre estas cuestiones.

La concepción que hace del Estado el objeto supremo, o esencial, de la explicación política reivindica una larga tradición histórica y se apoya en algunas de las máximas obras del pensamiento humano.

(...) al referirse a un concepto cuyo contenido exacto no podría captarse sino mediante una elaboración particular. Pone a la controversia un fin que abre instantáneamente otra polémica. Apenas es necesario subrayar la variedad de acepciones que reviste la palabra “Estado” en las discusiones especializadas. ¿Designa a la sociedad política entera o solamente a la máquina gubernamental que asegura su funcionamiento? ¿Hay que considerarlo como la nación jurídicamente organizada, hacer de él un puro fenómeno de fuerza o definirlo mediante las funciones que asume? Sería ya una tarea completa enumerar los puntos de oposición. Habría que hacer, a continuación, una elección; pero no se conocen bien los criterios que podrían inspirarla.” Meynaud, Jean. **Introducción a la Ciencia Política**. Madrid, España, editorial Tecnos (reimpresión de la segunda edición), 1971. Págs. 70-71.

³ “El problema del nombre “Estado” no sería tan importante si la introducción del nuevo término en los umbrales de la época moderna no hubiese dado ocasión para sostener que no solamente corresponde a una necesidad de claridad terminológica sino que resolvió la exigencia de encontrar un nombre nuevo para una realidad nueva: la realidad del Estado precisamente moderno que debe considerarse como una forma de ordenamiento tan diferente

se ha mostrado como elemento de dominación.⁴ Las revoluciones del siglo XX han mostrado procesos de aniquilamiento de Estados y construcción de insospechadas expresiones estatales.

Los planteamientos teóricos acerca del Estado han transitado por rumbos de símbolos.⁵ Hay quienes han enfatizado los aspectos jurídicos; otros han subrayado los elementos constitutivos del poder. Se presentan estudios que muestran su función organizativa social; otros, su concreción administrativa, por un lado, y coactiva, por otro. Las cuestiones de la territorialidad, la soberanía y la representatividad de la sociedad resultan fundamentales.

No pocos reducen al Estado a la institucionalización gubernamental. En este último sentido, y a pesar de las perspectivas reduccionistas, es común hacer la distinción que destaca al gobierno como una parcela del Estado donde se concentra el poder. Se aduce que el Estado tiene la responsabilidad de lo público: garantiza la convivencia dentro de un orden constituido, hace cumplir las leyes, reprime, representa internacionalmente a los ciudadanos y es quien da las orientaciones de las actividades técnicas y administrativas. Por lo que el gobierno representa y actúa

de los ordenamientos anteriores que ya no puede ser llamado con los nombres antiguos.” Bobbio, Norberto. **Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política.** México. D.F. Fondo de Cultura Económica. (novena reimpresión), 2002. Pág. 89. Al plantear la idea de precisión en su aplicación del término “Estado”, es en función de lo que Bobbio señala como proceso de “continuidad” y “discontinuidad” del término, es decir, a partir de que formación social se puede denominar Estado a “la máxima organización de un grupo de individuos sobre un territorio en virtud de un poder de mando”, y es que la precisión implica necesariamente remitirse al debate en torno al origen del mismo. Cfr. El mismo texto. Págs. 86-101.

⁴ El Estado entendido como una formación histórica, lleva aparejado “el proceso inexorable de concentración del poder de mandar en un territorio determinado incluso muy basto, que se da a través de la monopolización de algunos servicios esenciales para el mantenimiento del orden interno y externo, como la producción del derecho mediante la ley, que a diferencia de la costumbre proviene de la voluntad del soberano, y el aparato coactivo necesario para la aplicación del derecho contra los reticentes...” Ibid. Pág. 90-91

⁵ “Entre las teorías sociológicas del Estado, dos han acaparado el campo en estos últimos años, con frecuencia en polémica entre sí, pero más a menudo ignorándose, yendo cada una por su propio camino como si la otra no existiese: la teoría marxista y la teoría funcionalista...”

Entre las dos teorías existen diferencias respecto a la concepción de la ciencia en general como en referencia al método; pero la diferencia fundamental radica en la ubicación del Estado en el sistema social considerado en su conjunto.” Ibid. Pág. 75

en nombre del Estado, y se constituye en la expresión más tangible de la organización estatal. Pero es necesario precisar que en el gobierno no se agota en sí todo lo que es el Estado, ni se puede reducir a mecanismos específicos de gobierno.

Existe distinción entre tipos y formas de Estado, así como de las formas de gobierno. Cabe apuntar que no existe una concepción única del Estado, pero cuando se hace referencia a tipo de Estado se está poniendo el énfasis en “las relaciones de clase, las relaciones entre el sistema de poder y la sociedad subyacente, las ideologías y los fines de carácter histórico y sociológico.”⁶

Mientras la forma de Estado tendría que ver con las modalidades que podrían adoptarse en una estructuración clasista determinada.⁷ Así, en una formación social capitalista puede existir un tipo de Estado capitalista, la forma que adquiere este puede variar entre liberal y totalitaria (en donde la sociedad civil es absorbida por el Estado). Las formas de Estado adquieren una gran importancia, pues existe distancia entre un Estado totalitario de uno que no lo es. A su vez, las formas de gobierno se refieren más a “la estructura de poder y las relaciones entre los diversos órganos a los que la constitución asigna el ejercicio del poder”⁸ (las formas de gobierno se presentan como: oligarquía, monarquía, democracia...). Las formas de Estado y de gobierno de una sociedad definen, por lo tanto, el régimen.

El régimen político⁹ es la manifestación concreta del Estado; por lo que vemos al ejercicio y actividad estatal a través del régimen político.¹⁰ Siendo el Estado algo

⁶ Ibíd. Pág. 144.

⁷ “Siendo muchos los elementos que se toman en cuenta para distinguir las formas de Estado, especialmente en referencia a las relaciones entre la organización política y la sociedad o bien en referencia a las diversas finalidades que el poder político organizado persigue en las diferentes épocas históricas y en las diversas sociedades... es posible distinguirlo a partir de considerar ...dos criterios principales, el histórico y el referente a la mayor o menor expansión del Estado frente a la sociedad (un criterio que también incluye el basado en las diversas ideologías)”. Ibíd. Pág. 158.

⁸ Ibíd. Pág. 144.

⁹ En esta lógica, se observa que en México el régimen está caracterizado por la presencia de una presidencia fuerte, esta situación es lo que ha determinado los procesos y circunstancias de la vida nacional. De hecho ha sido “... la concepción política dominante en México. desde sus orígenes se justificó postulándose como la única forma de organización del poder político que haría posible la realización de los ideales revolucionarios”. Córdova, Rolando. Op. Cit. Pág. 542.

más general, las instituciones públicas y el derecho personifican, en cierto sentido el Estado.

En la historia reciente, se ha dado un gran avance del neoconservadurismo. La caída del bloque socialista de la Europa del este y el inicio de un intento de retorno de muchos de esos países a la órbita capitalista, han impactado los planteamientos marxistas en torno a la teoría del Estado. No obstante, y a pesar de las situaciones coyunturales que se han generado, no se pueden dejar de lado los puntos de vista originados en la corriente del pensamiento marxista, su actualidad persiste por su consistencia explicativa.

En el marxismo, se encuentran dos grandes perspectivas en torno al Estado: el correspondiente a la crítica al Estado capitalista, y el relativo a la práctica estatal de marxismos que han llegado al poder.¹¹ El pensamiento original marxista se planteó antiestatista (aunque no anarquista), puesto que preveía la desaparición del Estado en la sociedad comunista. Planteamientos cercanos al marxismo en las socialdemocracias¹² ven al Estado como el encargado de satisfacer casi toda la

¹⁰ En nuestro país se configuraría un régimen político caracterizado por el Presidencialismo, lo que a la postre determinaría el desarrollo de la figura estatal. Esta idea del presidencialismo es lo que Córdova señala como el “instrumento de poder absoluto en manos de un individuo para decidir qué tocaba hacer y qué lugar le correspondía en el inmenso quehacer de la sociedad a cada elemento, grupo o clase social, sin la más mínima apelación...

El Estado... se constituyó... en la Presidencia, y los demás poderes y todas las fuerzas sociales y políticas no eran más que sus aditamentos en el supremo designio de hacer realidad el gobierno de la sociedad mexicana”. *Ibíd.* Pág. 555.

¹¹ Cfr. *Ibíd.* Págs. 579.

¹² “La teoría del Estado de la socialdemocracia es muy rica. De ella es conveniente destacar su visión de welfare state y la relación que guarda con el neocapitalismo y con la negociación en las relaciones obrero-patronales.

(...)La teoría del Estado de los ideólogos socialdemócratas tiende a consolidar y justificar varias posiciones políticas: en primer lugar tiende a consolidar la estructura social dominante del capitalismo negociado y benefactor. La crisis del mismo la lleva a replantear la reestructuración de la propiedad pública y social en detrimento de la privada. Pero esta tendencia, hasta ahora, ni es muy profunda ni es muy fuerte, y es suplantada por la lucha de salarios, prestaciones, beneficios que busca afectar la estructura del ingreso sin alterar la estructura de la propiedad.

(...)La manifestación más reciente de la socialdemocracia como cultura y teoría de la experiencia de la izquierda y el proletariado europeo es el eurocomunismo. González

necesidad social, y por lo tanto aliada esencial de la clase obrera en las reivindicaciones de ésta. Por eso propugnaron por un Estado fuerte. En esta lógica la lucha proletaria no se diseñaba en contra del Estado sino dentro del Estado.

Dentro de la corriente marxista encontramos diferentes perspectivas en torno a la cuestión, así se observan los planteamientos del leninismo, que califica al Estado como aparato coercitivo en manos de la clase dominante para velar por los intereses de la burguesía, traduciendo como interés general los intereses de esa clase.¹³ En el marxismo ortodoxo el Estado es el aparato que garantiza las condiciones generales de la producción y reproducción capitalista; resaltando su papel coercitivo.¹⁴ En este plano surge la teorización acerca del capitalismo monopolista de Estado.

En otra tradición (dentro del marxismo), al Estado se le hace notar como una relación en el marco de la lucha de clases. De acuerdo con esta visión, el Estado es un espacio donde se sintetizan las relaciones clasistas en confrontación, no se considera sólo como un instrumento de clase. En el Estado se observa cierta autonomía en relación a las mismas: mantiene autonomía respecto a determinadas fracciones de la burguesía, y vela a largo plazo por la burguesía en su conjunto. En este sentido, Poulantzas establece que "...el Estado..., no debe ser considerado como una entidad intrínseca, sino como una relación, más exactamente como la

Casanova, Pablo. "La teoría del Estado y la crisis mundial", en González Casanova, Pablo. Op. Cit. Págs. 20-21.

¹³ La perspectiva de Lenin en torno al Estado conlleva a considerarlo como "un órgano de dominación de clase, y que si bien el Estado intenta reconciliar el conflicto social... ese conflicto es irreconciliable. Aunque la democracia burguesa parece permitir la participación e incluso el control de las instituciones políticas –y económicas– por parte de la clase trabajadora si ésta elige ejercer ese poder político, y así parece producir un aparato de Estado que es el resultado de la reconciliación entre las clases, Lenin sostiene que, puesto que el Estado es el aparato represivo de una clase dominante, la necesidad de su existencia no surge si no existe un conflicto de clases". Carnoy, Martín. **Enfoques marxistas de la educación**. México, Centro de Estudios Educativos, (segunda edición) 1989. Pág. 13.

¹⁴ "Marx... sostiene que el Estado, que surge de las relaciones de producción, no representa el bien común, sino que es la expresión política de la clase dominante. El Estado capitalista es una respuesta a la necesidad de medir el conflicto de clases y de mantener el "orden", un orden que reproduce la dominación económica de la burguesía...". Ibid. Pág. 12.

condensación material de una relación de fuerzas entre clases y fracciones de clase, tal como se expresa, siempre de forma específica en el seno del Estado”.¹⁵

Desde la óptica gramsciana, se advierte que el Estado es ejercicio de la fuerza, la coerción y la dominación, pero también lo es del consenso, de la persuasión, de la dirección, de la hegemonía; bajo el planteamiento anterior, el papel y la acción del Estado conllevan a la cohesión de la sociedad clasista y su concomitante reproducción. En el planteamiento de Gramsci, el Estado capitalista no desaparece de un golpe, es a partir de la disputa por la hegemonía que las clases subalternas generan,¹⁶ lo que determina el fin de dicho Estado.

Una variante de la óptica anterior es la que analiza al Estado integrado por dos elementos: un gobierno político y un gobierno administrativo interrelacionados entre sí y conectados con la sociedad. El conjunto se presenta como un sistema político-administrativo. Cuando la parte administrativa se impone sobre la política surge una modalidad estatista; cuando es a la inversa, pero se da un juego político entre los grupos sociales y el gobierno a través del mercado político, aparece la modalidad neocorporativa; cuando el gobierno es sólo un grupo más, la modalidad es poliárquica. En este contexto, el neoliberalismo quiere disminuir el papel del Estado para que participen otros actores.¹⁷ El neoliberalismo intenta también desbloquear al

¹⁵ Poulantzas, Nicos. **Estado, poder y socialismo**. Madrid, España. Siglo XXI Editores. (Séptima edición). Pág. 154.

¹⁶ “...la estrategia de Gramsci no era, entonces, la de organizar a obreros y campesinos para que condujeran un ataque frontal ante el Estado, sino la de establecer organizaciones de la clase trabajadora como el fundamento de una nueva cultura –los valores y normas de una nueva sociedad proletaria. Esta hegemonía proletaria se enfrentaría a la hegemonía burguesa en una guerra de posición –de trincheras que se moverían en una lucha ideológica sobre la conciencia de la clase trabajadora-, hasta que una nueva superestructura hubiera rodeado a la anterior, incluyendo el aparato de Estado. Sólo entonces tendría sentido tomar el poder del Estado, ya que entonces la clases trabajadora controlaría de hecho los valores y las normas sociales, al punto de ser capaz de construir una nueva sociedad usando el aparato de Estado”. Op. Cit. Carnoy, Martín. Pág. 19.

¹⁷ “Como teoría económica, el... (neo)... liberalismo es partidario de la economía de mercado; como teoría política es simpatizante del Estado que gobierne lo menos posible o, como se dice hoy, del Estado mínimo (es decir, reducido al mínimo indispensable)”. Bobbio, Norberto. **El futuro de la democracia**. Fondo de Cultura Económica, México, (segunda reimpresión). 2004. Págs. 126-127.

sistema político para que no sea el receptor de todas las demandas que emanan desde la sociedad.

1.2.- El Estado según el liberalismo. Una aproximación al análisis.

El liberalismo es un planteamiento que se ha caracterizado por su lucha en contra del Estado máximo, y que se contenta con la existencia de un Estado mínimo. Desde esta perspectiva se anota que el Estado tiende por sí mismo a volverse excesivo, por lo cual hay que ponerle límites. Un elemento central dentro de estos límites lo constituye el mercado; es éste el que conduce al equilibrio y regula la convivencia. Bajo esta lógica, el Estado debe intervenir lo menos posible en lo económico, y en consecuencia reducir al mínimo su papel social.

Con el liberalismo se limita la actuación de las masas y/o agrupaciones sociales. La participación se concreta en los individuos. Se pugna por la libertad individual, la libertad de iniciativa económica frente a la acción estatal. El Estado mínimo liberal tiene como tarea central resguardar el orden interno, constituirse en árbitro entre el mercado y la sociedad. Este Estado se remite a los valores de la propiedad individual, la igualdad, la seguridad jurídica y la libertad. Bobbio llama la atención para que no confundamos liberalismo con democracia. Un Estado liberal no es necesariamente democrático.¹⁸

Con la decadencia del Estado social, y el desmoronamiento del socialismo (la caída del bloque socialista), las tendencias liberales se han alzado con fuerza a través del denominado neoliberalismo. Los planteamientos del neoliberalismo se han lanzado en contra de las funciones estatales hasta reducirlas a lo más esencial: la regulación económica social, y nada más. Ahora bien, en el marco neoliberal las tendencias modernizadoras no están exentas de pesos autoritarios. El ejercicio de la

¹⁸ El posible inicio de un conflicto entre los intereses que persiguen los dos personajes (empresario económico = mercado—empresario político = democracia), se muestra alrededor de la ingobernabilidad de las democracias, es decir, de los regímenes en los que el terreno en el cual tiene lugar la lucha política puede ser comparado con el mercado, y no hay ninguna mano invisible, por encima de los dos, que los ponga de acuerdo contra su voluntad. Ibíd. Pág. 139.

represión es un acto cotidiano, el Estado tiene que imponer, por cualquier vía, las nuevas condiciones y disposiciones tanto de producción como de existencia.

A las políticas liberales se les reconoce por el crecimiento de las exportaciones, en cierto control inflacionario en los países dependientes, pero el hecho agravado de la deuda externa destruye los pocos beneficios. Se ha señalado que los resultados obtenidos por las políticas neoliberales en América del Sur demuestran que es un gran mito eso del mercado como asignador de recursos.¹⁹

1.3.- El transito del Estado de bienestar mexicano al Neoliberalismo. El punto de quiebre.

A partir de la Revolución de 1910 el Estado sería la figura predominante y el eje rector del desarrollo de la nación mexicana. Situación que perduraría hasta 1988. Este Estado se conformaría en el periodo que comprende de 1917 a 1940. 1917 constituye el año de promulgación de la Constitución, permeada por un alto contenido social y nacionalista²⁰, que se constituiría en el marco de actuación del Estado, y 1940 es el año de conclusión del régimen cardenista,²¹ el cual enarboló los ideales revolucionarios.²² Este Estado se constituyó como resultado de la definición

¹⁹ “Otro tanto sucedió en las experiencias nacionales del cono sur (Argentina, Chile, Uruguay) en donde se dio la combinación fatídica crisis-monetarismo. De hecho, la década de los setenta presencié una crisis fiscal sin precedentes que afectó sin excepciones a todo el mundo capitalista y que se intentó desahogar antes que nada por la vía de sacrificar las áreas del gasto público denominadas “áreas sociales” (vivienda, educación, salud). En ese contexto, de contracción económica, la educación vio restringidos sus horizontes y disminuido su prestigio social...” Guevara Niebla, Gilberto. “La crisis y la educación”, en González Casanova, Pablo. Aguilar Camín, Héctor. (Coord). **México ante la crisis**. Siglo veintiuno editores. México. Vol. 2. Pág. 127.

²⁰ Nótese los Artículos 3, 27 y 123 Constitucionales.

²¹ 1934-1940.

²² El Estado que se configuró en el régimen cardenista, ve enunciado su principio rector en el Plan Sexenal de diciembre de 1933, en el cual se establece que “(...) la tesis en que debe fundarse el plan de gobierno (...) es, unánimemente, la de que el Estado mexicano habrá de asumir y mantener una política reguladora de las actividades económicas de la vida nacional; es decir: franca y decididamente se declara que en el concepto mexicano revolucionario, el Estado es un agente activo de gestión y ordenación de los fenómenos vitales del país; no un mero custodio de la integridad nacional, de la paz y el orden público.” Citado por Córdova,

de tres líneas de política: por un lado, una política de masas, que implicó que las diferentes clases sociales se aglutinaran y aliaran en torno al Estado;²³ por otro, el impulso y concreción de una política de reformas sociales y económicas; y por último, la construcción de un presidencialismo fuerte y la conformación de un partido de Estado.

A este Estado se le denominaría populista o Estado social autoritario. Su característica central estaba dada por el hecho de que procuraba un beneficio social para las masas campesinas y trabajadoras, a las cuales controlaba con modalidades paternalistas y autoritarias, con el fin de generar el desarrollo capitalista.

Del periodo de 1940 a 1970 el Estado máximo transitó a su consolidación²⁴ mediante el consenso otorgado por las diversas clases sociales. Este consenso se obtuvo gracias a la promoción de una política social que generó beneficios mínimos a los obreros, campesinos, clases medias y los militares. Pero a la par los empresarios de los diversos sectores económicos y las transnacionales obtuvieron sus respectivos beneficios.

Y esto fue así, en tanto que se constituyó en un Estado empresario e impulsor de la economía mixta. Fomentó el crecimiento económico, y logró una prolongada estabilidad política.²⁵ En este periodo, algunas cuestiones tomarían rumbos y matices muy particulares, se privilegiaría el desarrollo económico, pero la política social²⁶ se

Arnaldo del Plan Sexenal del PNR, México, 1934, p. 17, en Córdova, Arnaldo. Op. Cit. Pág. 545.

²³ Lo cual se constituiría en la base de un pacto social corporativo.

²⁴ “Los verdaderos logros del régimen revolucionario mexicano se destacan, precisamente, en el campo de la política. El principal de todos, sin lugar a dudas, fue la creación de un verdadero Estado...” Córdova, Arnaldo. Op. Cit. Pág. 552.

²⁵ Se hacer notar que en este periodo se logró suprimir las disidencias sociales y políticas. Aunque hubo momentos difíciles. Del periodo que va de 1948 a 1952 hay un auge y represión de movimientos sindicales nacionales; y en 1958-1959 del movimiento de insurgencia obrera.

²⁶ La redefinición de la política social, se generó en virtud de que ésta ha estado siempre “en los márgenes del modelo de desarrollo, y los eventuales avances en el bienestar de las masas han dependido sobre todo de lo que pudiera haberse logrado en el frente de la producción y el empleo, así como en el de la movilización social, corporativa o no”. Cordera, Rolando. “Mercado y equidad: de la crisis del Estado a la política social”, en **Las Políticas Sociales de México en los Años Noventa**, México, editoriales FLACSO, Plaza y Valdés, UNAM e Instituto Mora. Págs. 45-46.

iría reduciendo paulatinamente,²⁷ hasta que quedó como referencia demagógica²⁸. En este marco, concomitantemente se fue configurando una represión selectiva contra el movimiento obrero, las circunstancias estaban dadas por el creciente descontento que generaba la reducción del apoyo que el Estado les brindaba, para su bienestar social. Hay que hacer notar que la política de masas inaugurada con Cárdenas, en los regímenes de López Mateos y Díaz Ordaz tendría un tinte diferente, caracterizado por la intención del Estado de controlar y maniatar a los grupos sociales a sus políticas antisociales. Por ello encontramos que “lo que había sido una norma en los gobiernos anteriores, o sea, el sometimiento sin condiciones de todas las fuerzas políticas y sociales al mando presidencial y a sus determinaciones, en estos dos gobiernos, el de López Mateos y Díaz Ordaz, se presentó de manera más imperativa y autoritaria, aunque hay que reconocer que en ello Díaz Ordaz fue mucho más intransigente y obcecado. Todos los Presidentes anteriores, por supuesto, hicieron ver y advirtieron que no tolerarían indisciplinas y desórdenes en el seno de la sociedad, (...) Pero el hecho es que los Presidentes del periodo estabilizador convirtieron la amenaza del uso de la violencia en norma de gobierno y en forma de hacer política en la sociedad”.²⁹ Este Estado máximo supo combinar la coerción y el consenso.

En la década de los 70 el gobierno retomaría el tono populista. El Presidente Luis Echeverría Álvarez, que en 1968 se había constituido en la mano que operó la represión contra los estudiantes que exigían cambios sociales, intentó borrar la “mala imagen” por esta circunstancia creada, generando un discurso que planteaba como “consigna general el Desarrollo con redistribución del ingreso; Echeverría hizo una

²⁷ De la Presidencia de Ávila Camacho a Díaz Ordaz sería la constante el abandono de la política social, inaugurada en la época de Cárdenas. Esta cuestión se profundizaría en los sexenios que corren entre 1958 y 1970. “A estas alturas el capitalismo ya no era un simple proyecto, sino una realidad que el Estado confrontaba como el asunto esencial de su gobierno. Los grupos empresariales se habían desarrollado y habían proliferado en todas las ramas de la economía nacional; el Estado también había crecido, no sólo como organización burocrática, que como tal era ya un mastodonte que involucraba a más de una cuarta parte de la fuerza de trabajo del país, sino, lo que es más importante, como organización económica”. Córdova, Rolando. Op. Cit. Pág. 556.

²⁸ Cfr. González Casanova, Pablo. (Coord). Op. Cit. Págs. 542-565.

²⁹ Ibíd. Pág. 556.

crítica sistemática de la política de desarrollo estabilizador, reconoció que el progreso material del país se había logrado por entero sobre la base de sacrificar la economía popular y de la sobreexplotación de los trabajadores (...) Echeverría propuso un nuevo programa económico cuya base sería la producción de manufacturas para la exportación, incluyendo en él a los empresarios extranjeros”.³⁰

Para finales de esta década la economía se petrolizaría,³¹ lo que provocó el retraso por unos años, de la inminente aparición de los estragos de una crisis profunda. Aunado a lo anterior, la corrupción imperante y una impagable deuda externa³² mostraban los síntomas de una devastadora crisis.

En el periodo que va de 1970 a 1982 el Estado empezaría a tener problemas de consenso.³³ Pero también se configuró en el contexto internacional (en los años

³⁰ Ibíd. Pág. 559.

³¹ “Al segundo año de su gobierno, el régimen de López Portillo ya se presentaba como el administrador de la riqueza que emanaba del *boom* petrolero. La inercia que esa ilusión generó en el gobierno lo llevó a abandonar casi todos los proyectos de reforma que había diseñado el régimen del presidente Echeverría. (...)”

Pero al final de cuentas (...) “La ‘abundancia petrolera’ acabó en un desastre; los ingresos debidos al petróleo no pudieron canalizarse hacia el desarrollo de una planta industrial integrada; el derroche más irresponsable se mezcló con la corrupción más desenfadada; con el aval del petróleo el país se endeudó en magnitudes inconcebibles; los dólares huyeron al extranjero. De aquí surgió la idea de la reforma del Estado. No se trataba, empero, de la vieja idea populista, en la tradición de la Revolución mexicana, del presidente Luis Echeverría. El nuevo presidente, con toda razón, concebía el Estado que heredaba como un auténtico establo de Augías al que, para limpiarlo, había que conducir el torrente de una nueva reforma del Estado. Ibíd. Pág. 562-563.

³² “Con la crisis de la deuda, iniciada en México a principios de la década de los ochenta, se hizo evidente la necesidad de poner en tensión la o las formas de inserción internacional, lo que a su vez imponía una reestructuración de las relaciones fundamentales entre el Estado la economía y la sociedad, sobre todo en un tiempo histórico de la política en el que el reclamo democrático se ha vuelto dominante. La caída del bloque soviético, junto con el ascenso internacional de la cultura de la elección individual, reforzaron la ruta que los defectos e incapacidades estructurales señalaban como obligada: aceptar una nueva centralidad del mercado y asumir la potencialidad destructiva que es inherente a toda politización extensa de la economía.” Cordera Rolando. Op. Cit. Pág. 46.

³³ “A partir de 1982-1983, México enfrentó una crisis dramática que lo llevó a instrumentar unos programas de ajuste muy drásticos. Ambos desembocaron en un período largo de no crecimiento y reaparición de la pobreza extrema de masas. Ibíd. Pág. 47.

80 sobre todo) una nueva división internacional del trabajo,³⁴ que pone frente así para la nación mexicana, como su antítesis, el pacto social y el nacionalismo revolucionario, además, éstas dos últimas se constituían en vallas e impedimentos para acoplar la economía nacional a la situación externa.

Los hechos evidenciaban que la tradición política (referenciada por el partido de Estado: Partido Revolucionario Institucional) ya no era suficiente para responder a las demandas sociales y políticas de la población. Se hacía palpable, además, que la política económica ya no respondía ni a los intereses del conjunto social ni a los intereses de las diversas clases en particular. El deterioro económico impactaba en el consenso social que disfrutaba el Estado. El fin de la estabilidad política y económica marcaba concomitantemente el fin de la autoridad indiscutible del Estado sobre la sociedad mexicana.

En el régimen de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) se hacía evidente la presencia en el gobierno de un grupo de administradores formados en universidades extranjeras, con un particular punto de vista de cómo y hacia donde debía dirigirse el país: los llamados tecnócratas.³⁵ Estos abonarían para impulsar el rápido deterioro de la anterior forma de Estado, y abrirían los espacios para nuevas relaciones de poder.

El Estado benefactor³⁶ se iría reduciendo, y con ello el apoyo a los grupos sociales con pocos recursos económicos, pero lo que no desaparecería es su

³⁴ “En los últimos años, prácticamente en todas las regiones del mundo han tenido lugar esfuerzos nacionales de reconstrucción económica por una ruta de liberalización económica y apertura de los mercados. Este ejercicio de revisión estructural, impuesto por los dramáticos cambios registrados por la economía internacional a partir de la década de los años setenta, y desde luego por los espectaculares acontecimientos de los ochenta, puso en el centro de la atención política e intelectual la cuestión del Estado, de su crisis y de su obligada reforma.

... en México... lo que se ha tenido es la incapacidad del Estado para mantener su ritmo de intervención en la economía, al mismo tiempo que se aseguran niveles aceptables de estabilidad político-social”. *Ibíd.* Pág. 45.

³⁵ Cfr. “El gobierno de los técnicos”, en Bobbio, Norberto. **El futuro...** Op. Cit. Págs. 41-43.

³⁶ “La transición del estado benefactor al estado neoliberal ha implicado no sólo cambios estructurales sino también ideológicos. Los crecientes déficit públicos y el reducido crecimiento económico ofrecen un suelo fértil para el cultivo de la ideología conservadora. Fortalecida principalmente por la comunidad empresarial, esta ideología atribuye los problemas económicos al excesivo gasto público y a una burocracia estatal demasiado grande,

condición autoritaria –que lo había ya caracterizado-. Si anteriormente el Estado mantenía el consenso a partir de otorgar a cada clase social algunos recursos – lo que le permitía que no cuestionaran su legitimidad-, la desaparición de dichos apoyos generaría que el Estado utilizara el discurso de la “apertura democrática” y la “reforma política”, que en síntesis colocaría al tema electoral en un lugar preponderante. Si el Estado buscaba con anterioridad los recursos para mantener su hegemonía, en los 80 los “dirigentes del gobierno han decidido no gastar recursos en promover el consenso social; de 1982 a 1990 han hecho todo lo posible para pagar la deuda externa y sus intereses; han buscado afanosamente ser muy “responsables” ante el Fondo Monetario Internacional y la banca privada, sin importar los efectos que se generan en la sociedad mexicana...”³⁷

El corporativismo se empezaría a reconfigurar.³⁸ Este proceso estuvo caracterizado por la exigencia de los nuevos patrones de la economía³⁹ para que el gobierno quedara fuera de la negociación de los salarios y las prestaciones sociales, pero sí pedían que mantuviera la disciplina laboral y política. Las agresiones contra el sindicalismo independiente y el oficialista fueron creciendo día con día.⁴⁰

Como resultado de esta política (restrictiva) el desempleo iría en ascenso, lo que se tradujo en nuevas formas de obtener recursos para mantener a la familia

y por ello exige drásticos recortes al financiamiento de...” la educación. Schugurensky, Daniel. “La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónomo?”, en Alcántara Santuario, Armando (et. al). **Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo**. Siglo Veintiuno Editores. México. 1998. Pág. 121.

³⁷ Aguilar García, Javier. “El Estado mexicano, la modernización y los obreros”, en Alonso, Jorge, Aziz, Alberto y Tamayo, Jaime. (Coord). **El nuevo Estado mexicano. III. Estado, actores y movimientos sociales**. Editorial Nueva Imagen. Pág. 35.

³⁸ Para un análisis de mayor profundidad en torno a la política laboral del periodo, se puede consultar el apartado “Balance y tendencias de la problemática laboral y sindical. Política sindical del Estado”, en Ibíd. Págs. 81-85.

³⁹ El papel protagonista lo asumirían el sector empresarial, sobre todo el financiero.

⁴⁰ Cfr. Ibíd. Pág. 84.

mexicana. Crecería el subempleo⁴¹ y la economía informal. Los que aun mantenían el trabajo asalariado fueron severamente golpeados por la inflación que se generó.⁴²

Para contener la inflación se crearon los llamados pactos cupulares.⁴³ Se lograría el objetivo antinflacionario con la firma de estos acuerdos, pero teniendo como consecuencia el detrimento sustantivo del salario.

La política y discurso tecnocrático conllevó a acciones que atentaría contra el obrero asalariado; éste al demandar el respeto a su salario y sus contratos colectivos de trabajo, y cuestionar el nuevo orden económico, recibiría como respuesta el despido y la represión física.

En el régimen de Miguel de la Madrid Hurtado, pero sobre todo en el de Carlos Salinas de Gortari, la economía mexicana entró en una fase de integración (o subordinación) a la economía norteamericana y a la participación activa en el proceso de globalización⁴⁴. De hecho las decisiones en el rumbo del país ya no

⁴¹ La economía informal encontró múltiples salidas emergentes, y la capa de los excluidos creció

⁴² A partir de 1982 se genera la más severa y prolongada crisis económica desde el final de la etapa armada de la Revolución mexicana. Cfr. Cordera Campos, Rolando. González Tiburcio, Enrique. "Percances y damnificados de la crisis económica", en Cordera Campos, Rolando. (et al). **México: el reclamo democrático**. Siglo veintiuno editores. México. Págs. 113-136.

⁴³ "... el gobierno de Miguel de la Madrid fue todavía más prolífico en programas, planes y pactos. En diciembre de 1982, difundió el Programa Inmediato de Reordenamiento Económico, PIRE, el Pacto Nacional de Solidaridad. En mayo de 1983 publicitó el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. En agosto de 1983 se suscribió el Pacto de Solidaridad Nacional. En abril de 1986 se asumió el Programa de Aliento y Crecimiento, PAC. Finalmente en diciembre de 1987 se suscribió el Pacto de Solidaridad Económica, PSE". Alonso, Jorge. Op. Cit. Pág. 39.

⁴⁴ La participación de México en los procesos globalizadores puede tener su elemento inaugural en la incorporación en 1997 al Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés), y se profundizaría con la entrada en vigor, en 1994, del Tratado de Libre Comercio. La globalización tiene procesos que han impactado y afectado profundamente la vida nacional. Pero cuál es el significado de la globalización: ésta se constituye en una "dinámica que tiene ramificaciones económicas, sociales y culturales... que... implica la intensificación de los flujos transnacionales de información, mercancías y capital alrededor del mundo, el desarrollo de nuevos bloques comerciales y el fortalecimiento tanto de organismos internacionales como de potencias militares. La globalización no es un proceso neutral en el que todos se benefician equitativamente. La economía globalizada está controlada por una élite transnacional integrada por los países del grupo G-7, las instituciones

empezaban a ser dictadas desde el Estado mexicano, ahora el sector empresarial pero sobretudo los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial eran los que lo determinaban. Bajo esta condición de sujeción se dio un proceso de privatización de una serie de bienes públicos. Condición impuesta por dichos organismos internacionales para mantener crédito abierto y el visto bueno de los mismos.

En el año de 1987, uno antes de la llegada al poder de Carlos Salinas de Gortari, las condiciones de existencia de los trabajadores mexicanos eran sumamente difíciles⁴⁵. El impacto de la crisis se dejaba entrever en la prolongada devaluación del peso mexicano frente al dólar, se generaba una vertiginosa elevación en los precios de los artículos de primera necesidad, particularmente los fabricados por el gobierno; en contraposición a lo anterior el incremento a los salarios de los trabajadores se daba con un porcentaje muy reducido, lo que se encuadraba en la estrategia económica definida en el Pacto de Solidaridad Económica,⁴⁶ y en el que se establecía la relación y alianza entre el gobierno y los empresarios; además de dejarse asentada una realidad insoslayable: el hecho de que quien habría de resentir y “pagar los platos rotos” sería la clase trabajadora, en sí, el pueblo

financieras internacionales, las organizaciones supranacionales y las corporaciones multinacionales. Schugurensky, Daniel. Op. Cit. Págs. 120-121.

45 "Plan de choque. Esta fue la idea generalizada sobre las posibles medidas que el gobierno de la República implementaría... contra un descontrolado proceso inflacionario cuyo marco era la estrepitosa caída de la Bolsa Mexicana de Valores, en octubre de 1987. Este plan... se ejecutaría antes de la navidad de 1987. No surgió como parte de un verdadero plan de choque, como el Austral o el Cruzado; el Plan Azteca no llegó a concretarse. (. . .) En diciembre de 1987... el gobierno de Miguel de la Madrid anunció, convocando a los dirigentes de los sectores productivos del país, la puesta en marcha de un pacto concertado y flexible: el Pacto de Solidaridad Económica.

La modalidad del PSE era su heterodoxia. Una serie de variables y precios se liberaban, menos el precio de la fuerza de trabajo. Los trabajadores fueron en ese momento y en toda esta fase el sujeto más flagelado por la inflación. Sus salarios llegaban a situarse cerca de los niveles reales de mediados de la década de los cincuenta". Ibarra Salazar, Jesús. Gutiérrez, César. "Nuevo León: el impacto del Pacto". **El Cotidiano**. UAM. No.33, 1990. Enero-Febrero. Pág. 45.

46 "Del 15 de diciembre de 1987 al 28 de febrero de 1988 fue la vigencia del primer programa antiinflacionario, el Pacto de Solidaridad Económica (PSE); en ese año la inflación alcanzó niveles de 159%. El último Pacto (Pacto para la Estabilidad y el Crecimiento Económico, PECE) tiene una vigencia del 10 de agosto de 1989..."entre sus objetivosse encuentra: "... abatir la inflación y ahora con mayor credibilidad, iniciar una etapa de crecimiento económico." Valencia Hernández, Mario. Coahuila: los años de la crisis. **El Cotidiano** 33. 1990. Enero-febrero.

mexicano.⁴⁷

El llamado Pacto de Solidaridad Económica (PSE)⁴⁸ estuvo determinado, para la concretización de sus resultados sociales, por las buenas intenciones de los empresarios y el gobierno, que al final de cuentas eran los responsables directos de la situación que vivía en ese momento el país.

Para los empresarios lo fundamental era el incremento de sus ganancias económicas. El Pacto les dio toda posibilidad para alcanzar sus fines y objetivos, aunque llevó a un rápido empobrecimiento a las mayorías populares, generándose además, la contracción del mercado interno; se observaba un "auge de inversiones vía empresas maquiladoras de exportación y por otra parte, efectos recesivos en la siderurgia, minería y sectores agropecuarios. (...)

Para el país en su conjunto es evidente que (...) la clase trabajadora del campo y la ciudad se ha empobrecido, el salario mínimo ha perdido gran parte de su poder adquisitivo y, por el contrario, los propietarios del capital se han beneficiado con tasas reales de interés relativamente altas. En síntesis, los Pactos han provocado una mayor concentración del ingreso.⁴⁹ En este contexto se hacía

⁴⁷ "La mayoría de los precios y tarifas del sector público se liberaron. El precio de la fuerza de trabajo no. La idea del PSE-PECE es lograr una disminución de la inflación, pero a partir de reducir el salario real como vía para constreñir el mercado interno. (. . .) si bien se produjo un aumento de los salarios para aplicarse durante el primer trimestre de 1988, la realidad es que la inflación superó el salario.

...mientras que en diciembre de 1987, fecha de aplicación del PSE, el índice de Precios al Consumidor era de 50.2, el salario real para ese mes era de 10 mil 388 pesos, para enero de 1988 el IPC era de 70.6 y el índice del salario real disminuyó drásticamente a 10 mil 187 pesos". Ibarra Salazar, Jesús. Gutiérrez, César. Op. Cit. Pág. 48.

⁴⁸ Para 1987 la inflación se había desbordado, aunado a esto y con la caída de "la bolsa mexicana de valores... se... desencadenó una fuerte corrida contra el peso que desarticuló el precario equilibrio macroeconómico de finales de 1987 y condicionó la política económica de fines de sexenio. La firma y puesta en marcha del Pacto de Solidaridad Económica fue la respuesta antiinflacionario que el gobierno del presidente Miguel de la Madrid lanzó ante la nueva situación". Las posibilidades de éxito de dicho pacto fueron mínimos, la evidencia es de que se recrudecieron los desequilibrios financieros, se pondría de manifiesto que el programa del gobierno, descansaba sobre bases frágiles y precarias. Cordera Campos, Rolando. González Tiburcio, Enrique. Op. Cit. Pág. 115.

⁴⁹ *Ibíd.* p. 49.

presente la recesión, la venta indiscriminada de las paraestatales,⁵⁰ bienes nacionales, y sobre todo, la profundización de la agobiante crisis.

Las condiciones económico-sociales para el año de 1988 hacían notar que se estaba muy distante de lo que algún día fueron las políticas que permitían un supuesto mejor bienestar social, a decir, el llamado milagro mexicano y el desarrollo con justicia social, que también implicaron para sus éxitos una cuota de desigualdad y explotación en el pueblo mexicano. Si en esos momentos con tales políticas se había logrado cierto avance en las condiciones de vida de los mexicanos, para 1988 la crisis era ya incontrolable. Así observamos que para finales de ese mismo año y principios de 1989 "el incremento del 10% otorgado a los salarios mínimos quedó anulado por las alzas autorizadas a los precios de los bienes y servicios que produce y presta el gobierno. La gasolina aumentó su precio 6.5%; el agua subió 233% y 6.114% para el consumo de élite, el servicio telefónico se incrementó 20% promedio; las tortillas 64%; el servicio de luz doméstica 325% y las tarifas telegráficas 1000%.

Aunado a lo anterior, otros productos del consumo básico también incrementaron sus precios: el azúcar, el pan, la leche y sus derivados, y los refrescos elevaron considerablemente el costo de la canasta básica, no sólo por los aumentos directos sino también por el efecto en cadena con otros muchos artículos no controlados: dulces, chocolates, pasteles, galletas, carne de res, pollo, pescado, fruta, verduras, etcétera".⁵¹ Lo anterior provocaba la acentuación del desempleo, el ensanchamiento de los índices de miseria entre la población, y un deterioro más pronunciado del bienestar social.

⁵⁰ El proceso de venta de paraestatales se encontraba en la lógica del adelgazamiento del volumen del Estado, mediante la fusión, la venta y la desincorporación de una gran cantidad de empresas y organismos públicos. "...se decidieron la venta de empresas estratégicas como Teléfonos de México, Aeronaves y Mexicana de Aviación, por no hablar de las empresas del ramo metalúrgico, etcétera. En síntesis, el Estado mexicano se ha decidido por una clara política de "reprivatización" de la economía; por dar una vez más, como sucedió en las décadas pasadas, todas las condiciones posibles para el desarrollo del capital." Aguilar García, Javier. Op. Cit. Págs. 35-36.

⁵¹ Entre la "crisis de las ideologías" y la hipocresía. **El Cotidiano** 33. 1990. enero-febrero. Pág. 36.

Con Salinas de Gortari en el poder, llevaría consigo la propuesta de una reforma del Estado, fincada en la necesidad de modernización.⁵² Entendida ésta última como el cambio de modelo de desarrollo ante el agotamiento del anterior, con la mira puesta en no quedarse rezagado ante las rápidas transformaciones que ocurren en el plano internacional.⁵³ En este contexto se planteaba la inoperancia de un Estado crecientemente propietario e ineficaz, como a una planta industrial interna sobreprotegida y poco competitiva.

La política social de Salinas de Gortari se redujo sustancialmente. En su lugar, el Estado, que por su política económica generó pobres en demasía, habría de diseñar y poner en práctica un plan para atender la extrema pobreza: el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL),⁵⁴ el cual contemplaba dos líneas de acción: por un lado un programa para la producción, y otro para el bienestar social.

Desde la propuesta ideológica-económica de Carlos Salinas de Gortari denominada Liberalismo social⁵⁵ se generaron cambios. Cambios que implicaban

⁵² “Surgida de las elecciones más competidas y conflictivas de la historia contemporánea, la administración del Presidente Salinas de Gortari habría empuñado como bandera y programa de gobierno la “modernización”. El proyecto modernizador ha supuesto en la economía una disminución importante del tamaño y los recursos asignados al sector central y al paraestatal, (lo cual representaba un beneficio importante para el déficit presupuestal del gobierno federal) y a demás, la apertura o liberalización de la economía nacional, es decir, la modernización económica estaría implicando necesariamente el fin del periodo “proteccionista” y del “Estado interventor”. Alonso, Jorge. Et. al. Op. Cit. Pág. 53.

⁵³ “Un elemento frecuentemente presente cuando se conceptualiza la globalización se refiere a su relación con la modernización: se ha interpretado que un fenómeno concomitante de la modernización es la globalización. Otro elemento frecuente es el relativo a sus vínculos con el neoliberalismo. Para algunos es incuestionable que la modernización tiene, como rasgo inherente, la globalización del neoliberalismo como forma económica consecuente”. Buenfil Burgos, Rosa Nidia. “Posmodernidad, globalización y utopías”, en Alcántara Santuario, Armando. Op. Cit. Pág. 30.

⁵⁴ Este programa se constituyó en un mecanismo de protagonismo presidencial, dejando intacta la causa productora de miseria. Fue un paliativo que mitigó someramente el descontento social. “... la administración del presidente Salinas puso en marcha, en su primer acto de gobierno, el Programa Nacional de Solidaridad para combatir la pobreza extrema. Se instrumentaron también procesos de privatización, liberalización y reestructuración del gasto, buscando mediante todo ello fortalecer el gasto social. Los resultados en términos de bienestar colectivo de estos cambios en la economía y la política económica aún no se concretan”. Cordera, Rolando. Op. Cit. Pág. 47.

⁵⁵ El Liberalismo Social es una política que tiene su simiente en la necesidad de recuperación

que el Estado adoptara una posición solidaria y dejara a un lado el paternalismo; a decir por las palabras de Salinas de Gortari, habría que "(...) volver al Estado que se planteó originalmente en la revolución mexicana: capaz al mismo tiempo de garantizar la soberanía de la nación y de dar justicia a nuestros compatriotas. Lo anterior significaría el reconocimiento de que en las últimas décadas, especialmente a partir de los años setenta, época del Estado de Bienestar Mexicano, se ha apartado de sus tareas esenciales (...) un Estado que no atiende al pueblo por estar tan ocupado administrando empresas no es justo ni es revolucionario (...) un Estado extenso, abrumado, termina siendo un Estado débil, no sólo ante sus obreros, campesinos, empresarios y clases populares y medias, sino ante el mundo".⁵⁶ Lo anterior implicaba soslayar: "el falso dilema entre el *laisser-faire* y el intervencionismo estatal".⁵⁷ De acuerdo a lo anterior, y por su carácter solidario,⁵⁸ contradictoriamente (por su programa político-ideológico) se planteaba que el Estado habría de ejercer una función más social y menos propietario;⁵⁹ se partía del hecho de que las necesidades y demandas sociales crecientes, las condiciones objetivas de la economía nacional y las finanzas del Estado son exigencias que, con base en las condiciones económicas internacionales, obligaban a pensar en serias modificaciones a las reglas de la producción, a los mecanismos de acceso, a los servicios de bienestar de la población y a la competencia por el poder.⁶⁰

industrial y la organización de la producción, para hacer que la economía sea competitiva en el exterior, con lo que se inicia la privatización de "casi" todo y el Estado cede su posición rectora, para tomar una posición orientadora. Es de hecho, la aplicación del liberalismo que se fundamenta en la ley del más fuerte, en beneficio y fortalecimiento de los grandes monopolios.

⁵⁶ Salinas de Gortari, Carlos. **Primer Informe de Gobierno**. Poder Ejecutivo Federal. 1989

⁵⁷ Villarreal, René. "La economía del liberalismo social mexicano". **El Nacional**. Debate. Martes 31 de marzo de 1993. México, D.F.

⁵⁸ En 1990 "en su saludo de Año Nuevo, el ejecutivo ha elevado a categoría de acción gubernamental la "solidaridad": concepto ambiguo, muy parecido al de caridad cristiana, que tanto sirvió en el medioevo para tranquilizar la conciencia de los señores feudales y para enriquecer al clero". "Entre la "crisis de las ideologías" y la hipocresía". **El Cotidiano** 33,1990. UAM. Enero-febrero. Pág. 39.

⁵⁹ "El punto central en la reforma del Estado es resolver, a favor del pueblo, el dilema entre propiedad que atender o justicia que dispensar; entre un Estado más propietario o un Estado más justo". Salinas de Gortari, Carlos. *Primer... Op. Cit.*

⁶⁰ Salinas de Gortari, Carlos. "Reformando el Estado". **Nexos** no. 18

Con lo anteriormente argumentado, el discurso del régimen se centraría en priorizar el impulso y fortalecimiento del bienestar social. Además, como un proceso concomitante en la "modernización del Estado"⁶¹ estaría la revisión del papel que juega la educación en el mejoramiento del nivel de vida de la población⁶².

La propuesta salinista de reforma del Estado obedeció a las necesidades objetivas de los nuevos requerimientos externos de la acumulación capitalista. Esta reforma no obtendría el consenso social requerido, a falta de ello su aplicación estuvo sustentada en la demagogia y en una constante represión.⁶³ Una contradicción flagrante constituyó la intención del régimen de achicar al Estado en la economía, y estatizar los procesos electorales.

El crecimiento económico que se impulsaba no tenía aparejado soluciones reales a los problemas más acuciantes de la sociedad, su origen se encontraba en la dispar distribución de la riqueza. La reforma del Estado sólo había de tocar lo económico, porque la democracia política y la mejora social no sólo se reducían, sino que dejaban de tener prioridad. Bajo este rumbo, la vida del país se transformaba. La modernización del país era una realidad; pero era una modernización selectiva y sin sustento social que lo amparara.

El impacto de dicha crisis es más que evidente: en la educación⁶⁴ se generó

⁶¹ "El punto nodal y más ampliamente desarrollado del proyecto modernizador de Salinas de Gortari... lo constituyó su propuesta de reforma del Estado. La propuesta del gobierno de reforma del Estado se sintetiza -paradójicamente- la tesis que plantea el regreso a las tareas originales y esenciales del Estado revolucionario; en la distinción entre un Estado justo o injusto; en la participación directa o no del Estado en la economía, y en la venta de empresas paraestatales para democratizar el capital". Entre la "crisis de las ideologías... Op. Cit. p. 38.

⁶² En lo que corresponde a ésta cuestión, el discurso que se maneja en el Plan Nacional Desarrollo 1988-1994 plantea implícitamente que la educación es el factor más importante la productividad y el crecimiento, y se constituye en el instrumento más eficaz para abatir las disparidades regionales y sociales, lo que representa en la actual estrategia de modernización del Estado, el requisito indispensable para lograr el desarrollo con justicia social.

⁶³ El proyecto de modernización retomaría la realidad reflejada en las elecciones federales de 1988, o sea, el rechazo de la gran mayoría de la sociedad mexicana al régimen de partido único y la perentoria necesidad de una apertura y modificación a las reglas de convivencia social, y concomitantemente de la competencia electoral. Pero al contrario, la modernización política habría sido lo suficientemente sustancial pendía de hilos muy delgados. Ibíd. Pág. 39.

⁶⁴ "...el gasto social del gobierno mexicano sufre cruentos recortes durante el sexenio 1982-1988. la inversión educativa no es la excepción. Para 1988 el presupuesto federal para

una tendencia decreciente del gasto económico, lo cual afectó de forma desigual en todos y cada uno de los niveles del sistema educativo.

Lo anterior implicó que el sistema educativo fuera incapaz de atender la demanda educativa, contraponiéndose a las tendencias históricas de crecimiento de la matrícula y cerrando las escuelas a miles de niños y jóvenes. Quienes ya se habían incorporado a las escuelas, se encontraron con que los edificios escolares se deterioraban cada vez más. La falta de apoyos didácticos, la carestía de libros y transportes, además la imperiosa necesidad de trabajar para apoyar en el gasto familiar, generarían la elevación de los índices de deserción y reprobación en las aulas.

Aunado a esta situación, habría que tomar en cuenta que los salarios de los trabajadores de la educación se deterioraba cada vez más, esto implicaba la imposibilidad de procurarse los medios que permitiesen actualizarse y superarse profesionalmente, lo cual se reflejaba en la necesidad de buscar otros empleos para mejorar las condiciones de vida de las familias de los maestros. Quiérase o no, con lo anterior, las medidas que se fueron tomando sólo implicarían un rotundo fracaso, porque al final de cuentas constituían paliativos y no estrategias de cambio que permitieran mejorar la educación.

La situación en que se desarrollaba la educación básica y normal hasta 1988 hacía necesaria considerarla como el problema central y el eje para el inminente proceso de transformación del sistema educativo nacional.

Esta inminente transformación se inscribía en el proceso de reordenamiento económico de la nación mexicana, lo cual era precondition insoslayable para la inserción de México al concierto internacional y su necesaria legitimación ante la

educación alcanza la cifra de 10 billones 120 100 millones de pesos. Tomando en cuenta el índice nacional de precios al consumidor base 1978, podemos observar que el gasto educativo para 1988 equivale a 68 420 millones de pesos de 1978.

El presupuesto real (base 1978) destinado a educación en 1982 fue de 121 412 millones. La caída del presupuesto educativo es de -43.65 % en el periodo correspondiente al sexenio. La tasa anual de reducción del presupuesto educativo de 1982 a 1988 fue de -9.12%". Martínez Della Rocca, Salvador e Imanol Ordorika Sacristán. "La política educativa del Estado mexicano: un crimen contra la cultura", en **UNAM: espejo del mejor México posible. La Universidad en el contexto educativo nacional**. México, ERA, 1993. Pág. 12.

sociedad mexicana.

El gobierno de 1988 a 1994 se caracterizaría, como ya se ha señalado, por impulsar un proyecto gubernamental que buscaría la modernización del país en diferentes espacios públicos, principalmente en lo económico. En el caso del aspecto educativo⁶⁵ las transformaciones tendrían dos momentos nodales: el primero, con la difusión del Programa para la Modernización Educativa (PME), documento que marcó las líneas directrices de los cambios para la educación en México a partir de 1989; el segundo, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. Por otra parte, cabe señalar que el punto de referencia para la construcción del discurso modernizador de la educación fueron los diversos lineamientos que habían establecido los organismos internacionales, por ejemplo la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el Banco Mundial⁶⁶ (BM), entre otros.

⁶⁵ Al tomar posesión como Presidente de la República Carlos Salinas de Gortari el primero de Diciembre de 1988, y en lo que pareció una pauta establecida desde el sexenio de Luis Echeverría, se anunciaría una nueva reforma educativa, la cual llevaría la denominación genérica de modernización.

El discurso gubernamental de la administración de Salinas de Gortari sobre la educación, se centró en su consideración de que tal cuestión, es un “área estratégica de la vida del país”, dándole el papel de acicate para la modernización nacional. Plasmado en el Plan Nacional de Desarrollo (PND 1988-1994), los cambios educativos se plantean como inminentes y necesarios, se hace mención de la imperiosa transformación educativa, por que ésta, constituye condición sine qua non para la modernización del país. En dicho Plan, se hace explícito que el fin último de toda la estrategia gubernamental para la modernización de la nación, se centra en alcanzar índices satisfactorios de bienestar social. Por ello, se habla de reestructuración económica, lo cual estaría permitiendo el aumento de la productividad, que diera al país crecimiento y estabilidad, y lo cual, impactaría e impulsaría un significativo avance en el mejoramiento social. Pero esta reestructuración económica, se reconoce, no tendría sentido para alcanzar el desarrollo social, si no va acompañada de una política social que pondere el acceso y mejoramiento de los servicios sociales básicos para el pueblo. Dentro de las líneas de política que se consideraban, permitiría guiar la acción estatal para el logro de la estrategia económica se encuentra, fundamentalmente, el de “mejorar y ampliar la educación”. Lo cual permitiría formar el personal capacitado que se integraría eficientemente al proceso económico. Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. **Diario Oficial de la Federación. Acuerdo Nacional para el Mejoramiento Productivo del Nivel de Vida.** Capítulo 6. Segunda Sección. Miércoles 31 de mayo de 1990. Págs. 35-40.

⁶⁶ “Durante el gobierno de Carlos Salinas, el representante del BM en México, Eugene McCarthy, estuvo dando a conocer a los medios de información los montos que estaba

En este sentido, tanto las políticas internacionales, representadas por diferentes organismos, como la política de modernización del Estado mexicano, contribuyeron a la reorganización del sistema educativo; por ejemplo, la organización de la educación básica y junto con ésta el subsistema de formación y actualización del magisterio. En suma, el discurso modernizador del periodo de gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994), se expresó en varios aspectos: el organizativo, el administrativo, el programático y el jurídico, los cuales dieron un rumbo diferente a la educación del país.

El debate sobre la política de modernización educativa en México, iniciada en la administración de Salinas de Gortari, sigue todavía vigente. Entre las razones que lo explican se encuentra, por ejemplo, el análisis de las repercusiones que ha sufrido el sistema educativo, particularmente, la escuela pública, y con ésta, la formación, la actualización y la capacitación del profesorado. El periodo siguiente (el de Ernesto Zedillo Ponce de León) de gobierno no significaría cambios espectaculares, más bien, se dedicó a dar continuidad a los proyectos y programas puestos en marcha en

otorgando a México para inversiones en infraestructura, sector social, sector agropecuario y ecología. La justificación de la asistencia financiera se vinculó con la decisión que tomó la institución bancaria en el sentido de apoyar el programa económico mexicano de estabilización, que requería de un crecimiento sostenido de la economía y del incremento de la base de los recursos humanos mediante la incorporación de los segmentos más pobres de la población. Según el organismo, para llevar a cabo la instrumentación de su programa económico, el gobierno mexicano estaba dando prioridad a la inversión educativa, particularmente a nivel de educación primaria, con el propósito de mejorar la capacidad de fuerza laboral y de reducir la desigualdad y la pobreza extrema en el país. Para responder a la petición de las autoridades mexicanas, a partir de 1991 el BM concedió cooperar para que éstas pudieran llevar a cabo la reforma del nivel primario en los estados de la república mexicana con mayor rezago educativo y altos índices de pobreza.

Por su parte, el gobierno mexicano también dio a conocer su punto de vista sobre la necesidad de que México contara con la cooperación internacional. En el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 (PND) se indica que dicha cooperación era indispensable para que el país obtuviera de los organismos multilaterales y de otros gobiernos el reconocimiento de su estrategia de modernización ya que, de no darse tal aceptación, sería difícil que el grupo en el poder negociara la deuda externa nacional, y mucho menos consiguiera el financiamiento que se requería para llevar a cabo su política de estabilización y reajuste económico.” Zagaib Achcar, Elena. “La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa”, en Loyo, Aurora. **Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)**. Plaza y Valdés Editores. México. 1997. Pág. 112.

años anteriores. La política de la modernización educativa de finales de los años ochenta y principios de los noventa trastocó tanto el plano de la organización administrativa como el de los aspectos curriculares. Estas reestructuraciones han interpelado a los sujetos (profesores-alumnos-autoridades) y se han cristalizado en los diferentes espacios educativos. En este sentido, el tema de la modernización tiene aspectos por debatir no sólo en materia de los cambios legislativos impuestos, sino también en las repercusiones educativas en los diferentes escenarios escolares. A continuación presento algunas características de la política educativa de esos años con la idea de ubicar ciertos referentes contextuales

1.4.-Aspectos generales de los antecedentes de la modernización de la educación normal.

Este análisis supone que lo educativo se encuentra enmarcado dentro de una formación social-económica concreta, determinada por factores que a la vez que la conforman también la generan.⁶⁷

Existe un carácter totalmente determinante de los procesos económicos y sociales,⁶⁸ los cuales sólo pueden ser comprensibles tomando en consideración la relación dialéctica que existe entre ellos y los procesos ideológicos, políticos y culturales. En cuanto a esa determinación, se establece un reflejo en los procesos educativos porque es en las características del contexto socio-económico de la

⁶⁷ En relación a lo mencionado, el materialismo establece que "la realidad social puede ser conocida en su concreción (totalidad) a condición de que se descubra la naturaleza de la realidad social, de que se destruya la pseudoconcreción y que la realidad social sea conocida como unidad dialéctica de la base y la superestructura, y el hombre como sujeto objetivo, histórico-social. La realidad igual no puede ser conocida como totalidad concreta si el hombre, en el ámbito de la totalidad, es considerado únicamente y, sobre todo, como objeto, y en la práctica histórico-objetiva de la humanidad no se reconoce su importancia primordial como sujeto". Kosik, Karel. **Dialéctica de lo Concreto**. México, 1967. Editorial Grijalbo. Pág. 65.

⁶⁸ No pasa desapercibido que "En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase del desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forman la estructura económica de la sociedad, la base sobre la cual se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponde determinadas formas de conciencia social". Marx, Carlos. **Contribución a la Crítica de la Economía Política**. Fondo de Cultura Económica. México, 1970. Pág. 12.

formación social, donde se generan las particularidades y necesidades que tienen que ver con la reproducción ideológica, social y técnica de la fuerza de trabajo.

Para desarrollar un planteamiento general acerca de la modernización educativa y sus implicaciones en la Escuela Normal Rural Mactumactzá, se deben tener en cuenta, como premisa toral, los procesos que constituyen su contexto, y sobre los cuales aquellos revierten su acción. En este sentido, la polémica en torno a la modernización educativa aporta una serie de elementos que permiten vislumbrar el marco general en que se desarrolla la dinámica de dependencia de la nación mexicana.

En primera instancia, habrá de partirse de la consideración de que el sistema educativo actual –el de la modernización educativa- es parte de una formación social concreta, o de un modo de producción determinado "que se basa en el libre comercio y en la internalización de la economía...",⁶⁹ el cual adquiere sus características y determinaciones.⁷⁰

Es importante destacar que existe una distinción entre lo que es el sistema escolar y el sistema educativo. El sistema educativo retoma todos los procesos formativos que suceden en la sociedad, es decir los escolares y no escolares; los conscientes e inconscientes; y los formales e informales. El sistema escolar, por su parte, abarca el total de las instituciones de carácter público o privado, cuyo objetivo es el de educar. Este sistema se ubica dentro de la interrelación que existe en la sociedad política y la sociedad civil, lo cual constituye el origen de una lucha en la que la disputa por la hegemonía es muy fuerte, y en donde el Estado necesita mantener un elevado control de los procesos que se presentan.

Hecha la anterior distinción, cabe señalar que el sistema educativo desde la perspectiva e intención de este trabajo, es abordado a la luz del carácter desigual y contradictorio del desarrollo económico- social. Este carácter desigual es en relación

⁶⁹ "...como medio para generar riquezas, aumentar la productividad y mejorar así el nivel de vida de la población a través del recurso de diversos mecanismos de mercado." Rubio, Luis y Magaloni, Beatriz. "Sin legalidad somos una república bananera más". en **Nexos**. Octubre de 1994. Pág. 42.

⁷⁰ "Así como la producción siempre se realiza según modos de producción determinados: servil, capitalista, etc., que suponen relaciones de producción concretas, también la educación se procesa en contextos históricos específicos, los que le otorgan su significado, características y funciones también específicas". Vasconi, Tomás. **La educación burguesa**. México. Editorial Nueva Imagen. 1977. Pág. 307.

a la desigual distribución y a las posibilidades de acceso al sistema escolar, y claro, a la cultura hegemónica que es transmitida e impuesta a las clases subalternas. En cuanto al carácter contradictorio del desarrollo económico-social, es en alusión a que en nuestra formación social están presentes y se mueven bajo determinantes clasistas y antagónicas en las que existe explotación del hombre por el hombre.

Con la característica de dominación/subordinación de nuestra sociedad y entendiendo a la educación como un proceso a través del cual el grupo hegemónico intenta sujetar a los grupos sociales subordinados a una sociedad concreta en la que se pretende una determinada sujeción; en este caso el proceso de sujeción constituye un proceso de enajenación mediante el cual las clases dominantes imponen la concepción del mundo que poseen y en la que prevalece cierta "violencia simbólica" para llevarla a cabo⁷¹.

Lo anterior da cabida para comprender y explicar que la intención de las clases dominantes es controlar los procesos de reproducción ideológica –en conjunto los aparatos ideológicos,⁷² la escuela⁷³ en primer orden-, lo cual le permite mantener la unidad y cohesión ideológica-social, con posibilidad de incorporar cuadros técnicos a las actividades de orden económico.

En relación a lo último, es claro que la incorporación de cuadros técnicos al aparato productivo será siempre una reproducción social-técnico-ideológica de

⁷¹ Bourdieu junto con Passeron, muestra a la escuela no sólo como el lugar privilegiado de la reproducción cultural, sino también, como la instancia donde prevalece la violencia simbólica a través de la acción educativa: "la acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural". La violencia simbólica, para estos autores, consiste en imponer significados como legítimos. Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. **La Reproducción**. Barcelona, 1977. Editorial Laia. Pág. 27.

⁷² Retomando a Althusser, encontramos que éste afirma que la función de los aparatos ideológicos del estado, cualesquiera que sean: "es la de reproducir las relaciones de producción existentes, es decir, relaciones de explotación capitalistas" Althusser, Louis. **Ideología y aparatos ideológicos de estado**. Ediciones Quinto Sol, S. A. México, 1985. Pág. 42.

⁷³ Continuando con el planteamiento althusseriano se establecería que el aparato ideológico de la escuela se distingue de los otros aparatos ideológicos por constituirse en el aparato ideológico dominante de la sociedad capitalista. Ningún otro aparato ideológico de estado dispone de asistencia obligatoria, ni del número de horas diarias, ni de los años con que cuenta la escuela para su práctica ideológica. Ibidem.

fuerzas sociales vivas, la cual no constituye una incorporación mecánica, pues está mediada por la resistencia y el conflicto.

Goran Therborn define que el aparato de Estado al reproducir lo ideológico lo hace a través de la reproducción de las relaciones de producción, pero también lo lleva a cabo mediante los aparatos especializados, exprofesamente creados para la transmisión ideológica, y claro, haciendo uso del sometimiento, la sanción y la represión.

La reproducción se genera tanto en las condiciones y los procesos de producción que se han establecido, como también se da en el ámbito de reclutamiento o reproducción de las personas (idóneas) para ocupar las posiciones o cargos en el aparato de Estado.⁷⁴

En la historia reciente de México, la política educativa ha tenido un papel de primer orden, no sólo desde la perspectiva de los sectores gubernamentales que la han hecho corresponder a sus proyectos político- sociales, sino también desde la perspectiva de los grupos dominantes en la estructura social que la han adaptado a sus intereses de clase, transmitiendo la cultura burguesa⁷⁵ ya sea de forma abierta o velada.

Lo educativo puede ser abordado como un problema de carácter social y estructural, en la que la premisa nodal sugiere que la política educativa modernizadora refleja las condiciones y contradicciones clasistas de una sociedad históricamente determinada. Así también se hace notar que es precisamente en la correlación de fuerzas sociales donde está la razón de ser de los cambios o de las resistencias a las reformas y modificaciones que han sucedido desde el régimen de

⁷⁴ Therborn, Goran. **¿Cómo domina la clase dominante?** Siglo XXI de España editores S. A. 1979. Págs. 155 -178.

⁷⁵ En este sentido coincide con los planteamientos de la Teoría de la Reproducción cuando establece que, considerar arbitrario el modelo cultural de la burguesía es hasta cierto punto desconocer la historia y su dinámica. La cultura burguesa es el resultado de todo un proceso de interrelación entre el desarrollo de las fuerzas productivas y la ciencia; entre las características sociales de la clase burguesa y su expresión filosófica, artística, política, ideológica, etc. Huelga decir que su transmisión como cultura oficial se basa en el poder, pero el poder constituye un componente histórico de las fuerzas sociales, que no se puede considerar como un fenómeno arbitrario sino inherente a la lucha de clases.

Miguel de la Madrid Hurtado hasta el momento actual.

A simple vista parece que la acción educativa del Estado mexicano no formara parte de un proyecto único de educación nacional a largo plazo, ni estuviera dentro de una lógica estratégica de desarrollo social. En la historia reciente de México, la política educativa mexicana se presenta como una serie de intentos pasajeros -como sus promotores-, cuyos diagnósticos y sus respectivos proyectos para solucionarlos, difieren sustancialmente entre sí.

La proliferación de proyectos educativos muestran una clara preocupación de los gobernantes en turno por transformar y adecuar la política educativa a las necesidades coyunturales que impone la estructura socio-económica en el factor interno; y en el externo, los requerimientos y condiciones que impone el orden mundial (digamos los organismos monetarios como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, entre otros).

Ante lo esbozado se puede señalar que las determinaciones sociales, económicas y políticas del país y las de carácter externo, se tradujeron en una política y programa educativo que corresponde a un nuevo modelo de desarrollo económico: el neoliberal.

Bajo las consideraciones estructurales, y las concernientes a la política educativa, de la década de los 80 es que puede constituirse, como punto de partida para explicar y reflexionar, el proceso de modernización de la educación normal, y su consecuente impacto en la Escuela Normal Rural Mactumactzá. Ese es el referente para el análisis, en tanto que es en esta etapa que la educación normal en general, y la rural en lo particular, resentirían cambios que marcarían un proceso permanente de readecuación y cambio en la formación de maestros.

La crisis es el signo representativo de la década de los 80. Crisis, que como fue reseñada en apartados anteriores, impactaría seriamente la política social del Estado mexicano, y que se haría sentir de manera dramática en el pueblo mexicano.

Pero si de crisis se está hablando, se tendría que puntualizar que en nuestro país se ha dado una “crisis dentro de la crisis”. Es decir, que “en más de un sentido puede afirmarse que la crisis educativa antecede a la crisis económica. Mucho antes de que se devaluara el peso de los mexicanos se había advertido la devaluación de

su educación pública; después de 20 años de “educación desarrollista” era evidente el fracaso de la tarea de capacitar productivamente a la población...”.⁷⁶

El régimen de Miguel de la Madrid le otorgó a la educación una prioridad sustancial, pero ésta tenía que entenderse, como una prioridad “dentro de lo posible”; y lo es así, en tanto que en el discurso se plantearon grandes proyectos, como la referida “revolución educativa”, pero que ante una política restrictiva en lo social, y la falta de una planeación congruente con las necesidades reales del desarrollo nacional, las posibilidades de éxito estaban más que determinadas.

Miguel de la Madrid Hurtado en su toma de posesión inauguró una nueva etapa en la educación pública nacional. Anunció el proceso de descentralización de la educación básica y normal. “Con ello la descentralización educativa adquiriría rango de interés público y carácter de decisión de Estado”.⁷⁷

Pero la intención política del régimen, en torno a la formación inicial de maestros, se vio sujeta a los vaivenes e incertidumbre de la política económica de austeridad que se impulsó en este periodo. La capacidad de maniobra en el sector educativo, y la concomitante formación de maestros no estuvieron ajenas a la problemática global del país.

Con Carlos Salinas de Gortari en la Presidencia, la situación de la educación en general, y la educación normal en particular, no se modificarían. La tendencia estaría inscrita en programas y proyectos espectaculares, pero que en la realidad poco impacto tendrían. Salinas inauguraría un proceso de reforma de la educación básica y normal, en el que el eje central y más importante lo tendrían los docentes.⁷⁸ La situación del país, en lo económico-social y lo político, impactaría y delinearían una educación con tendencias al desequilibrio y la desigualdad.

Ernesto Zedillo Ponce de León, mantuvo la política educativa instaurada con

⁷⁶ Guevara Niebla, Gilberto. “La crisis... Op. Cit. México. Pág. 133.

⁷⁷ Miranda López, Francisco. “Descentralización educativa y modernización del Estado”, en **Revista Mexicana de Sociología**. Año LIV no. 2, abril-junio de 1992. México, 1992. Pág. 19.

⁷⁸ “El presidente Salinas de Gortari consideró en su discurso de presentación del programa educativo la afirmación de esta idea, responsabilizando a los docentes del proceso de modernización educativa”. Rincón Ramírez, Carlos. Naturaleza política de la modernización de la educación básica. Realidades y desafíos. Universidad Autónoma de Chiapas. México. 2000. Pág. 35.

su antecesor. Pero que implicó el debilitamiento y la tensión de los hilos endebles de atención educativa. Con el régimen de la alternancia de Vicente Fox Quesada, la duda es si existe una política educativa clara que esté implicando el fortalecimiento de la formación de maestros, sobre todo de los maestros para atender a las zonas marginadas y alejadas de los centros poblacionales.

¿Cuáles son los cambios que ha tenido la formación de maestros en el proyecto de atención que ofrece la Escuela Normal Rural Mactumactzá desde la etapa de Miguel de Madrid Hurtado?, ¿estos cambios han implicado su fortalecimiento o desmantelamiento de dicho proyecto?, ¿es viable la formación de maestros rurales para la entidad chiapaneca?, en síntesis, ¿qué ha implicado la modernización educativa para la Escuela Normal Rural Mactumactzá? Estas interrogantes serán analizadas a la luz de una realidad educativa de tradición e historia para los chiapanecos, la Escuela Normal Rural Mactumactzá.

Bajo los referentes estructurales y de política educativa reseñados en este capítulo, en los siguientes se analizará de manera detallada, las repercusiones que esta política “modernizadora” ha tenido para la Escuela Normal Rural Mactumactzá.

CAPÍTULO II

2. - La modernización educativa en los 80: todos licenciados

2.1.- La educación normal. Una aproximación a su conformación e identidad profesional.

Es en la época de la república independiente cuando se establecen las primeras Normales en la nación mexicana. Pero la situación social y económica de la incipiente nación implicaría que la educación normal fuera creada y sostenida por la compañía Lancasteriana⁷⁹ y la fundación Vidal Alcocer (1823). Entidades privadas que ofrecieron sus servicios educativos, sustituyendo la participación del Estado. Su existencia fue breve, pero sentaría las bases sobre las que se levantaría la tradición normalista en el país.

Pasado el tiempo, se promovería una mayor injerencia del Estado en la instrucción primaria. Se impulsaría, además, la reglamentación de la organización escolar en el Distrito y territorios federales. Como resultado del impulso educativo, el sistema escolar municipal tanto en la capital de la república como en los estados crecería; en algunos de éstos se expidieron planes y programas de estudio oficiales, los ayuntamientos se consolidarían en la facultad para autorizar el ejercicio de la profesión docente y a la vez se convertirían 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.

⁷⁹ “En 1822 cinco hombres prominentes de la ciudad de México (Dr. Manuel Codorniz, Lic. 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. Págs. 49-50.

Aparecerían los primeros intentos de una enseñanza laica y obligatoria; asimismo comenzarían a difundirse nuevas ideas y métodos pedagógicos. La cada vez más fuerte intervención del Estado y los proyectos de reforma pedagógica plantearían al final de cuentas la necesidad de formar profesores en centros especializados o de enseñanza normal.

Para la década de los 80 del siglo XIX,⁸⁰ y a pesar de las fuertes resistencias de algunos grupos sociales (sobre todo de los que no tenían título), en el Distrito como en los territorios federales, lo mismo que en algunos estados de la república, se estipularía que las autoridades educativas debían contratar preferentemente profesores normalistas titulados⁸¹. En su jurisdicción, el gobierno federal transfirió a la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal⁸² la facultad de actualizar el

⁸⁰ “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, solo siete estados contaban con planteles para formar profesores: Durango tenía una Academia Normal; Guanajuato contaba con una normal para profesores; Nuevo León tenía una normal para hombres; San Luis Potosí, una normal para hombres y otra para mujeres; Sinaloa y Sonora tenían normales mixtas; y Zacatecas una normal para hombres.

El 2 de octubre de 1886 se publicó el reglamento para el D.F. en el que se establecían 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. Pág. 91.

⁸¹ 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. Pág. 22

⁸² .- “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

ejercicio de la docencia y concedió a sus egresados preferencias de contratación de docentes para las escuelas federales y municipales.

La Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal⁸³ nació en el marco de la reforma pedagógica de la época, como un vehículo fundamental para centralizar y uniformar la enseñanza. Se pretendía que fuese el ejemplo de las demás instituciones de enseñanza normal del país, y el semillero de un grupo homogéneo de maestros normalistas que difundiría la versión central de la reforma pedagógica e institucional de la instrucción primaria en toda la república. La institución no lograría cumplir con los propósitos por la que fue fundada, ya que la mayoría de sus pocos egresados se quedaron a trabajar en las zonas urbanas, y centralmente en la ciudad de México.

Para 1900, las escuelas normales se habían multiplicado⁸⁴ y, por lo tanto, los antiguos maestros lancasterianos y municipales comenzaron a compartir su profesión con los normalistas. Las relaciones entre las diversas autoridades educativas y el personal docente adquirieron mayores tintes políticos, en gran parte por la expansión y claras diferencias que presentaba el aparato técnico y administrativo de la instrucción pública oficial.

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... enalteció la función del maestro, quien, como el sacerdote, era el apóstol de la religión del saber...” Bazant, Milada. “La popularidad del magisterio”, en **Historia de la educación durante el Porfiriato**. México. El Colegio de México. 1995. Pág. 130.

⁸³ En 1925 se convertiría en la actual Escuela Nacional de Maestros.

⁸⁴ “A pesar de todos los inconvenientes, la carrera de normalista fue la más popular durante el Porfiriato. En 1900, 19 estados tenían una o más instituciones para formar maestros (algunos las tenían mixtas, como Coahuila y Querétaro; otros, como Puebla, Guerrero y Zacatecas y desde luego el Distrito Federal, tenían dos: una para hombres y otra para mujeres); había 45 establecimientos para educar profesores que alojaban alrededor de 2 000 estudiantes (de un total de 10 000 en todas las escuelas superiores), de los cuales la mitad estaba en la capital.

Hacia 1900 había en la república alrededor de 8 000 maestros, de los cuales sólo 2 000 eran titulados.” *Ibíd.* Pág. 143.

El surgimiento y difusión del normalismo no puso fin al reclutamiento de maestros sin título profesional: de hecho, éstos seguirán constituyendo la mayoría de los mentores en servicio.⁸⁵ La creación del normalismo propiciaría a su vez una estratificación dentro del magisterio: en la cima de los antiguos estratos (maestros de primeras letras, de la Compañía Lancasteriana con licencia y los autorizados por los ayuntamientos y los gobiernos estatales) se agregó el de los profesores normalistas titulados, y en la base a los que no tenían título.

El proceso de consolidación de las normales, y el aumento significativo de sus egresados, contribuiría a la constitución y definición de un capital cultural⁸⁶ que los identificaría, el cual estaría referenciado por la posesión y disposición de títulos y certificaciones. La profesión magisterial se constituiría en un espacio en el que se estimularía la competencia para acceder a ella; era una actividad que daba estatus social, y por consiguiente una mejor condición económica.

Llegada la Revolución mexicana, el magisterio asumiría un papel de fundamental importancia, tanto como gremio incipiente, como agentes de orientación

⁸⁵ “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 el título. La mayoría de los representantes estaba en contra de tal exigencia, pues, como afirmó realistamente 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. Págs. 103.

⁸⁶ 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**. CONACULTA-Grijalbo. Los Noventa. México. D.F. Págs. 135-141.

y consejería a los jefes revolucionarios. La posesión de un capital cultural determinado, su presencia en las comunidades y por la capacidad organizativa que los maestros tenían, llevaría a los jefes postrevolucionarios a plantearlos como un elemento nodal en la consecución de los propósitos revolucionarios.

A pesar de su pequeña cobertura el normalismo afectó de distintas formas al conjunto del magisterio. Los egresados de las escuelas normales del país comenzaron a ocupar los principales puestos en el ramo de la instrucción primaria en varias entidades federativas: oficinas educativas, supervisiones escolares, direcciones y plazas docentes de las mejores escuelas en las capitales de la república y en los estados.

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 individuales (la prensa, la influencia personal, los órganos colegiados, revistas pedagógicas⁸⁷, las asambleas pedagógicas⁸⁸) los normalistas organizaban su campo profesional, a través del cual participaban 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.

Ahora bien, durante la Revolución, la política para formar maestros fue una continuación del régimen porfiriano, aunque con algunos cambios que lo matizaron. Sobresale la persistencia por encontrar la identidad⁸⁹ del magisterio y consolidar el campo magisterial. Las razones que se esgrimieron: sus conocimientos y habilidades especializados (extraídos de la experiencia o de las escuelas normales). Lo cual les permitía reclamar el monopolio sobre los principales cargos directivos del ramo. Así

⁸⁷ La producción y generación de espacios de discusión por parte de los maestros fue diversa y abundante. Cfr. Galván, Luz Elena. Op. Cit. Págs. 153-155.

⁸⁸ 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.

⁸⁹ Un pilar central en la construcción de la identidad del normalismo nacional, y argumento socorrido para la supervivencia de nuestras escuelas normales, lo constituye el hecho de que la educación ha sido planteada como la solución permanente –siempre a futuro– de los problemas más acuciantes de la nación, y es precisamente el maestro quien está a cargo de esa tarea.

se lo decían a quienes calificaban como intrusos en su territorio profesional. De igual forma, manifestaban con gran insistencia y profundidad una práctica enmarcada en cierto patriotismo profesional,⁹⁰ el cual puede ser observado como un elemento de la tradición que los distinguía.

A ese patriotismo profesional se agregó durante la Revolución una especie de nacionalismo profesional en doble sentido, que al final de cuentas distinguiría con mayor precisión los habitus magisteriales, y el campo en su totalidad: por un lado, el profesorado primario representaba mejor al carácter nacional que los catedráticos y los egresados de las escuelas universitarias; los primeros cumplían una función de integración nacional y eran menos elitistas que los universitarios; por otro, porque en el magisterio había ganado terreno en la idea urgente de consolidar un proyecto educativo y un sistema pedagógico dotado de un fuerte sentido y raigambre nacional,⁹¹ orientado por el imperativo de la integración, que atendiera la realidad heterogénea de los habitantes del territorio nacional.

Los normalistas siempre quisieron ser distintos, pero también ser como los universitarios: querían constituir un grupo profesional diferente al resto de los profesionistas; querían tener su propio campo de actividad, sus propias funciones y sus propias normas de ingreso, de permanencia y de movilidad profesional – en si,

⁹⁰ 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. Pág. 41.

⁹¹ “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”. Ibíd.

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, pues consideraban que esas posiciones eran suyas, y es que las sentían suyas porque tenían los elementos, conocimientos y prácticas que les permitía entender y accionar de mejor manera, y desde lo que consideraban más acertado: ser conocedores de la realidad y actividad magisterial.⁹²

En el debate del proyecto de Ley Orgánica para constituir la universidad, en el Consejo Superior de Educación Pública (CSEP),⁹³ los normalistas quisieron incorporar la normal a la nueva universidad con el mismo rango que las demás escuelas superiores. Así lo propusieron tanto el director general de Instrucción Primaria del D.F. como el director de la Escuela Nacional de Maestros. Justo sierra⁹⁴ 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.⁹⁵

⁹² 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”. Bourdieu, **Pierre. Sociología...** Op. Cit. Págs. 34-35.

⁹³ Celebrada 13 de septiembre de 1902.

⁹⁴ “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 seños 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. Pág. 323.

⁹⁵ Cfr. O’Gorman, Edmundo. **Justo Sierra y la Universidad moderna**. UNAM. México. 1986.

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 le interesaban al Estado, sólo podrían desarrollarse si gozaban de un amplio margen de libertad en su organización y funcionamiento.

Aunque el normalismo tenía un interés de Estado, y ésto los identificaba y distinguía de los universitarios, hay que destacar que fueron también sus agentes – los normalistas- los que le dieron una particularidad muy concreta, a través de su experiencia y conocimiento en la formación de la sociedad mexicana.

La normal tenía que difundir la lengua nacional, la historia de la 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 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 la nación en los grupos marginados del desarrollo nacional.

2.2. La educación normal rural. El origen de un modelo de formación de maestros.

Consumada la Revolución mexicana, los gobiernos surgidos de ella se dieron a la tarea de reconstruir la nación. Uno de los aspectos centrales en dicho proceso lo constituiría lo educativo. Era evidente que la atención se centraría en las zonas rurales, las más olvidadas y necesitadas de este servicio.

Es en 1921, y con el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuando se inaugura un periodo de atención educativa, en donde el Estado mexicano lo asume como política central de su accionar.

El primer Secretario de dicha institución, José Vasconcelos, consideraba que era apremiante llevar la educación hasta los lugares más apartados del país, por lo que las autoridades educativas establecerían una gran cantidad de escuelas rurales en las distintas entidades federativas. Para atenderlas se necesitaban maestros, pero los que se tenían se formaron para atender zonas urbanas, y no las enclavadas en las regiones rurales del país. La política de reclutamiento de maestros rurales consideraba, como cuestión *sine qua non*, contratar a personas que ante todo conocieran la región y tuvieran capacidad de liderazgo en las comunidades donde se ubicarían las escuelas –independientemente de la escolaridad. Esto provocaría que quienes se contratarían serían en su mayoría personas que solo habían estudiado la educación primaria elemental de cuatro años.⁹⁶

El procedimiento que implicó la contratación fue el resultado de la escasez y la resistencia de los normalistas para incorporarse al sistema federal de enseñanza rural, pero también se tendría que agregar la idea que tenían las autoridades de la SEP en el sentido de que los universitarios, es decir los pedagogos, no eran los docentes apropiados, ni mucho menos capacitados para llevar a cabo la enseñanza en las zonas rurales.

Es en la década de los veinte del siglo pasado, cuando el normalismo tradicional es impactado por el normalismo rural.⁹⁷ Este último, surgió en la necesidad de formar al militante apasionado que organizara a base de sacrificios – incluido el de la vida – el trabajo productivo, sanitario, y cultural de las comunidades

⁹⁶ Crf. 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. Págs. 99-105.

⁹⁷ A fin de asegurar una mayor unidad en la orientación de la enseñanza primaria, así como de mejorar la formación de los maestros en servicio y de los aspirantes a serlo, en 1922 la Secretaría de Educación Pública funda la primera de más de 10 normales rurales (ubicada en Tacambaro Michoacán) que habría a finales de esa década.

rurales.⁹⁸ Este planteamiento se establece como un requerimiento que nace desde la revolución mexicana, y que hace de las normales rurales un medio para sus propósitos de unidad social, ideológica y cultural.⁹⁹

La distinción entre maestros urbanos y rurales los marcaría inmediatamente. Las cuestiones relativas al orden institucional y social en el que se desempeñaban eran distantes y en definitiva diferenciadores: los maestros urbanos se desempeñaban en escuelas con varios grupos y grados, trabajaban bajo el control del director de la escuela; además las escuelas en donde laboraban estaban ubicadas en contextos en donde la presencia con otros profesionistas era recurrente (los maestros se dedicaban a enseñar en la escuela, y las demás necesidades sociales eran resueltas por otros especialistas: los enfermos los atendía el médico, los agricultores eran asesorados por técnicos e ingenieros, etcétera).

Los maestros rurales laboraban en escuelas con un solo grupo –y por lo regular atendían a varios grados- sus actividades y radio de acción era mucho más diversa. Las escuelas en donde laboraban se caracterizaban por su aislamiento geográfico y por la poca comunicación con los supervisores y directores de educación federal de los estados. Los maestros rurales se iniciaban como tal, en lugares a los que nunca antes había llegado ninguna otra agencia gubernamental ni local ni federal, ellos eran de hecho los agentes del gobierno federal, los que se encargaban de transmitir las ordenes y las políticas instrumentadas por los regímenes posrevolucionarios. Por otra parte, el vínculo con las comunidades estaba marcado por el hecho de que se constituían en los ejes rectores de la vida social,

⁹⁸ “... 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 al 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.” Arnaut, Alberto. **Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994.** México, SEP, 1998. Pág. 60.

⁹⁹ “Al considerar que era urgente la educación a todo el país, en poco tiempo el nuevo régimen estableció numerosas escuelas rurales en las distintas entidades federativas. El reclutamiento de maestros rurales privilegio por encima de los de mayor escolaridad, a quienes conocieran la región y tuvieran capacidad de liderazgo en las comunidades donde se establecerían las escuelas.” *Ibíd.* Pág. 57.

política y cultural de las mismas (a diferencia de los maestros urbanos, los maestros rurales se inmiscuían en todas los ordenes de la vida comunitaria).

En los años cuarenta, las escuelas normales atravesaron una época difícil. Este periodo se caracterizó por los fuertes recortes presupuestales, la constante persecución política al interior de los planteles por parte del gobierno, la incertidumbre en torno a la posibilidad de que el subsistema siguiera existiendo, y si lo hacía en qué forma, pero a pesar de ello las normales rurales se fueron legitimando regionalmente. Con el tiempo, la mitad de los planteles desaparecieron, los que subsistieron fueron convertidos en internados unisexuales, comenzaron a trabajar con el mismo plan de estudios¹⁰⁰ de las escuelas normales urbanas¹⁰¹, con una gran escasez de personal, de instalaciones, de medicinas y materiales de estudio. A pesar de las carencias, su matrícula ascendió en forma apreciable. Si bien en los años treinta los directores de los planteles y la Secretaría de Educación Pública se preocupaba por hacer campañas para que los alumnos de los alrededores de las escuelas normales rurales se animaran a ingresar, a principios de los cuarenta la preocupación ya no era por convencer a los jóvenes a ingresar, sino de hacer una selección de los aspirantes que llegaban, pues no se podía atender a todos y quería garantizarse su egreso.

¹⁰⁰ En 1942 se homogenizan los planes de estudios para todas las instituciones de educación normal. A pesar de ello, las escuelas normales conservan como actividades cocurriculares, actividades de talleres, en el campo y actividades recreativas, elementos que permitían mantener la singularidad de la educación normal rural.

¹⁰¹ .“El plan de estudios de las normales rurales aumenta de cuatro a seis años para igualarse a las urbanas; se reforma el contenido de tal modo que sus planes sólo se diferencian en las materias relacionadas con las actividades tecnológicas. Los argumentos para unificar los planes de estudio de las escuelas normales urbanas y rurales fueron, entre otros, la política de unidad nacional y la idea de que con ello se iba a poner fin a los privilegios de los maestros primarios egresados de la ENM. Desde 1940, una reunión de los directores de las escuelas normales regionales había intentado homogeneizar sus planes de estudio con la Nacional de Maestros; precisamente el director de ésta dijo entonces que debía acabarse con la discriminación de las regionales: ‘todos los estudiantes normalistas del país tenían derecho a recibir la misma preparación que los alumnos de la ENM’ y encontrar acomodo en ‘el medio ciudadano’”. Ibidem. Pág. 94.

Esto es comprensible porque las Escuelas Normales Rurales fueron opciones de ascenso de status¹⁰² al constituirse en una oferta educativa para jóvenes del campo (y sus familias) que no contaban con un gran abanico de opciones para elegir.

Además “La duración de los estudios y la garantía de contar con una plaza al término de la carrera –condiciones que ninguna otra profesión ofrecía- fueron, sin duda factores que influyeron decisivamente en el crecimiento acelerado de la demanda por ingresar a las escuelas normales públicas”.¹⁰³ Una cuestión particular caracterizaría a las normales rurales, el servicio de internado, y con ello la facilidad de estudio para las gentes de escasos recursos.

Las Escuelas Normales Rurales fueron apropiadas por la gente de las regiones de diversas maneras, muchas de ellas conflictivas (recordemos la guerra cristera, los celos de las autoridades estatales y municipales a la presencia de instituciones federales, los efectos de los rumores de la educación sexual, los conflictos por la educación socialista). La cantidad de actividades que realizaron hacia las comunidades desde los años veinte tuvo distintos alcances y efectos diversos, pero es indudable que fueron una fuente de cultura y entretenimiento al organizar encuentros deportivos, fiestas, festivales, charlas y otras cosas por el estilo.¹⁰⁴ También fueron un lazo de comunicación con el gobierno federal para abrir

¹⁰² Solamente con observar el indicador de los sueldos, se hace notar lo atractivo que era estudiar en una institución formadora de maestros rurales, así encontramos que: “Entre 1944 y 1947 se aumentan los sueldos de los maestros federales y mejoran algunas de las prestaciones laborales. El salario real se recupera parcialmente sin alcanzar el que tenían a finales de los treinta; luego se inicia una nueva caída que se prolonga hasta principios de los años cincuenta.

En términos relativos, la caída de los sueldos es mayor para los maestros urbanos y los directivos escalafonados de la SEP que para los maestros rurales. Además, en la década de los cincuenta los sueldos de los maestros rurales comienzan a recuperarse antes y más rápido que de los maestros urbanos”. Arnaut, Alberto. Op. Cit. Pág. 102.

¹⁰³ SEP. **Plan de Estudios 1997**. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México. Secretaría de Educación Pública. 2002.

¹⁰⁴ Por ejemplo, Semanalmente la Normal Rural Mactumactzá presentaba –cuando era internado- en su teatro al aire libre programas socioculturales. Se invitaba a la comunidad de los alrededores de la escuela, la Colonia Plan de Ayala y Juan Crispín. En el mes de Abril de cada año, se desarrolla –hasta el 2003 fue posible- el aniversario de la institución, en la que se congrega a la comunidad normalista de la entidad, en ésta se pone en práctica una diversidad de eventos culturales, deportivos y académicos, que son el resultado del permanente trabajo del Área de Difusión Cultural y Deportiva de la institución. La participación de Mactumactzá

o mejorar escuelas primarias, obtener servicios médicos y asesoría e incluso gestión para obtener tierras y créditos.

Además de las oportunidades de estudio que se ofrecían a los estudiantes, las aportaciones culturales, de entretenimiento y apoyo para los campesinos, las Escuelas Normales Rurales fueron también fuentes de trabajo y de estimulación de la economía en el nivel regional.¹⁰⁵

Las Escuelas Normales Rurales eran atendidas por profesores asignados por la Secretaría de Educación Pública. Pero el crecimiento de los planteles (y sobre todo para el funcionamiento del internado) hizo necesaria la contratación de empleados: panaderos, mozos, veladores, ayudantes de taller y de cocina, lavanderas, etc. La localización de algunos de los planteles en lugares alejados a los centros urbanos no era atractiva para el personal de la SEP y se recurría a la gente que hubiera en las localidades, para hacerse cargo de los talleres de herrería, curtido, etc. En los años cuarenta esta situación se acentuó ya que la falta de presupuesto y de personal de la SEP, así como la disminución de la participación de los alumnos en estas actividades al retirarse el fomento al cooperativismo, propició una mayor contratación de personas de las comunidades que, sin ninguna escolaridad, ingresaban a trabajar. Sus condiciones de trabajo no eran las mejores, pero a pesar de ello, muchos se mantuvieron como empleados por muchos años, mientras que otros dejaban el empleo para ingresar como alumnos o inscribían a sus hijos en la escuela.

en su aniversario constituye el resultado del proyecto cultural y de extencionismo de la Normal.

¹⁰⁵En Mactumactzá se contrató personal para el servicio en el sector agropecuario y para los servicios asistenciales de las comunidades aledañas a la institución. Específicamente para cocina (ver anexo no. 1 y 2). La contratación era directa vía director de la escuela, haciendo la petición a la Dirección General de Educación Normal de la SEP. Así también, sobre todo en la década de los 70's, en la normal era recurrente la presencia de Supervisores de la SEP (la presencia de supervisores en Mactumactzá ha sido permanente ver anexo no. 3 y 4), quien conocía las necesidades académicas y asistenciales, y promovían la contratación de personal. Los no docentes eran propuestos por la institución y los docentes eran comisionados desde la SEP –en la Ciudad de México-. Entrevista con el profesor Hugo Herrera y Herrera. Catedrático de T.C. en la Normal Rural Mactumactzá.

Para 1950 el desarrollo de las escuelas Normales había sido relativamente lento; pero el rápido crecimiento demográfico durante las dos décadas siguientes provocó un incremento inusitado en primaria y secundaria que obligó a una acelerada producción de profesores para estos niveles. Fue un periodo “de crecimiento intenso pero regulado”.¹⁰⁶ Cabe recalcar que el gobierno de López Mateos (1958-1964) heredó problemas educativos serios de las administraciones federales que lo antecedieron. Para atender uno de ellos, y siendo Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, se ejecuta el Plan de Once Años¹⁰⁷ (Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria), que planteaba aumentar la cobertura de las escuelas primarias federales. Bajo esta lógica el régimen de López Mateos fundó 6 760 nuevas escuelas (con lo que se pasó de 30 816 a 37 576 escuelas primarias), por lo que para atenderlas se expidieron 50 772¹⁰⁸ nombramientos para profesores. Las escuelas que se crearon fueron fundamentalmente en zonas rurales. Esta expansión significaría la ampliación del mercado laboral para los profesores.

No se puede soslayar el impacto socio-demográfico que sufrieron las escuelas normales rurales, y que estuvo determinado por la acelerada urbanización¹⁰⁹ del país, generando una serie de cambios en el sistema de formación de maestros. El impacto más inmediato fue la urbanización de las instituciones formadoras de maestros, tanto por su ubicación como por el origen de sus estudiantes.

¹⁰⁶ SEP. **Plan de Estudios**. Op. Cit. Pág. 13

¹⁰⁷ El Plan de Once Años conllevó a oxigenar momentáneamente a la profesión docente: se notó un mejoramiento en las expectativas de ascenso en el servicio, como resultado de la mera expansión del sistema escolar y de otras medidas adoptadas para mejorar las condiciones de trabajo y los sueldos de los maestros en servicio.

¹⁰⁸ Para consultar los datos estadísticos ver: Hayashi Martínez, Laureano. **La educación mexicana en cifras**. El Nacional. México. 1992.

¹⁰⁹ “La urbanización del magisterio fue el resultado no sólo del cambio en la estructura socio-demográfica del país sino también de la urbanización del sistema de formación de maestros. La urbanización y la privatización del sistema de formación de docentes fueron dos fenómenos íntimamente relacionados entre sí; fueron la herencia de dos políticas estatales de los años sesenta; por un lado, de la revalorización económica del trabajo docente y de la expansión de la educación primaria y secundaria y, por el otro, de las políticas de contracción de la matrícula en las normales federales y del poquísimo apoyo otorgado por el gobierno federal a sus escuelas normales rurales”. Arnaut, Alberto. Op. Cit... Pág. 146.

En el caso de Mactumactzá, la institución fue rápidamente absorbida por la mancha urbana de Tuxtla Gutiérrez. En su primera época, Mactumactzá se “veía” distante de la ciudad, el poblado más cercano era Terán, al cual sólo era posible llegar caminando o a caballo. Para mediados de los 80 se hace notar el crecimiento de Tuxtla Gutiérrez, y con esto la institución sería absorbida por la Ciudad. Concomitantemente, los alumnos que se empiezan a captar provienen de instituciones fundamentalmente urbanas (aunque los alumnos sean hijos de campesinos), y con ello una cultura “más” occidentalizada. Su bagaje cultural muestra el impacto de la modernidad –aunque no pertenezcan a ella-.

En la década de los sesenta el sistema de formación de maestros tiene un crecimiento importante, pero fue “una etapa de expansión acelerada y sin control”,¹¹⁰ el número de normales urbanas y privadas se incrementa rápidamente¹¹¹ en el país. Este hecho tuvo como origen el crecimiento demográfico, y “el crecimiento de la educación primaria”.¹¹²

El crecimiento regulado de la educación normal habría durado hasta 1970, después de esta década, las cosas se irían complicando. “La falta de una planeación adecuada desequilibró, en un plazo relativamente corto, la oferta y la demanda de profesores, tanto en el nivel federal como en cada entidad”.¹¹³

Para este periodo, finales de los 60 y principios de los 70, las normales rurales enfrentan una reducción sustantiva de sus planteles. De las 32 que existían en el país desaparecen 16. La desaparición de dichas instituciones, tiene que ver con el crecimiento desmesurado de profesores –desde la perspectiva del Estado- , pero

¹¹⁰ SEP. **Plan de estudios**. Op. Cit. Pág. 13

¹¹¹ Esto es así en virtud de: la expansión de la educación primaria, las condiciones económicas tienen una mejoría y por la posibilidad de ampliación de las probabilidades de movilidad social de los maestros. Pero el incremento de la oferta de educación normal trajo aparejado problemas serios, por ejemplo el aumento en el número de egresados y por lo tanto, los demandantes de una plaza. Lo anterior provocó que desde 1964 el Consejo Nacional Técnico de la Educación recomendará la adopción de medidas que llevarán a regular la oferta de maestros de educación primaria. Resultado de dicha recomendación, y teniendo como “pretexto” los sucesos de octubre de 1968, se cancela el servicio educativo de algunas normales rurales.

¹¹² SEP. **Plan de estudios**. Op. Cit. Pág. 13.

¹¹³ .Ibíd.

centralmente con la particularidad que refleja el momento histórico-social¹¹⁴ que se estaba viviendo, por lo que las normales rurales ya no representaban posibilidades viables de formación de maestros para el Estado, en virtud de que se notaba una fuerte formación ideológica en sus alumnos, cercana a la izquierda mexicana y al socialismo¹¹⁵(lo cual implicaba un permanente conflicto con sus alumnos, tanto por su formación como concepción social). La recalcitrante participación del maestro rural de la década de los 30 era anacrónica en el país “moderno” de los 60.

En esencia la formación de maestros para educación básica tiende a urbanizarse: las escuelas normales particulares y estatales se ubicaban en los centros de mayor concentración urbana de los estados, mientras que el gobierno federal decide clausurar casi la mitad de sus normales rurales, convirtiéndolas en secundarias técnicas.¹¹⁶

¹¹⁴“...en esos años hubo algunos momentos difíciles: en 1948-1952 el auge y la represión de los sindicatos nacionales; en 1958-1959 el movimiento de insurgencia obrera y su represión, etcétera; en estos procesos, el Estado logró suprimir las disidencias sociales y políticas; finalmente mantuvo su estructura y dirección sobre el conjunto de la sociedad” Alonso. Jorge. Et. al. **El nuevo estado mexicano. III. Estado, actores y movimientos sociales**. México. Nueva imagen. 1992. Pág. 33.

¹¹⁵Desde la creación de las normales rurales, y en función del contexto socio-político en que nacen, se impulsa que al interior de ellas se organicen sociedades de alumnos que trabajen tanto por el bien común del normalista como el de las comunidades aledañas a las instituciones. Además la orientación ideológica con que surgen y se desarrollan es la de formar a un militante comprometido con el pueblo, que busca redimir y liberar con su acción. En el transcurso del tiempo, en las normales rurales se logra consolidar un planteamiento ideológico y una práctica política que los hace cercanos a la clase obrera y campesina del país. Para la década de los 30's el conjunto de normales rurales se aglutina en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), organización que se plantea como aliada del proletariado y con orientación marxista-leninista (en Cd. Victoria Tamaulipas, 1935 es la fecha de surgimiento de la FECSM). Su poderío y fuerza la hacen mantener con una fuerte presencia en la definición y negociación del rumbo del normalismo rural. De hecho, desde la década de los 40 sus egresados empiezan a ocupar cargos fundamentales en la SEP, esencialmente en las instancias de Dirección de la educación normal. También de estas escuelas surgirían personajes que dirigirían el movimiento proletario, campesino e independiente. Más de uno se sumó a la Liga 23 de septiembre o al Partido Revolucionario Obrero campesino Unión del Pueblo (PROCUP-Partido de los Pobres), destacan entre ellos Lucio Cabañas y Genaro Vázquez.

¹¹⁶La decisión del régimen de Díaz Ordaz por desaparecer normales rurales se encuentra en la lógica de la represión gestada por el Estado mexicano en 1968. Además, y como se señaló en

El problema de la oferta y la demanda de profesores iniciada desde la década de los sesenta mostraba signos de desequilibrio. Por un lado (sin reservas se autorizó la creación de escuelas particulares)¹¹⁷ el número de maestros para primaria creció alarmantemente (sin control), y para preescolar y secundaria fue insignificante. Pero también se mostraba la carencia de maestros para zonas rurales, y un exceso para las zonas urbanas.

En la década de los 70 la SEP resuelve temporalmente el problema al crear la figura de la doble plaza y la apertura de nuevas plazas en las zonas urbanas y rurales; pero el conflicto resurgiría al final de la década y principios de los ochenta¹¹⁸. La solución fue temporal ante el permanente egreso de maestros: el parche cedía ante la falta de planeación.

En el ciclo 1982-1983 el número de egresados como profesores primarios de las normales del país ascendió a 40,000. De los cuales la SEP solo pudo contratar a 19,000. La plaza para los contratados radicaría fundamentalmente en las zonas rurales, lo que originaría, nuevamente, descontento y protesta de la gran mayoría de maestros que aspiraba trabajar en zonas urbanas.¹¹⁹

Para 1984 se inscribieron para cursar la carrera de profesor de educación básica (preescolar, primaria y normal superior) 247 mil alumnos, de los cuales 144 mil alumnos lo hicieron para cursar la normal superior, y para la licenciatura en educación primaria la matrícula sería de “72 100”.¹²⁰ Se notaba esencialmente el

un apartado de este texto, las normales representaban un problema y eran anacrónicas para el gobierno.

¹¹⁷ “el crecimiento de la educación primaria hacía muy probable que también los egresados de las normales particulares obtuvieran empleo en las escuelas públicas de ese nivel. Este hecho explica, en parte, la multiplicación de las escuelas normales particulares, instituciones que absorbieron gran parte de la matrícula...”. SEP. **Plan de Estudios**. Op. Cit. Pág. 13.

¹¹⁸ “En menos de diez años, considerando a todos los tipos de escuelas normales, la matrícula pasó de 111 000 en el ciclo 1973-1974, a 333 000 para el ciclo 1981-1982, el punto más alto de su crecimiento. De manera particular, en ese mismo periodo la matrícula de la carrera de profesor de educación primaria pasó de 66 000 a 157 400 estudiantes”. *Ibíd.* Pág. 13.

¹¹⁹ Sobre todo de las escuelas normales urbanas: Escuela Nacional de Maestros, Escuela Normal Veracruzana, Escuela Normal del Estado de Chiapas. En esta última se gestaron movimientos estudiantiles de gran magnitud, cuestión que no la había caracterizado desde que la fundaron.

¹²⁰ .- SEP. **Plan de estudios**. Op. Cit. Pág. 15.

interés de maestros en servicio de educación primaria por cursar alguna licenciatura que ofrecía las normales superiores (a través, de las “cómodas” modalidades que estas ofrecían, cursos de verano y de invierno mediante sistema semiescolarizado), con ello estos maestros estarían buscando al terminar alguna licenciatura, incorporarse como profesores de educación secundaria y con ello pasar de escuelas de zonas rurales a urbanas. Reaparecía el desequilibrio entre el número de maestros urbanos y rurales, se incrementaban los primeros, y se reducían el número de los segundos.

Ante la problemática de la matrícula en las normales, la SEP intentó regular el problema de las instituciones formadoras de maestros para preescolar y primaria con la firma de convenios con los Estados. En lo que refiere a las normales superiores se establecieron reglas para normalizar la vida académica dentro de ellas.

El exceso de maestros siempre se notó en las zonas más atractivas (urbanas). Se generaron intentos por parte de la SEP para que los alumnos egresados de las normales urbanas se ubicaran en zonas rurales; ante la indisposición de dichos alumnos se utilizarían para otras actividades “afines”: Promotores de Educación Artística”, “Programa especial para lograr que los niños de 9 a 14 años terminaran su educación primaria”, entre otros.

La problemática en torno al normalismo hasta principios de la década de los 80 muestra desajustes y desequilibrios: maestros más urbanos, desempleo de maestros (por su exceso y poca capacidad de contratación de la SEP), incremento de normales urbanas y privadas, y el estancamiento de la normales rurales (por el número de escuelas que existían y el número de alumnos que en ella estudiaban).

Al iniciar la década de los 80, en un contexto social permeado por una severa crisis económica, el gobierno de De la Madrid Hurtado (1982-1988)¹²¹ propuso una

¹²¹ “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 “modernización” 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

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 se publicaría en el Diario Oficial de la Federación la disposición gubernamental en el que todos los tipos y especialidades de la educación normal se elevaban al grado de licenciatura.¹²² La nueva modalidad entraría en vigor para las generaciones que ingresarían a las normales a partir de septiembre de 1984.

Lo anterior hace notar que las escuelas normales rurales fueron permeadas por una serie de transformaciones en el sistema y vida política del país. Aunado a lo anterior, estaban siendo impactadas por las características de sus nuevos estudiantes, los cuales llegan a las Normales con mayores niveles de escolaridad (preparatoria desde 1984) y con un capital cultural referenciado por la revolución tecnológica en los medios masivos de comunicación y en el campo de la informática. Esto planteó serios retos a las instituciones formadoras de maestros en varios aspectos. 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 de la nueva tecnología educativa.

2.3.- La Escuela Normal Rural Mactumactzá. Su origen y el proceso de transformación de normal básica a licenciatura en educación primaria.

lineamientos del Fondo Monetario Internacional, ha resultado agresiva para la mayor parte de la población mexicana.” Alonso, Jorge. Op. Cit. Pág. 35

¹²²Con esta disposición se atendía un problema, pero se generaba o desatendía 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. Pág. 15.

La Escuela Normal Rural Mactumactzá es una institución formadora de maestros de educación primaria; sus orígenes se encuentran articulados con los planteamientos que dieron origen a la revolución mexicana.

Su desarrollo histórico ha sido cincelado por su identidad y articulación con las necesidades socioeducativas de las comunidades más laceradas por el desarrollo desigual de la entidad chiapaneca. Lo anterior ha implicado que su relación con los órganos del Estado esté marcada por el golpeteo y la confrontación constante. Al interior de la institución las pugnas y las luchas por la hegemonía de los diferentes grupos sindicales y los que conforman la sociedad de alumnos los han llevado a la confrontación,¹²³ pero también a la búsqueda de puntos de coincidencia para mantener la vigencia de la institución.¹²⁴

La Escuela Normal Rural Mactumactzá ha transitado desde su fundación por diversas circunstancias y momentos, tanto del orden jurídico como por cuestiones políticas, académicas, geográficas y materiales.¹²⁵ Pero en su conjunto han

¹²³ Por ejemplo, en el ciclo escolar 1989-1990 la comunidad escolar se vio envuelta en una dura crisis. Por un lado el sector estudiantil junto con el ala democrática de la delegación sindical se manifestaron en contra de la corrupción al interior del sector cocina y la represión hacia el Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos. La protesta iba dirigida y señalaba al director de la Normal, el cual aglutinó a los trabajadores no docentes y el pequeño grupo de maestros que formaban parte de la corriente institucional o “charra”. La confrontación llevó a que se expulsaran de la Normal a más de 50 alumnos (los integrantes del Comité Ejecutivo, de Lucha y el de Organización Política e Ideológica de la sociedad de Alumnos), además de cancelarse el semestre septiembre 89-enero 90, y con ello el cierre por un año del servicio educativo (Ver anexo no. 5 A).

¹²⁴ En el 2003 los estudiantes de la normal rural Mactumactzá manifestaron su rechazo a la negación de los Servicios Educativos para Chiapas por negarles plazas laborales. La respuesta del gobierno del Estado, implicaría una sistemática y feroz represión contra la institución. Los profesores de la normal no solo se pronunciarían en contra de la posición del gobierno del Estado, sino que abanderarían la lucha por mantener la existencia de la institución, en tanto que la intencionalidad de las autoridades gubernamentales iba dirigida a su cierre.

¹²⁵ .- La Escuela Normal Rural de “Cerro Hueco” (antecedente de Mactumactzá) inició funcionando como internado y con población escolar mixta, cuyas instalaciones únicamente podían cubrir las necesidades de dormitorios, cocina, comedor, biblioteca y talleres de herrería y carpintería. En 1936 la Escuela Normal se trasladó al lugar denominado finca “La Chacona”, ubicado aproximadamente a 13 km. de la ciudad capital. El cambio fue motivado tanto por las condiciones inadecuadas que presentaba el lugar de Cerro Hueco, como por el cambio en la política educativa que consideraba que las escuelas normales rurales no habían cumplido con el objetivo que les dio origen, ya que de 1924 a 1933 se habían recibido en el país 2126

permitido configurar una institución que ha contribuido a llevar educación a las comunidades y regiones más apartadas y olvidadas del Estado de Chiapas (y su zona de influencia).

Es en 1929, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) determina que se realicen las gestiones pertinentes ante el gobierno del Estado, para el establecimiento de una Normal Rural en la entidad. Para 1930, siendo el Director de Educación Federal el Prof. Ernesto Valle, busca y establece las condiciones para que se funde la Escuela Normal, bajo la autorización de la SEP y con el acuerdo del gobernador del estado, quien se había manifestado preocupado por la falta de maestros, dona la propiedad denominada Cerro Hueco¹²⁶ para que inicie sus actividades. Habiéndose cumplido con todas las gestiones, la Escuela Normal Rural quedaría legal y formalmente establecida el 24 de febrero de 1931¹²⁷.

Los inicios de la Normal fueron marcados por grandes carencias, no se contaba con salones de clases ni mobiliario, hubo la necesidad de iniciar las clases debajo de los árboles. Los alumnos elaboraron los primeros muebles para el trabajo

maestros y solo un reducido número de ellos prestaba sus servicios en el campo, por lo que era necesario arraigar a los egresados en el medio rural a través de una formación más agrícola e industrial, situación que permitió que la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco al cambiarse de lugar se convirtiera en Escuela Regional Campesina (anexo no 5). En 1941 la SEP convierte a la Institución en Escuela Práctica de Agricultura (los alumnos de la Normal Campesina son trasladados a las Escuelas de Champuzco Puebla; Tenerife, Estado de México y Comitancillo, Oaxaca). Para 1945 se da al director de la Escuela la instrucción oficial siguiente: “Únicamente a los alumnos que pasan al grado inmediato superior se les recibirá. Queda suprimido el primer año”. En 1947 la SEP ordena al director preparar la documentación de los estudiantes, pues serán enviados a otras escuelas porque “por falta de presupuesto, la institución no podrá seguir funcionando en el curso siguiente”; el edificio quedó abandonado y el poco personal fue reubicado. A finales de 1955 y principios de 1956 se reabre el plantel como Escuela Normal Rural, por gestiones del gobernador de la entidad (los maestros que habían laborado en la Normal Rural de “Cerro Hueco” coadyuvaron también en este sentido). El 15 de abril de 1956 se reabría la institución, ahora bajo el nombre de Escuela Normal Rural Mactumactzá.

¹²⁶ Cerro Hueco había pertenecido al Gobierno del Estado desde 1903, siendo Gobernador Rafael Pimentel, en ese predio se construyeron edificios con la finalidad de instalar la casa de gobierno.

¹²⁷ La Normal Rural de Cerro Hueco fue ubicada en un medio rural, precisamente en el cerro del mismo nombre, a una distancia aproximada de 7 kilómetros de Tuxtla Gutiérrez.

académico, además contribuyeron en el acondicionamiento del edificio y construyeron algunas casas que servirían como dormitorios.

La recién creada escuela tuvo gran aceptación entre la población, al grado que el pueblo se sumó en la tarea de contribuir con algo para su funcionamiento; los campesinos participaron con mano de obra y animales para la creación de una granja escolar, los comerciantes aportaron alimentos y utensilios para la cocina. La energía y el entusiasmo de la comunidad escolar, y la ayuda de la población de la región mitigaron en gran medida las graves carencias de las que adolecía la institución.

La Escuela Normal tendría dos propósitos fundamentales que guiarían su funcionamiento, por un lado formar maestros para las escuelas de las pequeñas comunidades rurales y de los centros indígenas, y por otro, mejorar las condiciones de vida materiales y culturales de los maestros en servicio.¹²⁸

Con el propósito de preparar debidamente a los alumnos para resolver los problemas, necesidades individuales y comunales se pretendía crear en estas escuelas, hábitos y habilidades para investigar y discernir los problemas de mejoramiento social, de sugerirles ideales de cooperación, solidaridad escolar y comunal; proporcionarles los conocimientos necesarios sobre la organización y funcionamiento del cuerpo humano, así como reglas sobre higiene para la conservación de la salud, éstos eran los principales objetivos del modelo de escuela rural.

Por lo que respecta a la cultura, la escuela contaba con un responsable, quien se encargaba de los eventos culturales, tanto interiores como en las comunidades, periódicamente y especialmente los domingos (a los que llamaban “reuniones sociales”), tenían convivencia con los vecinos, también se programaban excursiones (anexo no. 6, 7 y 8) a diferentes poblaciones del estado presentando programas con las siguientes actividades: comedias, conferencias, bailables, poesías, cantos, etc.

¹²⁸ La creación de las normales rurales y su consolidación en la década de los 30 (del siglo pasado), se articula con el proyecto de nación que Lázaro Cárdenas impulsó.

Los maestros que laboraban en la institución de ese entonces, en su mayoría fueron egresados de normales rurales, esto se consideraba fundamental, en tanto conocían el sistema de trabajo.

En cuanto al proceso de selección e ingreso de estudiantes¹²⁹ a la institución, se estableció que el director de la normal hiciera un análisis de los aspirantes¹³⁰ para determinar quiénes cumplían con los requisitos que operaban para ese entonces.¹³¹

Los candidatos se comprometían a que al terminar la carrera trabajarían en las escuelas que se les asignara por lo menos dos años.¹³² Este compromiso lo

¹²⁹ Entre los aspirantes también habían maestros rurales no titulados, quienes con dos años como mínimo de buen servicio podían ingresar a la normal rural con el objeto de hacer los estudios necesarios para obtener su diploma.

¹³⁰ Es importante señalar que en las primeras etapas de la normal fue necesario que se instrumentaran recorridos por la zona de influencia para invitar a los jóvenes a ingresar a la Normal Rural. La finalidad que se perseguía era la de lograr la simpatía y confianza de la población para que una vez adquirida ya no hubiera necesidad de hacer campañas y difusión de la institución, sino que la gente de todas las comunidades solicitara su ingreso por escrito, como más tarde se logró.

¹³¹ Los requisitos principales eran: ser indígenas o campesinos, contar con buena salud, tener el vigor suficiente para el ejercicio de la profesión; las mujeres debían contar con catorce a veinte años y los varones de dieciséis a veinte años, además de contar con la autorización del padre o tutor.

¹³² Uno de las inquietudes centrales en el periodo postrevolucionario, lo constituye la falta de servicio educativo en las zonas rurales, por lo que el nuevo régimen sugiere como necesario el considerar la urgencia de extender la educación a todo el país. En poco tiempo se establecerían numerosas escuelas rurales en las distintas entidades federativas. 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 establecerían las escuelas. La mayoría de estos maestros habían estudiado sólo la educación primaria elemental de cuatro años. 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.

Los profesores normalistas, por lo tanto, siguieron concentrados en las capitales de la república y de los estados y los profesores de la nueva educación normal rural serían preferencialmente destinados para atender los lugares apartados del país.

Pero uno de los principales problemas de aquella, como esta época, era la resistencia a permanecer en las comunidades rurales. Entre los criterios para garantizar esta consideración se encontraba el que los alumnos que se incorporaban a las normales rurales fueran de extracción campesina, como lo es actualmente la política de arraigo instrumentada por la SEP. Tanto una como otra la intención lo constituía el hecho de que el futuro maestro se sintiera comprometido a regresar a su lugar de origen para contribuir con su comunidad, y por otro

respaldaban los padres o tutores de los estudiantes. Los alumnos que ingresaban a la Normal tenían asignada una beca para alimentación de cuarenta y cinco centavos diarios; además, contaban con una partida especial para ropa.

La distribución de las labores en la Escuela Normal Rural se realizaba con base en la cantidad del personal con que contaba la institución. El Director, que también era profesor de enseñanza rural, tenía a su cargo las materias profesionales principales (conocimiento del niño, principios de educación, técnicas de la enseñanza, observación y práctica de la escuela primaria, organización de las escuelas rurales, entre otras – anexo no. 9-).

Se contaba con un profesor para lengua nacional, uno para aritmética y geometría, uno para ciencias sociales (geografía, historia y civismo), así como un profesor para el estudio de la vida rural y mejoramiento de comunidades rurales. Se contaba con personal que atendía el área agrícola, sin olvidar la participación de un médico humano, el primero tenía a su cargo la enseñanza y práctica de la agricultura y la de ciencias naturales, el segundo enseñaba anatomía, fisiología e higiene. La economista se encargaba de la materia de economía doméstica, además de ser responsable de la cooperativa de producción y consumo.

Las demás asignaturas del plan de estudios se distribuyeron entre el personal docente, de acuerdo con sus aptitudes y tiempo. Además de la clase que cada profesor enseñaba prestaban su colaboración en vigilancia y disciplina de la escuela.¹³³

Como en todas las escuelas normales rurales se organizaron sociedades de alumnos como una necesidad de la SEP para participar en la administración de sus partidas y para la proyección de la escuela en las comunidades que visitaban. En la Normal de Cerro Hueco este órgano representativo se estableció hasta los seis

lado a través del incentivo económico motivarlo para permanecer en las zonas apartadas. Cfr. Arnaut, Alberto. Op. Cit. 1998.

¹³³ Característica central de la labor de los maestros de la normal era (y lo sigue siendo), es que dentro de su actividades tenía que contemplar la atención a los servicios asistenciales, apoyo y asesoría a los grupos para talleres y deportes. Muchas de esas actividades se desarrollan de manera extra a sus horas de contratación. El compromiso laboral iba más allá de dar clases. Incluso mucho de sus maestros vivían en la misma normal (situación que perduraría hasta la década de los 80).

meses de su fundación. El objetivo del Comité¹³⁴ de la sociedad de alumnos fue el procurar su mejoramiento cultural, colaborar en la disciplina y desarrollar labores de mejoramiento rural.

Para el año de 1932 se plantearon nuevas características para las escuelas de campesinos. Los funcionarios de la SEP cuestionaban el funcionamiento de las instituciones que se encontraban situadas en el medio rural. Se hacía fuerte la crítica por la forma en que funcionaban¹³⁵ las Escuelas Normales Rurales (entre ellas la de Cerro Hueco), ya que no cumplían con los propósitos para las cuales habían sido creadas, a decir, la de preparar maestros para las pequeñas comunidades y centros indígenas.

Surge el proyecto y la decisión de convertir la Normal de Cerro Hueco en Escuela Regional Campesina. El Proyecto inicial de las Escuelas Regionales Campesinas se elaboró en diciembre de 1932 por la Dirección de Misiones Culturales y fue puesto en marcha en 1933.

Las escuelas de campesinos habrían de tener nuevas características, fundamentalmente la enseñanza lo constituiría las prácticas agrícolas e industriales. La Normal de Cerro Hueco, en función de estas nuevas exigencias, no reunía las condiciones para el buen desarrollo de las actividades que habría de desarrollar. En junio de 1934, y con el fin de alcanzar mejores condiciones para el logro de las metas educativas propuestas, se inicia con las investigaciones y valoración de predios para

¹³⁴ El Comité de la Sociedad de alumnos estaba integrado por un Secretario General, Secretario del Interior, Secretario del Exterior, Tesorero y Secretario de Actas. Estas eran las carteras que funcionaron de 1931 a 1935.

¹³⁵ Entre las causas de sus deficiencias se señalaba su ubicación geográfica, ya que muchas de ellas estaban instaladas muy cerca de centros urbanos, la falta de recursos económicos y humanos, así como la ausencia de población escolar “adecuada” en cuanto a jóvenes del medio rural que se interesaran por los problemas del campo. Además, y constituyéndose en el argumento de mayor peso, se definía que los objetivos de las Escuelas Normales Rurales no se estaban cumpliendo a cabalidad, se consideraba que muchos de los egresados de estas instituciones de 1924 a 1934 (en este periodo se habían recibido como maestros rurales 2126, y solo un reducido número de ellos prestaba sus servicios en el campo) no practicaban su profesión, sino que solo la habían utilizado como un mecanismo para salir del campo y ascender en la escala social.

asentar la nueva escuela que surgiría de los pilares de la Normal Rural de Cerro Hueco (anexo no. 10).

Después de una revisión minuciosa de varios predios, se toma la decisión de ubicar a la nueva institución en los espacios que ocupaba la finca “La Chacona”. La Secretaria de Educación Pública, después de superar los problemas que surgieron en la compra-venta del predio, toma posesión el 27 de diciembre de 1935 (anexo no. 11).

La Escuela Regional Campesina de La Chacona estaba instalada en un edificio que anteriormente funcionaba como finca (Anexo no. 12). Las construcciones con las que contaba eran: un salón que no tenía techo, puerta ni ventanas y los pisos eran de tierra. En otro salón se instaló la enfermería (que también servía como dormitorio para las alumnas) construido con adobe de pésima calidad y con techos planos que por la abundancia de lluvias estaban cuarteados, con abundantes goteras, un salón que se adoptó para comedor. Otro salón se aprovecho para instalar los talleres y por último había pequeñas construcciones que se utilizaron como cocina, habitaciones de empleados, maestros, servidumbre, gallineros y zahúrdas.

Para 1937 se habría creado un Consejo Técnico Consultivo, que era una forma de gobierno escolar, el cual definió una serie de principios que sintetizaban los ideales sociales y educativos:

- a) crear un alumno con pensamiento nuevo, en contra de fanatismos y vicios.
- b) reconocer la efectividad de la coeducación como medio para dignificar y liberar a la mujer, incorporándola como camarada del hombre a un plano de igualdad en las actividades económicas, sociales y culturales.
- c) Luchar por el desarrollo de la educación socialista.
- d) Luchar por una enseñanza económica y práctica, basada en el trabajo colectivo y para impulsar las cooperativas con bases y planteamientos surgidos de necesidades eminentemente mexicanas.

En 1938, la orientación de la escuela se centró exclusivamente en la enseñanza técnica fomentándose los aspectos agrícolas, ganaderos e industriales, la explotación en forma de cooperativas aumentó, llegándose a establecer un consultorio médico veterinario. La organización interna de los alumnos fue limitada a

cuestiones técnicas y disciplinarias porque la organización anterior había producido situaciones anárquicas. En ese mismo año se creó en una sección de la regional, funcionando en el mismo edificio, una “Escuela Elemental Agrícola” para la capacitación de alumnos de quinto y sexto grado de primaria en sustitución del curso complementario regional.

Para finales de 1940 se gesta en la regional campesina de “La Chacona” un movimiento estudiantil motivado por la mala administración de la escuela y pidiendo la destitución del director y de la economa. Concomitantemente los alumnos levantan su voz ante y en contra del gobierno del estado, exigiendo las dos consideraciones anteriores y la solicitud de que no les represaran el agua que utilizaban para el riego de las hortalizas que cultivaban en la escuela. El problema trascendió, provocando que el gobierno del estado retirara el poco subsidio que destinaba a la escuela.

Ante los problemas que se estaban generando, la SEP decidió que era necesario convertir la Escuela Regional Campesina en Escuela Práctica de Agricultura. Los alumnos que se encontraban en la Regional Campesina fueron trasladados a las escuelas de Champusco en Puebla, Teneria en el Estado de México y Comitancillo en Oaxaca. Por seis años funcionó así, proporcionando enseñanza técnica a la gente del campo, con programas basados en la realidad regional. Salieron durante este tiempo cinco generaciones de técnicos en agricultura, aunque estos podían ejercer en un momento dado como maestros y posteriormente titularse en otra normal. En estas categorías no se aceptaban mujeres.

Para 1945 la SEP, por medio del Departamento de Enseñanza Agrícola ordeno al director de la institución que únicamente a los alumnos que pasaran el grado inmediato superior se les recibiera, quedando suprimido el primer grado.¹³⁶

En el año de 1947 la SEP ordena a la dirección de la escuela que preparara la documentación de los estudiantes para enviarlos a otras escuelas, por que por falta de presupuesto la institución no podría seguir funcionando en el curso siguiente. Ha esto se aunaba el poco interés del gobierno del estado para que siguiera

¹³⁶.- En vista de esta decisión y por las bajas que se iban presentando, la población se redujo para el año de 1945 a 53 alumnos (el cupo de alumnos era de 75 alumnos). De los cuales solo finalizaron el año escolar 24.

funcionando como internado, los pocos alumnos y maestros que poblaban la institución fueron reubicados. La institución cerraba sus puertas a las esperanzas de los pobres por estudiar “algo”.

A finales de 1955, se toma la decisión de reabrir el plantel, ahora como Escuela Normal Rural. Las gestiones del entonces gobernador Lic. Efraín Aranda Osorio posibilitaron su reapertura, éste se manifestaba profundamente preocupado por la pobreza educativa que privaba en el estado. Para esta época en el estado la población analfabeta abarcaba un 85%, y los maestros que existían en el estado eran insuficientes para la demanda que existía. Los maestros que habían laborado en la Normal de Cerro Hueco pusieron todo su empeño y colaboración para que la normal volviera a funcionar.

Para captar aspirantes que estudiaran en la recién abierta Escuela Normal Rural se enviaron telegramas a las cabeceras municipales, colonias y comunidades. La respuesta fue de solo cinco alumnos, situación que complicaba el inicio de actividades académicas. Ante esta situación, la poca gente del plantel se organiza y sale a las comunidades con el propósito de convencer a los padres de familia para que mandaran a estudiar a sus hijos a la Escuela Normal Rural. Para el mes de abril de 1956 ya había un considerable número de alumnos, quienes formaron los dos primeros grupos de la Escuela Normal “complementaria” y primero de secundaria.

Los problemas cercaban el trabajo de la institución, la partida presupuestaria para alimentación no llegaba. Ante la situación la comunidad escolar decide formar comisiones para hacer trabajar las áreas vitales de la institución, mientras unos recolectan víveres, otros colaboran en la cocina.

Para el año de 1969¹³⁷ el plan de estudios sufre cambios los cuales implican que los estudios de educación Normal se amplíen de tres a cuatro años; en 1975 se establece una nueva reforma, introduciéndose materias como “español y su

¹³⁷ .- En el país de las 32 normales rurales que existían hasta la década de los 60, para 1969 se reduce a 16: El Quinto, Sonora; Saucillo, Chihuahua; Aguilera, Durango, San Marcos, Zacatecas, Atequiza, Jalisco; Cañada Honda, Aguascalientes; Tiripetio, Michoacán; El Mexe, Hidalgo; Tételes, Puebla; Panotla, Tlaxcala; Amilcingo, Morelos, Tenería, Estado de México; Ayotzinapa, Guerrero; Tamazulapan, Oaxaca; Mactumactzá, Chiapas y Hecelchacán, Campeche.

didáctica”, “educación y su didáctica”, etc.; en 1984¹³⁸ se define un nuevo plan de estudios, y con él se instaura el nivel de licenciatura para los egresados de las Normales.

Las escuelas normales rurales, a partir de los 80 serían impactadas por una serie de transformaciones en el sistema y vida política del país. Es a partir de esta década y con la entrada del modelo económico neoliberal que las tradicionales formas de organización productiva, política y cultural se transforman. La recuperación industrial y la organización de la producción ocupan un papel preponderante para hacer que la economía sea competitiva en el exterior, con lo que se inicia la privatización de “casi” todo y el Estado cede su posición rectora, para tomar una posición orientadora. La globalización conllevó a integrar y a pensar la realidad mexicana desde la perspectiva global, renunciando a toda posibilidad de contemplar lo local, y con ello lo rural. El punto nodal se concentró en la industrialización y la consolidación del monopolio transnacional.¹³⁹

2.4.- La Escuela Normal Rural Mactumactzá como Institución de Educación Superior. Identidad y cambio.

¹³⁸.- A partir de 1984, con la entrada en vigor del nuevo plan de estudios la Normal Mactumactzá se convierte “automáticamente” en una institución de educación superior. El arribo al nivel de licenciatura le implicó a la institución nuevas tareas, al personal académico se le demandó otras situaciones (complejas y desafiantes).

En 1996, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, se genera el “Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales” el cual, entre otras cuestiones, tuvo como producto el plan de estudios 1997, y por el cual se reformula los estudios de Licenciatura en Educación Primaria.

¹³⁹.- La globalización ha creado una interdependencia entre los países (muestra de ello es el Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá). Pero esta interdependencia y relación ha sido inequitativa. Por otro lado, ha implicado que cada nación sea competitiva para poder participar en el desarrollo de la economía nacional. En esta lógica, el estado mexicano presuroso adecuó y reformuló su sistema de educación básica y normal, impulsado a partir de 1992 una serie de reformas que darían origen al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que entre sus principales características son su orientación a la productividad y la competitividad. Es innegable que la globalización incidió en la educación, pero sería oportuno preguntarse y reflexionar en que condiciones México articuló su sistema educativo a dicho modelo económico, y que impactos ha tenido en la calidad educativa. Los índices y estadísticas educativas son más que reveladoras en esta cuestión

Lo ocurrido en la Escuela Normal Rural Mactumactzá con el plan de estudios 1984,¹⁴⁰ se inscribe no solo en la transformación de esta escuela normal a institución de educación superior, sino en la complejidad de los cambios y transformaciones que vivía el país.

Las aristas de esta reforma se encuentran entrelazadas en las intencionalidades complejas de un momento histórico para la educación pública en México.

Se ha hecho notar que el signo caracterizador del sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado fue el de la crisis económica. Además de la permanente incertidumbre que provocaba el nuevo patrón de acumulación que se orientaba hacia la apertura comercial y financiera, con una definida y clara intención a la privatización de los bienes públicos. En el ámbito de las políticas sociales el Estado mexicano replanteó su función, en tanto se asumió como árbitro en las relaciones económicas y sociales, y ya no como eje rector en la promoción del bienestar social.¹⁴¹

En el ámbito político emergió un selecto grupo de personajes inscritos en la denominada tecnocracia, que poco a poco asumirían y detentarían el poder y la toma de decisiones, encaminadas éstas últimas bajo el signo del neoliberalismo.

En el marco y configuración de este proceso histórico se plantearon cambios y modificaciones a la educación pública en general, y a la educación normal en particular. Y es que bajo el planteamiento “modernizador” del régimen de De la

¹⁴⁰ En marzo de 1984 el presidente Miguel de la Madrid Hurtado publicó en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo por el cual todos los tipos y especialidades de la educación normal se elevaban al grado de licenciatura gracias al establecimiento del bachillerato como su antecedente obligatorio. Arnaut, Alberto. Op. Cit. Pág. 156.

¹⁴¹ Como resultado de las transformaciones que el Estado mexicano experimentaba, en el marco del proceso de modernización que el régimen de Miguel de la Madrid Hurtado habría definido para el país, el neoliberalismo y la globalización habrían brecha y sentaban sus reales sobre la estructura nacional, dando paso a decisiones que generaban un cisma con la tradicional forma de gobernar de los regimenes “nacidos de la Revolución mexicana”, caracterizada por el Estado de bienestar social o también llamado benefactor.

Madrid se hacia notar a la educación como la solución por antonomasia de los problemas más acuciantes de nuestra sociedad.¹⁴²

En el discurso se ubicó a lo educativo como la panacea a las dificultades nacionales. Por lo que no es extraño que desde la inauguración del régimen de Miguel de la Madrid Hurtado, y como un elemento central en el accionar del nuevo gobierno, se anunciaba la descentralización de la educación básica y normal.¹⁴³

La estrategia se inscribía en descongestionar a los órganos centrales de la Secretaria de Educación Pública (SEP) de las presiones de los grupos corporativos, sobre todo del sindicalismo magisterial. La intención implicaba que los estados asumieran su papel en la gestión técnico-administrativa, pero además de desconcentrar los problemas, que no precisamente, las decisiones fundamentales del desarrollo de la educación normal.¹⁴⁴

Dentro de este proceso de transformaciones, el régimen le daría una alta prioridad a la formación del magisterio. Ya en 1982 se había iniciado la discusión en torno a una gran transformación de las instituciones de educación normal, sintetizándose en la idea “de fortalecer las funciones sustantivas (docencia,

¹⁴² Habría que hacer notar que el régimen de ese momento histórico, intentaba con sus disposiciones oficiales adecuar y poner a tono la formación de maestros para la educación básica con las necesidades del modelo de desarrollo, caracterizado por el neoliberalismo.

¹⁴³ “En 1993, Miguel de la Madrid Hurtado (MMH), en su discurso de toma de posesión de la presidencia de la República, anunció la descentralización de la educación básica y normal.

... la descentralización educativa de MMH (inmersa en el contexto de la incertidumbre económica) fue utilizada para reconstruir los espacios de decisión, pero no como apertura de nuevas fuerzas interactuantes para revitalizar el proyecto educativo nacional, sino como mecanismo depurador de estructuras disfuncionales y reproductor de un nuevo control autoritario de ideología tecnocrática. (...) La administración del proceso descentralizador de Reyes Heróles y González Avelar durante el sexenio de MMH en gran medida expresó los vaivenes de un tecnocratismo político, consciente de las necesidades de modernización del sector educativo pero también de los límites mostrados por la escasez de sus recursos materiales que generaban graves problemas de legitimación.” Miranda López, Francisco. “Descentralización educativa y modernización del Estado”. En: **Revista Mexicana de Sociología**. México, 1992. (año LIV no. 2 abril-junio de 1992).

¹⁴⁴ Lo que se pretendía es que los problemas fueron atendidos en cada entidad federativa. En Chiapas, como en el resto del país, se crearon las Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar. Sus funciones estarían dentro del marco de administrar el servicio educativo federalizado

investigación y difusión cultural) de las escuelas normales como instituciones de educación superior”.¹⁴⁵

Los objetivos que guiarían la acción del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado en relación a las escuelas normales, se inscribía en la reorganización de la enseñanza normal. Se plantaba el fortalecimiento de la coordinación y la evaluación permanente de estas instituciones. Además, y como resultado de la masificación y desorden en la matrícula, se consideraba la necesidad de regularla en función de las necesidades socio-educativas.¹⁴⁶

Para el Prof. José Gabriel Esquinca González hay que analizar las razones de la reforma a partir de tres cuestiones “la primera es una razón de tipo jurídico-administrativo, ya en la Ley Federal de Educación de 1972 se establece los niveles educativos. Se habla de la educación básica, la educación media y la educación superior, donde se establece los antecedentes de cada uno de estos tipos de educación, cuáles son obligatorios y cuáles no. Pero paradójicamente la educación normal la ubican dentro de la educación superior, desde la ley del 72.

La educación superior estará compuesta por la educación normal, universitaria y tecnológica, para la educación universitaria y la educación tecnológica el antecedente es la preparatoria; para la educación normal, (por eso digo lo de la paradoja) es la secundaria.

Para que uno entrara a la educación normal no se pasaba por la preparatoria, de la secundaria se pasaba a la normal. Lo ubican en la educación superior, sin embargo dentro de la Secretaría de Educación, en el organigrama del 72, 73 y subsecuentes, se establece una Subsecretaria de Educación Superior e Investigación Científica donde no aparece la educación normal, sino que viene a ser en la Subsecretaria de Educación Básica en donde aparece la Dirección General de Educación Normal, conocida por nosotros por la DGENAM, entonces la paradoja es que somos de educación superior pero dependemos de educación básica, porque no hay aquí preparatoria o equivalente.

¹⁴⁵ “Propuesta presentada por el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal (XII Reunión Ordinaria, 20 de enero de 1984)”, en SEP, La Profesionalización de la educación normal en México. Documentos 1944-1984, México, Cuadernos/SEP, junio de 1984, p. 38. Citado por Arnaut, Alberto. Op. Cit. Pág. 156.

¹⁴⁶ Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Pág. 228-234.

Cuando se concluía la educación normal primaria, y aquí algo muy importante, el paso a seguir en los estudios era la normal superior que era para maestros en servicio, exclusivamente. La normal superior no nace para gente que tenga preparatoria, nace para maestros en servicio que tengan estudios de normal, el título que da la normal es de licenciado en (...) Es un título de maestro en pedagogía y después de eso en la normal se estudia la maestría, lo cual era una violación de ciclos porque no se pasaba por la preparatoria. En el 84 esto constituyó una razón jurídica-administrativa para la reforma.

Otra razón es de orden de cobertura nacional. De la secundaria, el joven principalmente de escasos recursos decía: si me voy a la prepa son tres años y luego la universidad estaba masificada y centralizada, había que buscar en los grandes centros de población posibilidades educativas, en tanto en Tuxtla en este período apenas empezaba la universidad. En cambio si el alumno pensaba en la educación normal, establecía que en cuatro años tendría plaza. Habría que considerar las posibilidades que ofrecía la educación normal en virtud de que el estado en aras de dar cobertura a la educación básica contrata a muchos maestros. Era muy atractivo estudiar esta carrera. Habría que recordar que en este período surgen los famosos maestros de séptimas partes, que eran los maestros que contaban solamente con estudios de primaria o secundaria, se les había dado una plaza, se les capacitaba, se les comprometía para que siguieran sus estudios y se les pagaba una séptima parte del salario, por no tener título. La pregunta era dónde continuarían sus estudios, por ello surgiría el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que luego se convertiría en el Centro de Formación de Maestros de Chiapas. Los que tenían primaria, hacían la secundaria, para luego continuar ahí mismo la carrera, lo que provocaría que para el 82 más o menos se empieza a ver que hay una masificación en la formación de maestros, y se hacía necesaria pararla. Esta es una razón de cobertura para la reforma.

En Mactumactzá no sucedía el problema de la masificación porque el ingreso y la permanencia estaba determinado por el número de becas, pero en general el normalismo crece de manera desordenada. Se estaban formando profesionales que no encontrarían trabajo. Estas consideraciones conllevaron a elevarla en el 84 a nivel de licenciatura.

Pero hay otra razón, esta de tipo académica. A las condiciones sociales del 84 ya no bastaba el maestro con secundaria y la normal, había que darle primero una cultura general, porque la cultura de los padres de familia estaba creciendo a la par de la masificación de la

primaria; si se quería seguir sosteniendo la figura del maestro como centro difusor de la comunidad, había que dotarlo de una cultura general que se le podía ofrecer con la preparatoria.

Aunado al asunto jurídico-administrativo, a la masificación, a la culturización, surge un planteamiento desde el SNTE en torno a la profesionalización de la formación magisterial; aquí se dan dos acciones, por un lado la creación de la UPN, pero no quedan conformes con los propósitos con los que surge; y por otro, se ve con buenos ojos equiparar los estudios normalistas al de la Universidad.

Bajo este marco llega el decreto del 84 que conjuga el reordenamiento jurídico, el control de la masificación y la intencionalidad del SNTE. En conjunto, estas son las cuestiones que originan y contextualizan las reformas”¹⁴⁷

Con el planteamiento de reforma a las normales, la Escuela Normal Rural (ENR) Mactumactzá se vería inmersa en una vorágine de cambios¹⁴⁸ y transformaciones a su identidad y vida cotidiana.¹⁴⁹ Es puntual señalar que aunque en 1984 (septiembre) existía la disposición oficial para que en todas las escuelas normales se pusiera en marcha el nuevo plan de estudios (y su correspondiente

¹⁴⁷ Entrevista a José Gabriel Esquinca González. Ex alumno de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, generación 67-73. Profesor de la institución desde el 1º de noviembre de 1979.

¹⁴⁸ Anterior a la reforma, los maestros participaron en reuniones a nivel nacional convocadas por la Dirección General de Educación Normal, en estas reuniones se rumoraba sobre lo inminente de una reforma a la educación, pero para la comunidad normalista, y específicamente para la de Mactumactzá “Los cambios los sorprendieron, la reforma ya en marcha fue vista como una imposición, como algo que teníamos que hacer”. Entrevista a Horacio Melendez López. Profesor de la Escuela Normal Rural Mactumactzá desde el 1º de octubre de 1975.

¹⁴⁹ En cuanto al factor de los procesos y circunstancias que al interior de la Escuela Normal Rural Mactumactzá se generaba, es importante puntualizar que la puesta en marcha del plan 84, representaba una fractura con la tradicional forma de llevar a cabo los procesos de formación de los maestros de educación primaria.

Cuando refiero a que se generaba una fractura con el tradicional planteamiento de formación de maestros, pretendo señalar de que la reforma implicó orientar el proceso a la formación de profesores investigadores, es decir, los nuevos maestros tendrían que hacer a un lado las didácticas especiales, y en definitiva la particular perspectiva de ser expertos en la docencia de la educación primaria. Cfr. De Ibarrola, María. “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”, en Latapí, Sarre, Pablo (et. al). **Un siglo de educación en México II**. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica. México. 1998. Págs. 265-266.

elevación a nivel de licenciatura) y funcionaran en éstas las áreas sustantivas,¹⁵⁰ en Mactumactzá se implementó con tiempos y situaciones marcadas por los reacomodos al interior de dicha institución.

Por disposición oficial el ingreso a la ENRM en 1984 se daría para cursar el bachillerato pedagógico, mientras la carrera de educación normal (con el plan de estudios 1975 reestructurado) se iría liquidando, hasta que los alumnos de la 1ra. generación del bachillerato concluyeran los 3 años del mismo. Por lo que la licenciatura se inició a partir de septiembre de 1987. En este mismo año se aceptó la última generación para cursar el bachillerato pedagógico en las instalaciones de la Escuela Normal, en virtud de que la autoridad educativa dispuso que se trasladara al municipio de Tecpatán.

Para el Prof. Hugo Herrera la cuestión en torno a qué tipo de bachillerato y en dónde debía estudiarse fue motivo de discusión. “Se plantearon divergencias entre la SEP y el SNTE en torno al tipo de bachillerato con el que ingresarían a estudiar la Licenciatura en las normales. Por un lado, la SEP proponía bachillerato general, y por otro, el SNTE declaraba que éste debería ser pedagógico; los argumentos giraban en torno al sentido propedéutico que lo sustentaría, 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 estas dos consideraciones se dieron. En agosto de 1984 la convocatoria establecía 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

¹⁵⁰ “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. Pág. 19.

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 generó egresados la institución, además las autoridades educativas tomaron la decisión de que Mactumactzá se quedara como institución de educación superior, y desconcentrara el bachillerato (el cual fue ubicado en el municipio de Tecpatán)".¹⁵¹

La operación de las áreas sustantivas no se da inmediatamente en 1984. "comienza a dibujarse su operación a finales de 1985. Todavía bastante confundidos (...)".¹⁵²

Para este tiempo Horacio Meléndez López se encargaría de organizar el área de investigación. Pero sería la conformación de una "área de investigación sin investigadores, porque ninguno de nosotros tenía preparación en investigación".¹⁵³ En cuanto al área de docencia y difusión cultural, "para la primera se le encarga la elaboración de horarios, cursos al interior, en cuanto al área de difusión se encargaría de la realización de eventos socioculturales al interior de la normal y en las comunidades, actividad que ya se venían realizando. El verdadero sentido de las nuevas áreas no se respeta, en tanto no estaban dadas las condiciones".¹⁵⁴

Para el ciclo 1984-1985 las cuestiones formales de la reforma a la educación operaban sin mayor contratiempo en la ENRM: los maestros habían sido homologados,¹⁵⁵ el bachillerato pedagógico se desarrollaba, las áreas sustantivas empezaban a configurarse y se esperaba para 1987 a la primera generación que se formarían como licenciados en educación primaria. En conjunto la ENR Mactumactzá entraba en una nueva etapa en su proceso de desarrollo histórico, se perfilaban al

¹⁵¹ Entrevista con el profesor Hugo Herrera y Herrera. Catedrático de T.C. en la Normal Rural Mactumactzá. Entrevista realizada el 6 de octubre de 2004.

¹⁵² Prof. Horacio Meléndez López. Entrevista Citada

¹⁵³ *Ibíd.*

¹⁵⁴ Prof. José Gabriel Esquinca González. Entrevista citada

¹⁵⁵ La homologación fue un proceso administrativo que equiparó académica y salarial a los maestros de la normal con los maestros del Instituto Politécnico Nacional. Implicó que salarialmente los maestros de Mactumactzá ganaran, en función de la categoría contractual, lo que en este instituto se pagaba. El cambio se dio en lo salarial, pero no en lo académico.

interior de la institución una serie de situaciones y procesos que la llevarían a fortalecerla en ciertas cuestiones, pero que en otras se daría pauta para minarla.

En el proceso de revisión de las implicaciones inmediatas que trajo aparejada la reforma a la educación normal, tiene que ver con el enfoque y la intencionalidad del mismo. "...bajo la idea de que ya estábamos en la educación superior, las autoridades dijeron: démosle una formación más intelectual y profunda.

Se empezaron a buscar asignaturas como teoría social, en donde se trabajaba cuestiones de filosofía, epistemología; y hay una corriente marxista en el fondo de esta línea de formación, que es la de sentido social y de investigación".¹⁵⁶ Aunado a esta idea se planteaba la posibilidad de consolidar en los futuros maestros la formación de carácter científico, a través de la implementación de cursos en las líneas sociológica, psicológica y de preparación para la investigación.¹⁵⁷ Esta formación tomaba como eje rector el Laboratorio de docencia dentro de la línea de formación pedagógica, que se inscribía en la idea de preparar al alumno para la observación y el análisis de la práctica docente. Por lo que el Laboratorio de Docencia y las materias de la línea de investigación suponían una articulación que llevaría al alumno a prepararse para investigar la práctica educativa. Dicha articulación se generó con ciertos matices, y que poco tenían que ver con la orientación del Plan. Meléndez López lo explica de la siguiente forma: las materias de "investigación educativa I y II estaban en el tercer y cuarto semestre. Con estas dos asignaturas se pensaba que los estudiantes se prepararan para trabajar investigación en el Laboratorio de Docencia. El diseño de Laboratorio de Docencia consistía en que los muchachos hicieran observación etnográfica, aprovecharan tal observación etnográfica para planear su clase e irse a la práctica, y creo que por ahí, y aunque no estaba previsto pudieran hacer observación participante sobre su práctica, pero nadie lo hizo. Es más,

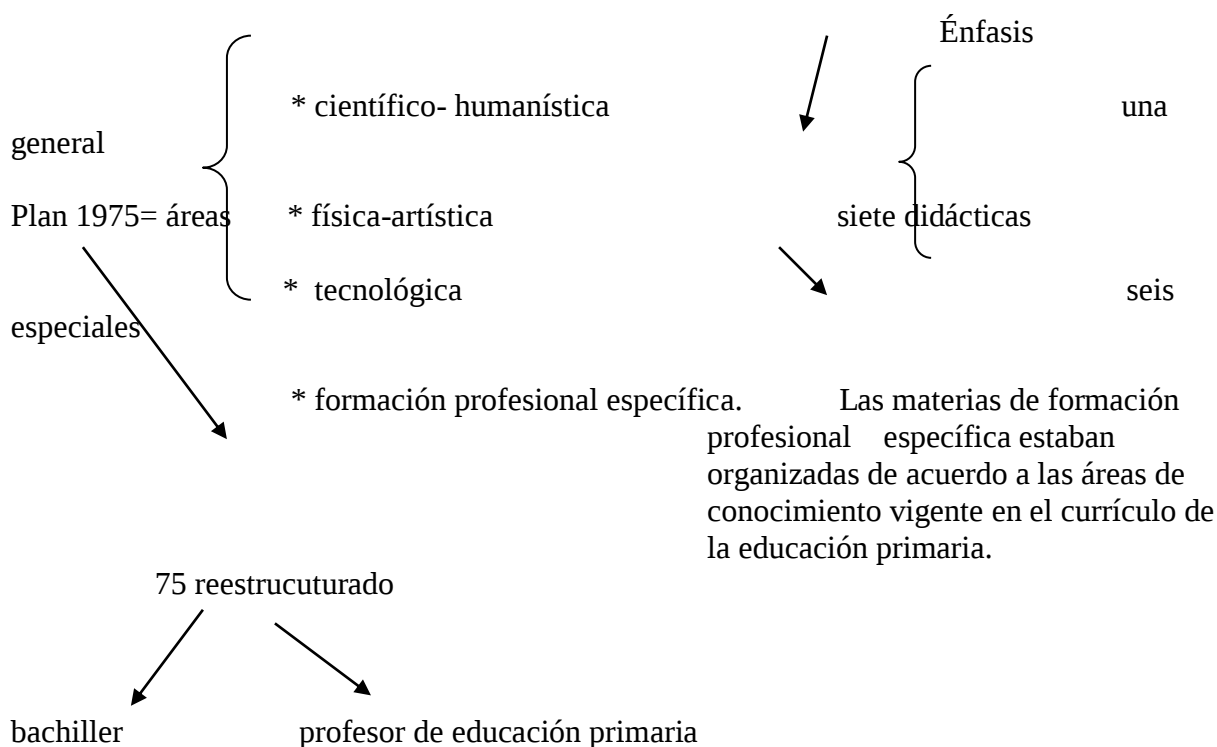
¹⁵⁶ Prof. Horacio Meléndez López. Entrevista citada.

¹⁵⁷ El Plan de estudios 1984 estaba conformado por las áreas de tronco común y específica. En esta última se consideraba 4 líneas de formación:

- a) social
 - b) pedagógica (se impartía laboratorio de docencia, como materia rectora).
 - c) psicológica
 - d) instrumental (fortalecimiento científico y de investigación).
- El total de materias que consideraba el plan es de 63 materias. (ver anexo no 13).

lo que se hizo de diario de campo en la etnografía era un documento más que se tenía que hacer, y que era poco aprovechado en el aula”.¹⁵⁸

El Plan 84 priorizaba una formación teórica-científica, en comparación con el plan 75 reestructurado, que es el que lo antecedía. Cabe destacar que este último plan se constituyó como resultado de la reforma a la educación básica de 1970. Como resultado de dicha readecuación educativa el plan de estudios de la educación normal tuvo varias modificaciones, de ahí que se construyó el plan 75 y 75 reestructurado (la distinción de éste es que el profesor de educación primaria también egresaba como bachiller). En el siguiente cuadro se destacan sus elementos caracterizadores:



Ahora bien, con el plan 84, y desde la perspectiva formal, el carácter científico de la formación del licenciado en educación primaria se centraba en el tronco común, es decir, las materias en las líneas de lo social y lo psicológico. Lo que constituía la

¹⁵⁸ Prof. Horacio Meléndez López. Entrevista citada.

base teórica que permitiría confrontarse con la experiencia vivida en el Laboratorio de Docencia. En el sentido anterior, el carácter científico se fortalecía en la propuesta curricular orientada a que el futuro maestro se formara y convirtiera en investigador.

Esta idea de lo científico, implicaba una “revisión exhaustiva” de referentes teóricos y conceptuales, cuestión que es explicada bajo la siguiente lógica por José Gabriel Esquinca “El plan 84 prestigió el saber conceptual. Se pretendió que el estudiante conociera todo lo que tiene que ver con la teoría educativa, y a través de diversos autores construya un discurso pedagógico. Partiendo del principio que si lo sabe, lo vas a saber hacer”.¹⁵⁹ Las consecuencias inmediatas de este enfoque conllevarían a que se empezará “a desvincular o se desprestigia la práctica, creyendo que la práctica por si misma es mecánica, y que la única manera de hacer una práctica reflexiva es teniendo un caudal de conocimientos teóricos metodológicos que permita fundamentar esa práctica. En conclusión, los 63 espacios curriculares pretendían un saber enciclopédico, un saber de todo; es la época en que el manejo de autores contemporáneos es muy importante, y se desprecia –en comparación con el anterior plan de estudios – los clásicos de la educación. Entonces aquí la técnica de la enseñanza se deja de lado se parte de una licenciatura, se pierde identidad en la formación, porque estoy formando licenciados para qué..., porque a la larga tu destino es el aula, pero el alumno no está formado ya para el aula. Él esta formado para el discurso, esta formado para el ensayo, esta formado para la discusión académica, pero se ha descuidado lo que es la formación procedimental, entonces se dice, bueno si lo sabes, lo vas a saber hacer y cuando llega la primera generación que sale con esta licenciatura, pierde ese sentido, además de que impacta el sentido social y el sentido ideológico que tenía. Pero en lo académico si prestigia, el Plan 84, el enciclopedismo”.¹⁶⁰

La línea pedagógica del plan establecía materias como Observación de la Práctica Docente y el Laboratorio de Docencia, el cual tenía un curso introductorio y cursos del 1ro. al 5to. Semestre. En éstas materias se priorizó la revisión y preparación para la observación de la práctica educativa, bajo el enfoque de que el trabajo del maestro debía conocerse mediante la observación y su respectivo análisis.

¹⁵⁹ Prof. José Gabriel Esquinca. Entrevista citada.

¹⁶⁰ *Ibíd.*

Si la práctica educativa tenía que reconstruirse y analizarse a partir de la observación, los contenidos de enseñanza se revisarían para luego plantear la definición de una práctica educativa en el laboratorio de docencia. Esta última intencionalidad tuvo sus dificultades, y es que aunque el “Laboratorio de docencia nace con una visión integradora, la misma palabra laboratorio nos hace creer, y esa fue la orientación, que a partir de ese laboratorio se va hacer mezclas, y va a surgir un ente diferente. Que en ese famoso Laboratorio de Docencia se va a procesar lo que ve éste, y éste otro, y que aquí se va a construir no una nueva didáctica... por que la didáctica es única y exclusivamente una didáctica tecnificada, que limita la posibilidad de operación del profesor. Pero al final de cuentas el Laboratorio de Docencia se convierte en la práctica en una didáctica, pero en una didáctica sin contenidos, por que hay otra asignatura que se da por aparte que se llama Contenidos de Aprendizaje, pero en tanto en la operación del currículo, volvemos al plan 75 (no el reestructurado) –en donde estaba la didáctica especial, aparte el español, y en donde está la didáctica II aparte de las matemáticas. Con el Plan 84 estas cuestiones cambian, se invierte el proceso, ahora hay Contenidos I y II en donde se verá español y matemáticas, contenidos III y IV con ciencias sociales y ciencias naturales, y todos estos contenidos los van a llevar al Laboratorio de Docencia, partiendo de una idea muy cientificista, cuando en formación humanista el cientificismo no cabe.

La idea del Laboratorio se quedó en el papel porque de origen había una desarticulación. Es decir, los programas presentaban enfoques desarticulados al Plan de estudios. Y es que cuando se construye el Plan de estudios y dan la idea de Laboratorio de Docencia como núcleo integrador, resulta que al construir el plan de estudios de Contenidos de la Enseñanza no ve planes y programas de la educación primaria. En Contenidos se ve por ejemplo qué son los contenidos, de dónde surgen, por qué los contenidos, cómo aprenden los sujetos. Y cuando se llega al laboratorio el profesor dice: vamos a revisar los ejes temáticos del español, porque ya lo vieron en Contenidos de la Enseñanza, y los alumnos dicen que no, que no está en el programa. Como resultado, el profesor de Laboratorio lo opera como una didáctica, aquí revisa el plan del español, las actividades, hace los experimentos, pero totalmente desvinculado a lo que está viendo el de Contenidos. Esto como resultado de que el

enfoque es uno y la integración de los programas – de Contenidos - no responde ni al enfoque ni a los contenidos que se enseñarán”.¹⁶¹

La orientación de la línea de Observación y Laboratorio era que se conociera la realidad y cotidianidad de las escuelas primarias. Pero las posibilidades de que esto fuera así estaban mediadas tanto por la desarticulación antes citada, como por las características y orientaciones formativas para la observación de la realidad escolar. Fue común escuchar el discurso de la observación crítica y propositiva en los pasillos y salones de clase, pero este enfoque se reduciría al criticismo, es decir a los señalamientos y cuestionamientos por parte de los alumnos normalistas hacia los profesores de grupo en donde realizaban observaciones y prácticas educativas.¹⁶² La intención se desviaba por lo más “sencillo”, en tanto se señalaba el “tradicionalismo” de los otros, pero no se lograba reflexionar la propia práctica.

Hay que considerar que la aplicación del nuevo Plan estuvo permeado por situaciones y procesos que lo hicieron complejo, y que definió un reto para los maestros de Mactumactzá. Por un lado se habla del sentido cientificista y teórico de la formación, pero por otro las posibilidades de lograrlo estaban dadas por las características y condiciones que los propios académicos de Mactumactzá presentaban. Meléndez López en relación al problema señala que la cuestión es de fondo, considera que la perspectiva teoricista permitió “que se hicieran documentos muy buenos y profundos, pero que en el aterrizaje del currículo vivido tuvo muchos problemas. Uno fundamental y central es que el cuerpo de profesores no estábamos preparados para el nuevo currículum.

Nos dieron algunos cursos introductorios pero no bastaron, porque los mismos profesores que vinieron a impartirlos desde México no eran muy buenos. No es lo mismo que

¹⁶¹ Prof. José Gabriel Esquinca González. Entrevista citada.

¹⁶² La cuestión es que el proceso se redujo a una serie de descripciones. Y no es que se considere mal la descripción, como elemento dentro del proceso de investigación y análisis. Meléndez López señala que “se hacía descripciones, y que en algunos casos muchos profesores como no entendían bien la metodología, no entendían las razones de las descripciones, no iban más allá de las propias descripciones, no introducían categorías de análisis para explicar la práctica, y se dedicaban nada más a ser criticistas, a criticar puramente y eso no apoyo para nada a la formación. Prof. Horacio Meléndez López. Entrevista citada.

tengas un barniz de curso y lo vengas a representar acá, porque no todos los maestros van a los cursos, a que teniendo una serie de documentos encuentres el sentido del Plan”.¹⁶³

Y esta situación se dio así, en tanto la complejidad del nuevo plan implicaba ver al futuro profesor ya no como aprendiz de maestro, sino como un potencial investigador. El detalle es que los profesores de la normal, ahora tenían que conjugar una formación en la que ellos no tenían los suficientes elementos – la investigación – y la tradicional forma de formarlos –para la docencia -. Bajo la intención de cumplir con las disposiciones gubernamentales, los maestros aplicarían sus incipientes conocimientos en la investigación, pero adecuándolo a sus posibilidades, y recuperando algunas formas y principios de lo que era su tradicional forma de educar a los profesores de la educación primaria. Cabe señalar que por decisión propia, y no como una política de formación y actualización de la SEP, algunos maestros buscaron las instancias y los cursos para poder llevar a cabo las nuevos requerimientos de la formación del profesorado de educación, en esa lógica “la DGNAM ofreció una especialización en técnicas de investigación, de la cual dos maestros de Mactumactzá fuimos a tomarlo. Con esos conocimientos con respecto a las técnicas de investigación que operó la UPN-Ajusco medio nos preparamos algunos, de esta normal fuimos dos”.¹⁶⁴

A partir de ese momento, los futuros maestros tendrían que aprender a investigar sobre la práctica educativa. Pero era una formación que en su intencionalidad olvidó la docencia como un eje central de la formación magisterial. La carga de materias evidencia el interés por preparar a maestros que conocieran los elementos teóricos de orden científico general (en el ámbito pedagógico, psicológico, por ejemplo), y además, los métodos e instrumentos de investigación para llevarlos a cabo. La cuestión es que se priorizó una formación teórica a ultranza, y la aplicación de metodologías de investigación, que en muchos de los casos, para su aplicación con los estudiantes, los maestros normalistas fueron “apropiándose” de ellos a la par que los enseñaban.

¹⁶³ Ibíd.

¹⁶⁴ Ibíd.

El resultado de este proceso de formación, llevaría a que los alumnos normalistas fueron cayendo en simples procesos de evaluación de lo que acontecía en las aulas y en las escuelas, en la óptica de describir y criticar lo que los otros hacían, y no precisamente la reflexión sobre la práctica del propio alumno.

La situación hasta aquí señalada hace notar, en primera instancia, que la cuestión no es discutir si los alumnos de la licenciatura se formaron bien o no, o cómo se debieron formar, sino que se implementó una formación que de origen se encontraba totalmente diferenciada de la educación normal. Y se plantea así, en tanto que la investigación no había sido una práctica común en la ENRM. Que ésta se caracterizaba por preparar a técnicos y/o expertos de la enseñanza en la educación primaria. Además, la operación del Plan de estudios estuvo totalmente desligada de los maestros de Mactumactzá, no lo conocieron sino hasta el momento mismo de su aplicación, de igual forma no se generó un proceso de preparación para su operación y conocimiento de los enfoques y contenidos de enseñanza,

Señalaría de antemano la distinción que subyace tanto en el proceso de formación para la docencia como para la investigación. Una y otra requerían de condiciones y procesos totalmente diferentes. Pero en Mactumactzá de un momento a otro las dos pretendieron ser desarrolladas, lo que generaría una situación compleja al interior de la institución. Esquinca González señala que a partir del 87, cuando ya se va a atender a la primera generación de licenciatura, en función de la materia que se va a impartir, se le llama al maestro de Mactumactzá para recibir un curso sobre dicha materia, “pero más que nada es una habilitación sobre los programas, dando por hecho que ya dominamos el contenido”.¹⁶⁵

Bajo el principio de respeto a las disposiciones gubernamentales, pero bajo una lógica de compromiso y responsabilidad, la planta docente de la ENRM operó el plan de estudios de licenciatura. Los profesores se encontrarían con nuevos contenidos y planteamientos metodológicos de formación, pero a la vez se vieron en la circunstancia de que no contaban con la preparación necesaria para desarrollarlos, lo que generaría la necesidad de “redoblar el esfuerzo, de prepararse con urgencia para ir a

¹⁶⁵ Prof. José Gabriel Esquinca González. Entrevista citada.

enseñar. Las academias jugaron un papel central, en tanto aquí se definieron muchas cosas para poder salir bien en los procesos de formación en que participamos”.¹⁶⁶

Se hizo notar que los maestros de Mactumactzá fueron introducidos en dinámicas con poca posibilidad de maniobra, las condiciones de inflexibilidad de las disposiciones oficiales y de la reforma misma, lo que implicaría que se asumieran una posición de diálogo y discusión en las academias,¹⁶⁷ como mecanismo para afrontar y resolver la problemática generada con la aplicación de la nueva reforma. Las academias fueron vistas como un elemento que permitiría coordinar las acciones y potencializar las posibilidades formativas que desde su experiencia y entusiasmo podían desarrollar.

La vinculación investigación-docencia se aplicó pensando en que ésta conllevaría a formar investigadores y buenos maestros. Pero esta situación se hizo notar con pocas posibilidades de éxito porque en ningún momento, desde que se implantó la reforma, se dieron las condiciones para desarrollar la investigación. Los profesores de la normal se vieron ante la exigencia de ser investigadores (y formar para ello), pero no contaron con las condiciones formativas y de actualización, mucho menos con la infraestructura para poder llevarla a la práctica.

Así vemos que dentro de esas condiciones, la planta docente de Mactumactzá no había realizado estudios en torno al campo; si en algunos casos se dio fue como producto de una necesidad personal, y como posibilidad (en el marco del compromiso y responsabilidad) para cumplir con las nuevas tareas que se les otorgaba. La investigación educativa de alguna forma se llevaba a cabo en la (ENR) Mactumactzá. Magín Novillo define que “en la escuela muy poca investigación se ha hecho, y si se ha hecho no es por el distintivo o etiqueta que te pongan de investigador, sino

¹⁶⁶ Prof. Horacio Meléndez López. Entrevista citada.

¹⁶⁷ “Los colegiados siempre han existido en la Mactumactzá, la dinámica de la vida al interior de la normal nos obligaron siempre a discutir y definir acciones entre todos. Las circunstancias nos obligaron. Ibíd.

por alguna necesidad, que ahí no importa la categoría que tengas, ahí importa la responsabilidad del maestro”.¹⁶⁸

La investigación¹⁶⁹ no había sido un proceso que acompañara el desempeño laboral y profesional de los maestros de Mactumactzá;¹⁷⁰ y no lo había sido, porque dicha institución tenía una particularidad que complejizaba los procesos que al interior se generaban.

La particularidad es que era una institución que ofrecía su servicio educativo en función de las siguientes consideraciones: servicio asistencial, población estudiantil de escasos recursos, formación agropecuaria, un alto nivel de compromiso político-social de sus alumnos, y un modelo formativo en general que confrontaba con los intereses gubernamentales. Todo esto implicaba una concentración de atención y priorización de actividades para mantener el servicio

¹⁶⁸ Entrevista a Magín Novillo Cruz. Ex alumno de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, generación 1965-1970. Profesor de la institución desde el 1º de septiembre de 1974. Entrevista realizada el 26 de febrero de 2005.

¹⁶⁹ En el caso de la investigación, por ejemplo, no es que se esté en contra de su desarrollo al interior de la normal, al contrario debe ser algo que se promueva. Incluso en Mactumactzá se ha hecho investigación, pero lo es según una necesidad y con una particularidad muy concreta, y de la cual Schmelkes recuperando a Jerez advierte de algún tipo de investigación que se realiza en las normales: “...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 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. Pág. 142.

¹⁷⁰ 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 lo 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. Pág. 107

asistencial, el Plan 84 planteó actividades que desde las áreas tendrían que realizarse. Pero a pesar de ello, y de generarse una reorganización académica-administrativa la escuela seguiría funcionando bajo las exigencias que el internado imponían, de hecho “no se descuidó el internado, como resultado de la idea de que lo que hace viva una escuela, es la manera como sus tradiciones coadyuvan para su organización y sobrevivencia”.¹⁷¹

El servicio educativo que se ofrecía en Mactumactzá, exigía a su personal docente una irremediable priorización de atención a todas y cada una de las necesidades que demandaba dicha particularidad. Un profesor a parte de dar clases frente a grupo, tenía que distribuir su descarga académica en atender los problemas y necesidades del internado, la participación política de los alumnos y los problemas actitudinales y motivacionales que los alumnos presentaban.¹⁷² Entonces, en qué momento, el profesor de Mactumactzá podía dedicarse a la lectura y escritura de las realidades a investigar.

Si por un lado no había formación y tradición para la investigación, y las condiciones y necesidades de la escuela-internado eran demandantes de tiempo y dedicación, es de suponerse que las posibilidades de asumir y asumirse como investigadores¹⁷³ eran remotas.¹⁷⁴ Sin soslayar que la normal no fue dotada de los

¹⁷¹ Prof. Horacio Meléndez López. Entrevista citada.

¹⁷² El maestro de Mactumactzá en su descarga académica contemplaba horas para atención del servicio asistencial, asesoría de grupo y preparación de clases. Al final de cuentas, las horas para atender el área sustantiva fluctuaba entre 5 y 10 hsm.

¹⁷³ Las condiciones al interior de la ENR Mactumactzá, por ser internado, por el funcionamiento de su sector agropecuario, por la tradición de compromiso y responsabilidad de su personal docente, no generó mayor distinción entre los que tenían una y otra categoría. “Esas designaciones que hacían en el nombramiento de profesor-investigador prácticamente no se traducían en nada, por que generalmente tanto los técnicos docentes, como los de carrera o los investigadores no había ninguna situación normativa que les pidiera en la práctica usted dedíquese a esto, o entregue proyecto de investigación o entregue estos productos. Todo su comportamiento académico era el mismo, te daban tus horas frente a aula y punto. No implicaba absolutamente que el maestro-investigador tuviera que estar en el área de investigación”. Prof. Magín Novillo Cruz. Entrevista citada.

¹⁷⁴ Cabe señalar que a pesar de las circunstancias adversas en la Normal Rural Mactumactzá se desarrolló una serie de procesos que permitieron recuperar algunos elementos de la intencionalidad investigativa del plan 84. Los profesores de Mactumactzá asistieron recurrentemente a reuniones y eventos académicos en donde externaron puntos de vista y de

insumos y materiales para que el personal docente pudiera ejercer la investigación.¹⁷⁵

A la luz de la reflexión, los resultados obtenidos y el tiempo, se puede anotar que la reforma del subsistema de educación normal de 1984, no pudo cumplir con la más mínima expectativa de fortalecimiento educativo, y no fue así porque no se tomó en cuenta las necesidades y características del subsistema. Mucho menos se generaron los espacios para la participación de quienes serían los inmediatos actores de la puesta en marcha de la reforma educativa: los maestros.

Con dicha reforma, la Escuela Normal Rural Mactumactzá entraría en una fase de mayor presión en torno al modelo educativo que promovía. Es aquí en donde se encuentra el punto de inflexión y ruptura con su tradición educativa.

En 1987 se llevó a cabo una reunión nacional de normales (reunión de asesoría académica, el 28, 29 y 30 de septiembre. San Juan del Río Querétaro), en ella confluyeron maestros de las escuelas normales rurales. Por Mactumactzá participaría el Maestro. Conrado de Jesús Borraz León¹⁷⁶. De las memorias de este

reflexión en torno a la reforma. Así también, la elaboración de los documentos recepcionales por parte de los alumnos se inscribieron en la rigurosidad metodológica y científica que el colegiado de maestros y la academia de docentes de séptimo y octavo semestre estableció. El trabajo en Mactumactzá al final se desarrollaba bajo su tradición, pero ahora incorporándole la presión de las exigencias del nuevo plan; la categoría de investigador “como que nada más en el nombramiento te diferenciaba, pero en cuento a la práctica, que nos pudiera someter a una actividad diferente, no. Totalmente eran iguales y nunca se llegó a diferenciar, todos hacíamos la misma labor, tal vez era más que otros, pero no se diferenciaba en cuento a la naturaleza de las actividades. O que los distinguiera por que aquellos son los investigadores, por que son los que están metiendo rollo, o por que son los que se encargan de obtener ciertos productos y difundirlos. No”. Ibíd.

¹⁷⁵ No se dotó de infraestructura bibliográfica y de cómputo. No se profesionalizó en el campo de la investigación a los docentes. No se estimuló la participación de los docentes en cursos y reuniones. No se participó con publicaciones en revistas de reconocido prestigio En este sentido Colina Escalante señala que un investigador consolidado tiene diversas actividades que le permite mostrarse ante los miembros del campo, y entre esas actividades “la de divulgación es un pilar en su formación y en su existencia dentro del campo. (...) El proceso que lleva a la publicación de los trabajos de investigación requiere del desarrollo de disposiciones y adquisición de capitales sociales que se relacionan con la aceptación y reconocimiento de los agentes del campo”. Colina Escalante, Alicia. Op. Cit. Pág. 112.

¹⁷⁶ Ex alumno de Mactumactzá, generación 65-70. Director de la institución en el periodo 1998-2001. actualmente es profesor y Jefe del Área de Investigación de la normal.

encuentro, elaboradas por el citado profesor, se destaca la preocupación por la aplicación del plan de estudios. Las autoridades educativas convocantes establecieron que esta reunión permitiría orientar y fortalecer la aplicación del nuevo plan de estudios. Salvador Waller Wesca, representante de la Secretaría de Educación Pública, consideró en su discurso de clausura que “El modelo es perfectible y aquí los maestros tendrán la palabra. Implica una carrera terminal y no un nivel de tránsito. El hombre... volverá al hombre. Las Normales Rurales no murieron, tienen vida y están de pie. No murieron y no morirán. De la Revolución Educativa hay que aceptar la licenciatura porque México espera más. Las ideas surgen de la angustia del pueblo. Este es el primer encuentro de asesoría académica, no el primer encuentro de las Normales Rurales”.¹⁷⁷

De la reunión de 1987 la posibilidad de discutir y revisar la operación de la reforma y su correspondiente plan de estudios había quedado sólo en promesa. Sin embargo, la ENRM continúa prestando su servicio; el modelo de formación de maestros rurales se mantenía y conservaba a partir de la contribución de sus docentes.

Al cabo de algunos años Borraz León escribía –en relación a la reunión de 1987–: “Y desde entonces no volvimos a vernos. Ya son más de 8 años que tenemos de estar trabajando sin cambios curriculares, sin balances (...) y el “Modelo Académico Perfectible” está ahí como excepción de la regla: todo cambia, menos él.

Los tiempos actuales, tiempos de cambios sorprendentes, de movimientos políticos, económicos y sociales que van convulsionando al país, nos obligan a reflexionar el estado de cosas que vivimos; por ejemplo, al interior de Mactumactzá requerimos volver al concepto de formación porque ha implicado una tarea propia de la escuela normal, no lo hemos considerado en nuestro análisis ¡y ni la didáctica, ni los alumnos, ni los tiempos son los mismos! No es posible continuar con el mismo currículo cuando bien sabemos que aún sin estos cambios tremendos (en nuestras escuelas rurales los niños juegan a la guerra), comprometidos estamos en su revisión permanente, a efecto de operarlo y actualizarlo. Observamos entonces que

¹⁷⁷ León Borraz, Conrado de Jesús. A propósito del primer encuentro de Normales Rurales... cuando éstas ascendían al nivel de Licenciatura. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1995. Inédito.

en el seno nuestras instituciones hay mucho que proponer, mucho quehacer. En cuanto a que “las normales rurales no murieron... (de seguro se hacía referencia a que en nuestro país quedan 17 normales rurales) tienen vida y están de pie. No murieron y no morirán (...) es un bello discurso que puede borrarse con el exterminio o la inmovilidad del normalismo rural; esta es una opinión poco optimista, tal vez; pero lo cierto es que los discursos no son suficientes. Renovarse o morir es el signo de las normales rurales (...) “conquista coyuntural del pueblo en prolongadas luchas emancipadoras”. Esta es la historia del normalismo rural en México: luchando siempre para sobrevivir”.¹⁷⁸

Por último, es innegable la necesidad de revisar el quehacer de las normales en general, y las rurales en particular, pero ésta tiene que ser pensado a la luz de sus particularidades, no es posible que aduciendo elevar su calidad se haya cometido una irreparable laceración a una de las instituciones que han prestado un alto servicio a Chiapas.

CAPÍTULO III

3.- La modernización educativa en los 90: vuelta a la docencia.

3.1.- La Escuela Normal Rural Mactumactzá en el contexto del Programa para la Modernización educativa: ¿Mejorar la calidad de la educación normal rural?

Al tomar posesión como Presidente de la República, Carlos Salinas de Gortari, el primero de diciembre de 1988, y en lo que parece una pauta establecida desde el

¹⁷⁸ *Ibíd.*

sexenio de Luis Echeverría, se anunciaría una nueva reforma educativa, la cual llevaría la denominación genérica de modernización.

El discurso gubernamental de la administración de Salinas de Gortari sobre la educación, se centraría en su consideración de que tal se constituía en una “área estratégica de la vida del país”, dándole el papel de acicate para la modernización nacional. En el Plan Nacional de Desarrollo (PND 1989-1994), los cambios educativos se plantearon como inminentes y necesarios, se señalaba la imperiosa transformación educativa, porque ésta se constituía en la base para la modernización del país.¹⁷⁹

En el Plan se explicita que el fin último de toda la estrategia gubernamental para la modernización de la nación, se centra en alcanzar índices satisfactorios de bienestar social. Por ello, se habla de la reestructuración económica, lo cual permitió el aumento de la productividad, que dio al país crecimiento y estabilidad; además de que impactó e impulsó un significativo avance en el mejoramiento social.¹⁸⁰ Pero esta reestructuración económica no tendría sentido para alcanzar el desarrollo social si no iba acompañada de una política social, que ponderara el acceso y mejoramiento de los servicios sociales básicos para el pueblo.¹⁸¹

Dentro de las líneas de política que permitirían guiar la acción estatal para el logro de la estrategia económica se encontraba, fundamentalmente, el de “mejorar y ampliar la educación”.¹⁸² Lo cual llevaría a formar los cuadros técnicos que se integrarían al proceso económico de manera eficiente.

¹⁷⁹ Gobierno Federal. Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. Diario Oficial de la Federación. **Acuerdo Nacional para el Mejoramiento Productivo del Nivel de Vida.** Capítulo 6. Segunda Sección. Miércoles 31 de mayo de 1990. Pág. 40.

¹⁸⁰ *Ibíd.* Pág. 35

¹⁸¹ “Las reformas estructurales de la economía mexicana han sido ponderadas en los centros internacionales de poder. Sin embargo hoy al igual que en los años setenta cuando se hablaba del “milagro mexicano”, esas evaluaciones señalan también la gravedad de las pronunciadas desigualdades sociales, la pobreza, la corrupción y las deficiencias en la cobertura y en la calidad de los servicios de educación y salud. Loyo, Aurora. “Las políticas educativas en México y la construcción de las imágenes de modernización”, en **México la prisa por educar por educar.** La Jornada. Diario. México D.F., 6 de julio de 1993. Pág. III

¹⁸² Gobierno Federal. **Plan Nacional de Desarrollo...** Op. Cít. Pág. 37.

El proceso de transformación educativa conllevaría a la total redefinición de las partes constituyentes de dicho servicio –el educativo-.¹⁸³ El plan definió la necesidad de reflexionar sobre los contenidos y métodos educativos, la organización educativa y las formas en que la sociedad participaría en la misma.¹⁸⁴

En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo (PND), consideraba que “La modernización de la educación no sólo comprenderá las transformaciones necesarias para responder a las condiciones cambiantes del país sino, también, las indispensables para que la educación se oriente hacia el logro de los objetivos relevantes de los diversos grupos de población que la demandan, contribuyendo así al proceso para su desarrollo y bienestar”.¹⁸⁵

Concluyendo que “Mejorar la calidad de la educación y de sus recursos de apoyo es imperativo para fortalecer la soberanía nacional, para el perfeccionamiento de la democracia y para la modernización del país”.¹⁸⁶

La atención se concentró en la educación básica, cuyo centro prioritario de atención lo constituye la educación primaria, porque se concebía a la misma, como el nivel en el que se aglutinaba el grueso de la población atendida, según se expresó en el Programa para la Modernización Educativa. En la alocución del 9 de octubre de 1989, Salinas de Gortari la definiría como “el elemento en torno al cual giran las ambiciones de una educación de calidad, una auténtica apertura de oportunidades iguales para todos y un cambio que posibilitaría nuestras metas de crecimiento con equidad”.¹⁸⁷

En esta lógica la modernización educativa planteó los siguientes objetivos:

¹⁸³ “Desde los primeros meses de 1989, y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención”. SEP. **Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria.** Secretaría de Educación Primaria. México, D.F. 1994. Pág. 11

¹⁸⁴ Gobierno Federal. **Plan...** Op. Cit. Pág. 40.

¹⁸⁵ *Ibíd.* Pág. 40.

¹⁸⁶ *Ibíd.* Pág. 40.

¹⁸⁷ Salinas de Gortari, Carlos. **Programa para la Modernización Educativa.** 9 de octubre de 1989. Monterrey, Nuevo León. Pág. VI.

“- Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional;

- elevar la escolaridad de la población;

- descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad;

- fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo”.¹⁸⁸

La modernización educativa dio inicio con la presentación del Programa para la Modernización de la Educación 1989-1994 en el mes de octubre de 1989, en el que se plantearon todos los elementos y características de la nueva política educativa.¹⁸⁹

Retomando los planteamientos del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994, se señalaba que la transformación que se empezaba a gestar, conllevaba como una de sus causas el hecho de que el sistema educativo nacional crecía a una velocidad impresionante, y que el conocimiento humano y el desarrollo tecnológico avanzaba. Así, lo que en los años setenta se consideraba como lo más avanzado en los conocimientos, después de veinte años habían quedado prácticamente rebasados por las innovaciones recientes.¹⁹⁰

La transformación vertiginosa del conocimiento humano, implicaba severas presiones al sistema educativo nacional, que como en otros países hacía urgentes y serías modificaciones a sus sistemas educativos. Bajo esta consideración el régimen hacía ver la modernización como inevitable. Se consideraba que la revolución en los

¹⁸⁸ Gobierno Federal. **Plan Nacional**... Op. Cit. Pág. 41.

¹⁸⁹ “El camino hacia la modernización educativa se inició formalmente el 16 de enero de 1989 con la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación. Las propuestas captadas permitieron integrar el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994, que presentó el Presidente de la República el 9 de octubre de 1989 en la ciudad de Monterrey”. SEP. **Programa para la Modernización Educativa. “Información para los maestros”**. Septiembre de 1991. SEP. México.

¹⁹⁰ Moctezuma Barragán, Esteban. “Acerca de la Modernización de la Educación Pública mexicana”, en **México, La prisa**... Op. Cit.

conocimientos y la febril competencia mundial, planteaban la necesidad de reflexión y evaluación de los sistemas educativos de los países del orbe.¹⁹¹

Además la modernización de la educación pública se planteaba como respuesta a la imperiosa necesidad de superar sus propios problemas, “junto con los avances y como producto del desenvolvimiento del sector, de la inercia de diversos problemas ancestrales, de las transformaciones sociales y de la revolución contemporánea del conocimiento. Se han generado nuevas necesidades y se han acentuado los factores que impactan negativamente la permanencia y rendimiento escolar de muchos educandos y la calidad de los servicios educativos”.¹⁹²

No se puede soslayar el hecho de que existía toda una serie de problemáticas que en la educación básica incidían al momento de llegar a la Presidencia de la República Carlos Salinas de Gortari. Dentro de los problemas fundamentales que permeaban a la educación básica se encontraban el detrimento de la importancia social y de la prioridad política que ésta representaba.

En el ámbito nacional se observaba que “la educación había perdido su capacidad de fungir como canal de movilidad social”,¹⁹³ concomitantemente se generó una devaluación vertiginosa del valor de la educación en el mercado de trabajo.

Además se hacía notable el hecho de que la sociedad le daba un muy reducido valor al trabajo del maestro y su función dentro de la sociedad. Lo anterior se constataba por la acelerada pérdida del poder adquisitivo de sus percepciones salariales¹⁹⁴.

¹⁹¹ Salinas de Gortari, Carlos. Alocución... Op. Cit.

¹⁹² Gobierno Federal. **Plan Nacional de Desarrollo**. Pág. 40. Op. Cit.

¹⁹³ Schmelkes, Silvia. “Los retos de la modernización de la educación básica”, en **Cero en Conducta**. Año. 5. No. 17. Enero-febrero de 1990. México, D. F. Pág. 35.

¹⁹⁴ “En el mismo sentido, la contracción financiera experimentada en la década de los ochenta afectó de una manera considerable los salarios de los trabajadores de la educación: En 1981 se destinaba para este rubro el 16.6 por ciento del gasto total y en 1984 bajó al 13.2 por ciento. Para 1988, los ingresos de los maestros de todos los niveles había sufrido una reducción que oscilaba entre 40 y 50 por ciento con respecto a 1982, lo que significaba que una plaza de primaria retribuía apenas el equivalente a 1.5 veces el mínimo legal.” Gordillo, Elba Esther. “El SNTE y la educación: retos y acciones”, en **México, la prisa...** Op. Cit.

A todo lo anterior habría que agregar el hecho de que aún se mantenía vigente el centralismo educativo,¹⁹⁵ a pesar de que los proyectos de descentralización se venían gestando desde la década de los setenta y se profundizarían en los ochenta.¹⁹⁶

Para el Programa de la Modernización Educativa, una educación de calidad debía plantearse con objetivos socialmente relevantes. Tales objetivos debían ser alcanzados adecuadamente por todos los que estaban inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo antes señalado se expresa en el hecho de que la “oferta educativa debe consistir, por lo tanto, en la capacidad de atender demandas sentidas de aprendizajes, con metodologías flexibles, críticas y participativas, que permitan al alumno desarrollar lenguajes, métodos y valores para satisfacer sus necesidades y de los grupos sociales en el que actúa”.¹⁹⁷

En dicho Programa se establecía que la condición sine qua non para elevar la calidad educativa, era la de apoyar significativamente el sistema de formación de docentes, ofreciendo condiciones académico-administrativas y laborales que coadyuvaran en el mejoramiento y fortalecimiento de su calidad académica, se hablaba de que “para mejorar la calidad de nuestros servicios educativos, una de las

¹⁹⁵ Se considera que la “centralización ha sido siempre un mal típico de la administración pública, que se ha visto gravado cada vez más por la expansión creciente del sistema educativo, con el lógico aumento de los problemas e incidencias a nivel provincial y local... los funcionarios locales y provinciales... se ven rebajados a realizar tareas pasivas o auxiliares de educación, por lo que se sienten poco inclinados a tomar iniciativas o a introducir innovaciones... los servicios centrales se ven desbordados por multitud de incidencias y asuntos de escasa importancia... que les impide atender adecuadamente... sus funciones básicas: planeamiento, fijación de directrices, coordinación, supervisión y evaluación de la actividad educativa”. **Diccionario de las ciencias de la educación**. Editorial Santillana. México. 1990

¹⁹⁶ “La descentralización tenía el antecedente inmediato de las medidas de desconcentración administrativa desarrolladas durante la gestión de Fernando Solana al frente de la SEP, que si bien habían dado mayor coordinación a la gestión local y acortado los procesos normales de decisión, no modificaron la esencia del centralismo”. Fuentes Molinar, Olac. “El Estado y la educación pública”, en **El nuevo Estado mexicano. IV Estado y sociedad**. Editorial Nueva Imagen. 1992. Pág. 82.

¹⁹⁷ SEP. **Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización educativa. 1989-1994**. SEP. México. Pág. 49.

tareas fundamentales debe ser el apoyo al magisterio y la prevención de mecanismos idóneos de reconocimiento”.¹⁹⁸

El plan de la modernización educativa se definiría en dos proyectos, el primero impulsado por Manuel Bartlett Díaz, dicho plan educativo es trazado en dos documentos: Hacia un Nuevo modelo Educativo y Perfiles de Desempeño para Preescolar, Primaria y secundaria; estos documentos fueron elaborados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), y publicados en septiembre y agosto de 1991 respectivamente. El segundo proyecto, es el que se puso en marcha bajo la dirección de Ernesto Zedillo Ponce de León como Secretario de Educación Pública, y el cual se conoce con el nombre de Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado el 18 de mayo de 1992.¹⁹⁹

3.2.- La reforma a la educación básica y la necesidad de formar un nuevo maestro.

En el marco de la modernización educativa, en 1993, se inició una reforma curricular a la educación básica, lo cual implicó la definición de un nuevo esquema de formación de maestros de la educación primaria, pues se replantearon los enfoques y los contenidos del currículum de dicho nivel, generando la necesidad de contar con maestros con competencias profesionales que no estaban siendo adecuadamente atendidas por el Plan de Estudios de Educación Normal de 1984.

Con el plan de estudios 1993, la educación primaria se planteaba bajo una mayor articulación con los ciclos de preescolar y secundaria, lo que hacía necesaria

¹⁹⁸ SEP. **Programa para la Modernización Educativa (1989-1994)**. SEP. México. Pág. 21

¹⁹⁹ “Las políticas educativas en este sexenio, con Manuel Bartlett en el timón durante los primeros tres años y con Ernesto Zedillo a partir de enero de 1992, han dado prioridad a la educación básica sobre los demás niveles educativos, en plena coincidencia con los planteamientos de importantes agencias y organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial. La reforma a la educación básica se ha enfocado en el terreno administrativo a la descentralización del sistema; en el terreno educativo, al cambio de planes y programas y a la elaboración de nuevos libros de texto gratuitos; en relación con el magisterio a la recuperación de los sueldos reales y al establecimiento de la carrera magisterial y, en términos políticos, a acotar los campos de acción del SNTE y a estimular una mayor participación de grupos e instituciones interesados en la educación”. Loyo, Aurora. Op. Cit. Pág. III.

una visión holística del nivel básico. Los enfoques de la enseñanza del lenguaje y las matemáticas alcanzaban con la reforma una alta prioridad,²⁰⁰ en tanto se constituían en los referentes centrales en la comunicación y su aplicación creativa en la definición y solución de problemas reales.²⁰¹

Pero independientemente de los cambios en los enfoques y contenidos de las asignaturas del nuevo Plan, el rasgo central de la propuesta educativa de la educación primaria era la prioridad que se le asignaba 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, adaptabilidad y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos. Por lo que el Plan de Estudios en su conjunto, demandaba un maestro con habilidades, destrezas y conocimientos diferentes a los que hasta ese momento se estaban formando. La educación básica se transformaba, por lo que la formación de maestros para ese nivel educativo tendría que entrar en una etapa de readecuación y articulación de dichos cambios.

3.3.- El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTAFEN).

El planteamiento que sustenta el programa de formación del magisterio emanado del ANMEB se plantea en la idea de establecer mecanismos permanentes de desarrollo profesional. La cuestión de lo permanente se constituiría en el elemento toral, sin el cual el sistema de formación no tendría posibilidades de lograr cambios en la educación, por lo que “La formación docente se concibe como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un

²⁰⁰ Cfr. SEP. **Plan y programas...** Op. Cit. Págs. 14,15 y 16.

²⁰¹ “Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión”. Ibíd. Pág. 13.

maestro son resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela, y en su desempeño frente a sus alumnos en las aulas escolares.”²⁰²

El documento *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, define los fundamentos de esta nueva consideración: “Es necesario concebir y reconocer el trabajo de los maestros como una profesión. Si bien, ese trabajo puede tener actualmente características diferentes a las de otras profesiones en cuanto a reglas de ingreso, acreditación de los conocimientos, certificación periódica de competencias, autonomía del ejercicio y grado de independencia respecto de sus empleadores, la enseñanza reúne cualidades que la constituyen como un campo profesional de actividad y no sólo como una ocupación laboral. Limitar la enseñanza a una actividad estrictamente técnica e instrumental, tiene un riesgo enorme para el desempeño docente y para el futuro educativo de la nación. Significa ignorar su complejidad y reducir las posibilidades de construir una educación de calidad para los niños y los jóvenes”.²⁰³

Tomando como base esta definición, se establecieron seis componentes para la formación y el desarrollo profesional de los maestros: a) el ingreso a la carrera docente, b) la formación inicial, c) el ingreso al servicio, d) la formación continua, e) los incentivos profesionales, f) el establecimiento de estándares de desempeño y evaluación.²⁰⁴

El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales en su esencia reconocería la necesidad de desarrollar cuatro líneas de política para mejorar la vida institucional y académica de dichas instituciones: a) transformación curricular; b) actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente; c) elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional; d) mejoramiento de la planta física y la infraestructura. La Subsecretaría de Educación Básica y Normal reconoció que no se estaba logrando

²⁰² SEP. **Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica**, Cuadernos de Discusión 1. SEP. México. 2003. Pág. 11

²⁰³ *Ibíd.* Pág. 19.

²⁰⁴ *Cfr. Ibíd.* Págs. 22-26.

los objetivos deseados (y planteados) en las escuelas formadoras, e incluso se precisa que subsistían y se profundizaban deficiencias en la actualización del personal académico y la planeación institucional.²⁰⁵

En esta lógica el proceso de reforma es explicado por Horacio Meléndez de la siguiente manera: los cambios se correspondían a la reforma que se estaba generando en la educación básica “a partir del año de 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que dio algunos elementos fundamentales sobre los cuales se tenía que hacer énfasis. Por ejemplo, varios de esos cambios que se hicieron en la escuela primaria, y que lógicamente repercutió en la escuela Normal, y en ésta lo que cambió es que se tenía que rescatar la práctica del docente, el trabajo docente y la evaluación del docente, pero desde el propio trabajo y evaluación del muchacho que se estaba formando. Creo que lo sustancial del cambio está ahí, y me parece que es un buen cambio, por que el Plan 84 me parecía un muy buen Plan en el sentido de estar formando al muchacho en el sentido más intelectual que práctico, y en este cambio lo que se estaba promoviendo es al revés, es decir la idea es formar a un joven que va a trabajar fundamentalmente en la práctica, justo más en la práctica y en la solución de problemas prácticos, pero bastante rescatado del sentido común. Se aminoró un poco el rasgo intelectual, además hay otra cosa que es esencial y que repercutió aquí, el Plan 84 tenía toda una línea de formación social, y que el Plan 97 no lo tiene para nada, eso es clarísimo. Así también, se observa que en el Plan 84 hay una línea de desarrollo de la comunidad, y en Plan 97 lo subsumen dentro del perfil de egreso en el punto no. 5, en la sensibilidad que se debe tener sobre la profesión, pero no se habla de un trabajo que pudiese hacer el maestro en la comunidad, sino que se habla de un contacto para entender a los niños, para interrelacionarse con los padres de familia. Con respecto al medio social, por lo tanto, yo puedo decir con claridad que la diferencia es muy fuerte es este sentido. Se le está quitando al maestro de esta nueva formación un esquema que se tenía antes, en donde el profesor podía llegar al medio social, contactarse con la comunidad y apoyarla en distintos rubros y situaciones. Esto ya no sucede aquí, al reducir el trabajo del maestro, fundamentalmente al aula, y más allá a la gestión de su propia escuela. Con esto quiero decir, que a partir de lo establecido en la reforma se le estaba quitando esa situación de integración

²⁰⁵ Ibíd. Pág. 31-32.

que podía tener la escuela con la comunidad, aunque aquí en Mactumactzá esta situación se matizó con las líneas de formación extracurriculares, es decir la formación de la línea agropecuaria y de la asignatura regional”.²⁰⁶

Elizabeth Villalobos García plantea que el proceso de reforma se hacía necesario en cuanto a que “el Plan anterior no se le hizo un seguimiento. Cuando se implementó se nos dijo aquí está el Plan, póngase en práctica. No se recibió una preparación antes para darse a conocer al menos en el caso de esta escuela, y no se hizo lógicamente un seguimiento, claro que con esta deficiencia en la implementación, no se conocía si en verdad estaba dando resultados o no, en cuanto a las materias que se trabajaron es esa época”.²⁰⁷ Y del Plan 84 señala que se puede reconocer que “eran programas muy extensos, pero se veía el aspecto social. El Plan tomaba en cuenta el contexto donde se iba a implementar los programas”.²⁰⁸

Lo anterior serviría de fundamento para definir la necesidad de reconocer las condiciones, características y cultura de cada institución formadora de profesores, por lo que se planteaba como “esencial emprender acciones que favorezcan tanto el mejoramiento de su organización y funcionamiento, como la planeación de los servicios que ofrecen, pues ello representa una condición necesaria para avanzar, sobre una plataforma más firme, en el compromiso de preparar a los maestros de educación básica con las competencias y habilidades que demandan los sistemas educativos estatales”.²⁰⁹ Esto señalaba que las escuelas formadoras de docentes deberían enfrentar diez retos:

1.- Propiciar que las escuelas funcionen como unidades educativas orientadas al cumplimiento de su tarea sustantiva: la formación para el desempeño profesional.

²⁰⁶ Mtro. Horacio Meléndez López. Entrevista citada.

²⁰⁷ Mtra Elizabeth Villalobos García. Maestra normalista, estudio la especialidad en psicología educativa en la Escuela Normal Superior de México. Profesora de la Escuela Normal Rural Mactumactzá desde el 1 de marzo de 1974, de la cual fue Subdirectora Académica en el periodo 1998-2001.

²⁰⁸ SEP. **Hacia una política...** Op. Cit. Pág. 34.

²⁰⁹ Ibíd. Pág. 35.

2.- Impulsar transformaciones en el funcionamiento y la organización que se orienten al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los futuros maestros.

3.- Crear ambientes de trabajo propicios para la colaboración profesional, que contribuyan a la transformación de las prácticas pedagógicas.

4.- Establecer nuevos criterios académicos que regulen los procesos de selección y permanencia del personal directivo de las escuelas Normales, así como fortalecer su liderazgo académico.

5.- Renovar los procesos de planeación, evaluación institucional y regulación en la aplicación de los recursos financieros.

6.- Actualizar el marco normativo del sistema formador de docentes.

7.- Renovar y fortalecer la planta docente.

8.- Fortalecer los sistemas de planeación de los servicios y las modalidades de educación normal en cada estado.

9.- Establecer a nivel nacional un proceso único y confiable para la selección y el ingreso de estudiantes a las escuelas Normales, públicas y particulares.

10.- Diseñar y operar mecanismos de evaluación y selección, que permitan incorporar al servicio de educación básica a los profesores que cuenten con el perfil profesional requerido.²¹⁰

Para el logro de estos retos se planteaba transformaciones profundas al sistema de formación de maestros, en donde, por una parte, implicaba modificar las condiciones de operación de las escuelas normales, y por otra, impulsar una transformación cultural al interior de estas instituciones.

Esta sería la lógica que crearía el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTAFEN). Dicho programa plantearía en síntesis esas dos intencionalidades. Y bajo las directrices del PTAFEN la concepción del nuevo docente que se debía formar en las escuelas normales implicaba que “No sólo se espera que el docente eduque, enseñe y evalúe a los alumnos que tiene bajo su cargo, sino también que demuestre su capacidad de

²¹⁰ Ibíd. Pág. 35-37.

asumirse como profesional responsable de su aprendizaje permanente y de participar en la modernización de la escuela, para hacerla más diligente y receptiva hacia el cambio”.²¹¹

Una cuestión que plantearía el PTAFEN es la necesidad de modificación de la vida escolar de tal forma que ofrezca a los profesores un ambiente propicio para el desarrollo profesional. Desafortunadamente, la política de transformación de la gestión escolar, estaría permeada por los vaivenes de la vida política y económica de la nación, y por la cada vez más penetrante política neoliberal en la educación, lo que no permitiría la consolidación total de sus líneas de acción, en tanto se fueron reduciendo los apoyos y el ímpetu por su aplicación.

A la luz de los años en que se ha aplicado el PTAFEN es notorio la falta de establecer los cambios en las Normales de manera integral, lo que hace que las acciones propuestas no logren vencer las resistencias, inercias y problemáticas que aquejan al subsistema. Esta reforma se ha ido constituyendo como un nuevo capítulo del anecdotario nacional de las transformaciones inconclusas.

3.3.1.- La reforma educativa de 1997.

Aunado a la redefinición del modelo de desarrollo nacional, y a la concomitante reforma a la educación básica que ésta trajo aparejada, y que conllevó a la exigencia de la formación de un nuevo maestro que respondiera a las renovadas condiciones de la educación primaria, la reforma a la educación Normal, además, estaba respondiendo a un conjunto de lastres que venía arrastrando la formación de profesores. Entre los problemas que impactaban a dicha formación se encontraban los resultados obtenidos de la aplicación del plan de estudios 1984 – con una orientación hacia la formación de maestros-investigadores a través del estudio de un alto número de materias teóricas y de los espacios curriculares llamados laboratorios de docencia-, y que dentro de la misma comunidad normalista empezaba a demandarse la necesidad de revisar el sentido que debería tener la formación de maestros que atenderían a los niños en las escuelas primarias.

²¹¹ Ibíd. Pág. 14.

En 1991 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) planteo superar la indefinición y desarticulación existente en y entre las escuelas normales. Se propuso la construcción de un modelo común para que estas escuelas se integraran mediante un tronco común de formación básico, pero que al mismo tiempo se ofrecieran opciones diferenciadas y específicas para la formación de los futuros maestros de educación preescolar, primaria y secundaria. La cuestión central del planteamiento del SNTE era eliminar la exigencia enciclopédica que caracterizaba a la formación del magisterio, y darle una orientación a la formación inicial encaminada al desarrollo de competencias intelectuales para el aprendizaje continuo e independiente. De igual manera, se buscaba articular los contenidos teóricos y de método con una mayor prioridad a la observación y práctica crítica de los procesos escolares. La propuesta del SNTE fue incorporada al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992.²¹² En el contexto de las definiciones de política educativa, la reformulación de contenidos y enfoques de la educación básica que se profundizó a partir de 1993, conllevó a nuevos desafíos a la formación de profesores, que mostraron la brecha existente entre lo que se enseñaba en las normales y las exigencias del campo de trabajo.

En este proceso de reforma educativa a las normales, en el año de 1992 el gobierno federal transfirió a los gobiernos de los estados todas las escuelas normales que hasta entonces estaban bajo su dependencia. Además, se reformó la Ley Federal de Educación en 1993, definiéndose a partir de ese momento como Ley

²¹² “El SNTE planteó como aspectos torales, que quedaron inscritos en el texto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, los siguientes:

- 1.- Cambios en los planes, programas y textos gratuitos. (...)
- 3.- Establecimiento de un programa nacional para la actualización y profesionalización de los maestros en servicio.(...)
- 5.- Reforma y articulación de las instituciones existentes en un sistema para formación inicial de maestros y de personal técnico y de investigación para la educación pública.
- 6.- Establecimiento de un programa de reformas a la organización y evaluación de la escuela. (...)

Este acuerdo dejó clara la posición del SNTE. Desde la perspectiva de los maestros, el Acuerdo es el instrumento que le da viabilidad a dos de sus más sentidas demandas: el mejoramiento profesional del magisterio y el fortalecimiento de la educación pública”. Gordillo, Elba Esther. “El SNTE y la educación. Retos y acciones”, en **México, la prisa...** Op. Cit.. Pág. IV.

General de Educación, y en donde se estableció el nuevo marco jurídico-administrativo bajo el cual se desarrollaron las escuelas normales; así, por ejemplo, se estableció como atribución exclusiva del gobierno federal la facultad de “determinar para toda la República los planes y programas de estudio para normal y formación de maestros de educación básica”. Por otra parte, determinó como atribución exclusiva de los estados la facultad de “prestar los servicios de educación normal y de formación de maestros”. Después de la federalización y dentro de esta nueva distribución de competencias entre los dos órdenes de gobierno, la SEP y las nuevas administraciones educativas de los estados tuvieron que asumir responsabilidades y compromisos para emprender el proceso de transformación que se impulsó para las escuelas normales.

En este marco y bajo el signo de la Modernización²¹³ educativa se estableció en 1996 el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales²¹⁴ (PTAFEN)²¹⁵ que planteó la reforma curricular²¹⁶ de la

²¹³ “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. Pág. 12.

²¹⁴ “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”. SEP. **Plan de Estudios 1997. Licenciatura en educación primaria**. SEP-México. 2002. Pág. 22.

²¹⁵ 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

licenciatura en educación primaria, la cual entró en vigor en 1997. La reforma, tuvo como característica la reducción de materias, la disminución de los contenidos teóricos y de **investigación** y puso 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, 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.

El cambio del Plan de Estudios de 1984 al de 1997 implicaba rupturas y continuidades, observadas a partir de que entre los dos planes de estudio desde el documento formal se observa un “viraje bien fuerte, sin embargo se rescatan algunos elementos. Hay una ruptura desde el proyecto, pero hay una continuidad desde el punto de vista del trabajo, de la aplicación del mismo; por lo tanto, con el Plan 84 y el Plan 97, todos los profesores podíamos percibir que mientras más avanzaba la experiencia con respecto al Plan nos fuimos dando cuenta con mayor claridad de esas diferencias y rupturas. Lo que sí es que significó una violencia, porque por ejemplo: en la práctica educativa, sólo se llegó a sentir tres años después de aplicado el Plan, porque esto se sintió realmente en cuarto año. Porque en tercero, cuarto, quinto y sexto de observación y práctica docente, en esa línea tan importante, columna vertebral del Plan 97, prácticamente se venía haciendo lo mismo; en un principio la única diferencia es en la observación de la práctica o el primer acercamiento al contexto social, los alumnos tenían que ver algo completamente diferente al anterior, a decir, otros espacios contextuales como la escuela preescolar o la escuela secundaria. Eso es completamente novedoso, porque aquí no se hacía la observación y luego las prácticas, y se hacía la práctica general, y sólo hasta séptimo y octavo semestre con la práctica intensiva. La práctica cobró relevancia para los estudiantes y para los maestros de séptimo y octavo

educativa”, en Weiss, Eduardo (coordinador). **El Campo de la investigación educativa 1993-2001**, México, COMIE-CESU-SEP. Pág. 141.

²¹⁶ La reforma curricular estaría dada dentro de un Plan que comprendía una serie de acciones 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. SEP. **Plan de...** Op. Cit. Pág. 23.

semestre. Otra cosa, los grupos de cuarto año desaparecieron como grupo para convertirse en subgrupos controlados por un maestro que debía saber absolutamente de todo, es decir, que los maestros de séptimo y octavo semestre mínimamente requieren de una serie de saberes que no todos poseemos, como dominar la línea de la práctica, entender todo lo que sucede en la escuela primaria, dominar toda la línea de formación del estudiante, además saber investigación, dirigir el documento recepcional, y otras cosas más”.²¹⁷

A partir de la reforma curricular el PTAFEN contemplaba otras tres líneas de desarrollo de la propuesta de fortalecimiento académico de las escuelas normales: actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, consistente en generar “un programa de actualización que se iniciará antes de la aplicación del nuevo plan de estudios... De manera paralela y en forma permanente, se apoyará el perfeccionamiento profesional... Se apoyará la formación y la superación académica para que los maestros asistan a cursos, estudien especializaciones y posgrados que refuercen sus competencias profesionales y los capaciten como buenos usuarios de la información y de los avances en la producción científica sobre temas educativos (...) se iniciará la publicación y distribución de materiales de actualidad (...)”²¹⁸

En esta línea, la realidad muestra contrastes, y ante todo deficiencia en el planteamiento de un programa que contribuya al “perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales”. Y es que “no ha habido un programa permanente de actualización, no ha habido porque no existe, no existe desde México, no existe algo que sea permanente. Han querido ellos suplir esto con respecto a un apoyo financiero que tiene la estructura que se llama gestión escolar de eficiencia, es decir, por medio del programa del PROMIN se está pidiendo que las propias instituciones escolares organicen sus propias necesidades de cursos, pero sin una visión global del asunto esto del tomar cursos para la preparación no es así, y no da resultado, porque si no se ve con una visión integradora, se da como consecuencia el cursitis, es decir, cursos de esto, curso de lo otro, cursos que toman unos, cursos que toman otros, cursos que a lo mejor sirven, cursos que a lo mejor no sirven. Todos sirven, pero no todos son pertinentes, no todos son justos para (...) No existe una

²¹⁷ Mtro Horacio Meléndez López. Entrevista citada.

²¹⁸ SEP. Plan de... Op. Cit. Pág. 24.

programación desde la Secretaría de Educación Pública para decir que en Mactumactzá se van a llevar tres cursos de este tipo, porque éstos son los que verdaderamente se necesitan, y Mactumactzá es verdaderamente una escuela que toma cursos, comparada con otras Normales”.²¹⁹

Para la Mtra Elizabeth Villalobos García, el desarrollo de la línea de perfeccionamiento y actualización del Programa se dio con un gran impulso en sus inicios, y posteriormente se fue debilitando, precisa que “cuando se inició sí se dio, se empezó a implementar primero en una reunión general de directores, para dar a conocer lo que iba a ser toda la propuesta, cómo había quedado estructurado, y después se empezó a bajar a los docentes, quienes eran los que iban a empezar a trabajar en el primer semestre. Las reuniones eran de carácter nacional, regional y estatal, y por semestre; pero también se hicieron por asignatura, se cuidaban muy bien todos estos lineamientos, pero todo fue al principio, por que en la actualidad todo eso se perdió, no sólo en cuanto a la actualización, sino también en cuanto al incremento de materiales bibliográficos; esa fue una de las cosas nuevas que nos trajo esta nueva propuesta, porque no solo venía cómo se debía trabajar, sino que venía la antología tanto para los docentes como para los alumnos, y yo veía que era una situación favorable, sobre todo en una escuela como la nuestra, en donde una de las dificultades era la situación económica de los alumnos, y que implicaba dificultad para conseguir sus materiales. Aquí ya la propia escuela por conducto de la SEP se le proporcionaba, en ese sentido el maestro no tenía ese problema de cómo voy a trabajar los contenidos. Otro ángulo que también cuidaron fue el recurso bibliográfico en la biblioteca de las escuelas, las cuales equiparon bien. Otro aspecto que me pareció muy importante fue que vinieron dotaciones de materiales bibliográficos, unos que tenían que ver directamente con el desarrollo de los contenidos de los programas; otros de cultura general para el docente, que desde la SEP venía destinado para que fuera de apoyo a las bibliotecas particulares de los maestros. Aquí se les dio una buena dotación de materiales a los profesores, y que nunca se había dado, al menos de lo que yo he vivido en esta escuela no se nos había dado. Si se nos

²¹⁹ Mtro. Horacio Meléndez López. Entrevista citada.

había proporcionado uno o dos, sólo cuando íbamos a algún curso. Ahora incluso la misma antología que se les da a los alumnos ya la entregamos con dificultad”.²²⁰

La otra línea esta constituida por la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, que en esencia plantea la definición de “mecanismos más ágiles y eficaces para la gestión en las escuelas, que garanticen formas diversas de participación y la posibilidad de que la propia escuela evalúe y establezca sus planes de desarrollo institucional”.²²¹

Y la última de las líneas contempla el mejoramiento de la planta física a través del equipamiento de las escuelas normales, que implicaba: “canalizar recursos económicos para atender las necesidades de reparación, mantenimiento y en su caso ampliación de los planteles normalistas; dotar a las escuelas normales de acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre temas educativos; instalar el equipo para la recepción y grabación de la señal Edusat de televisión digitalizada; dotar de mobiliario y equipo básico para las salas de consulta; así como apoyar a las escuelas con instalaciones y equipos de cómputo, conforme a las exigencias derivadas de la aplicación del nuevo plan de estudios.”²²²

En lo que parece una tradición en la aplicación de políticas, proyectos o programas, el rubro del mejoramiento de la planta física encuentra problemas de desarrollo, en virtud de que en el caso de la ENRM se le dio un gran impulso en el arranque del Programa, pero ha tenido dificultades para mantener un apoyo permanente. En cuanto a la planta física, inmediatamente viene a la mente lo relacionado a las “nuevas tecnologías para ser aplicadas en la educación, y las nuevas tecnologías para hacer más racional la administración de la propia escuela. Ya hay un centro de cómputo, ya los muchachos utilizan el centro de cómputo”.²²³

El caso de la ENRM implica hacer notar que se ha generado un proceso de desmantelamiento de su planta física, en tanto la institución operaba con dormitorios, cocina-comedor, panadería, lavandería, tortillería, etcétera, pero a partir del año

²²⁰ Mtra Elizabeth Villalobos García. Entrevista citada.

²²¹ SEP. **Plan de Estudios de la Educación Normal...** Pág. 25.

²²² *Ibíd.* Pág. 25.

²²³ Mtro. Horacio Meléndez López. Entrevista citada.

2000 se fueron reduciendo los recursos para la operación de estos servicios, en el año 2003, no sólo se redujo el recurso, sino que en el caso de los dormitorios el Gobierno del Estado los mandó a destruir; la razón: era un nido de formación ideológica contraria a las intencionalidades gubernamentales, y los demás servicios se desmantelaron. Horacio Meléndez precisa que “en esta escuela en vez de mejorar la planta física, la tiraron, porque dejó de ser internado y tiraron los dormitorios, entonces lo único que hicieron es la construcción de un domo, y esto del mejoramiento de la planta física podemos decir que sí, pero tiene sus bemoles para decir que es excelente, y que en este momento es mejor, porque este mejoramiento de la planta física tiene que venir racionado y racionalizado con propósitos bien claros”.²²⁴

En este mismo sentido, Elizabeth Villalobos expresa y confirma la idea de que “todo se le dio un gran impulso al inicio, después poco a poco se han ido apagando los apoyos. En este momento lo que queda del apoyo a la infraestructura se constituyó en lo que se llama PROMIN. Ahora bien, ya cada escuela le está dando sus modalidades a este apoyo, porque en cada escuela se utilizan los recursos para lo que se necesita. Aquí en Mactumactzá en vez de fortalecer la planta física, la dañaron. Acabaron con los dormitorios. A cambio nos construyeron un domo para la plaza cívica.”²²⁵

Lo anterior hace notar una transformación en todos los aspectos del sistema de formación de maestros, al menos es lo que se hace ver en los documentos. En la operación se generaban procesos y situaciones que lo matizarían. En este sentido Elizabeth Villalobos precisa que “comparado con otros planes de estudio que ha implementado la Dirección General de Educación Normal, que en otros tiempos se llamaba DGNAM, es que en esta ocasión sí hubo una preparación previa de parte de los docentes que iban a trabajar en esta nueva propuesta curricular. Se tuvo un periodo de preparación a los docentes a nivel nacional, para darles a conocer la nueva propuesta. Cómo estaba estructurada, cuáles eran sus líneas de formación. Antes también de que se estructurara hubo reuniones a nivel nacional, estatal y regional. Pero el problema radicó en que sólo en algunos casos directamente se recibía información, algunos maestros eran enviados a las reuniones y muchos no participamos en ese proceso. En otros casos la participación era a través de encuestas que

²²⁴ *Ibíd.*

²²⁵ Mtra. Elizabeth Villalobos García. Entrevista citada.

también se recibieron, éstas eran para conocer la opinión de los maestros con respecto a la necesidad de cambiar el Plan de Estudios, y ya cuando se concretizó la propuesta se hicieron los cursos; en aquel entonces se les llamaron cursos de actualización para dar a conocer como había quedado estructurada la propuesta del Plan. Estas reuniones fueron para operar las primeras materias que cada maestro iba a impartir; fue sólo en esa ocasión, no se volvieron a convocar más reuniones”.²²⁶

En relación al proceso de operación del Plan de Estudios 1997, y en lo referente a los cursos de preparación de los maestros para ponerlo en práctica, Horacio Meléndez considera que “fueron los clásicos cursos en cascada. Se mandó a una persona de una normal a México, lo cual es definido por la Secretaría de Educación Pública. En México toma el curso, y éste regresa a las escuelas, hacen un taller regional, luego se tiene que hacer este taller en las escuelas. Esto es lo que se tiene proyectado. Lo que sucede en realidad es de distintas formas y de distintas situaciones, tal es así que todo el material de trabajo de las personas que fueron a México deberíamos tenerlo aquí, porque en los programas viene nada más cuáles son los materiales o sólo vienen una o dos lecturas, las demás estaban en las antologías que ni siquiera se poseen aquí, porque los cursos y las antologías se dieron para las personas que en ese momento iban a dar las materias, pero después se dieron cambios en las cargas de materias, y muchos maestros no se prepararon para dar las materias; digo, lo hicieron por su cuenta y entendimiento. Innegablemente que la falta de antologías y materiales en la Normal también fue falta de organización interna, porque no se entregó una copia de las antologías o no se tuvo control para resguardarlas. En síntesis, considero que los profesores se prepararon de manera muy pobre, en parte por la forma en que se organizaron los de la propia Secretaría de Educación Pública, y en parte por la continuidad y el hábito que tienen los profesores”.²²⁷

3.3.2.- El Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN).

²²⁶ Ibíd.

²²⁷ Mtro. Horacio Meléndez López. Entrevista citada.

Teniendo como fundamento de desarrollo estratégico el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se reconoce la importancia de mejorar las prácticas educativas en las escuelas y en las aulas como elemento clave de la calidad educativa, lo cual tendría como premisa central la adopción de una actitud reflexiva y crítica por parte de la comunidad escolar acerca de su desempeño institucional y de los factores que influyen en él; se concibe que los resultados que se generen en la formación de los estudiantes normalistas es responsabilidad del conjunto de la institución. En el ámbito de la propuesta, la intención consiste en que la institución diseñara estrategias innovadoras que favorecieran el conocimiento de la realidad escolar, pero también la transformación de la organización y funcionamiento de las prácticas educativas en lo particular, y la institución en lo general.²²⁸

Articulado a esta intencionalidad, fue diseñado el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales -Públicas- (PROMIN), el cual se inscribe en el eje de mejoramiento de la gestión institucional del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. El PROMIN tiene como objetivo general el de “Contribuir a la renovación de la gestión institucional de las escuelas normales públicas, de modo que se constituyan en comunidades profesionales de aprendizaje donde la escuela, como unidad básica de formación, asuma un compromiso compartido por todos sus integrantes, dirigiendo sus esfuerzos al aprendizaje individual y colectivo, primordialmente de estudiantes y

²²⁸ El argumento que sostiene esta concepción, parte de identificar que “La experiencia en procesos de reforma en México y en otros países demuestra que, para que las reformas educativas sean eficaces, es necesario que se acompañen de verdaderas transformaciones en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, ya que la calidad y la eficiencia depende, además de los insumos básicos –planes y programas, materiales y recursos educativos, cursos y talleres de actualización-, de cuestiones relacionadas con la propia organización de las escuelas. Secretaría de Educación Pública. **Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. Finalidades, características y estrategias de operación**, México. SEP. 2003. Pág. 12.

profesores, propiciando con ello elevar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes de educación básica del país.”²²⁹

En el marco de una nueva gestión institucional, el PROMIN se planteó con la intencionalidad de generar procesos colectivos²³⁰ al interior de las escuelas normales,²³¹ tendientes a tomar decisiones que incidieran en el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas, para lo cual se contaría con apoyos de recursos financieros adicionales a los proyectos de innovación académica que presentaran las escuelas normales, los cuales estarían vinculados a la planeación²³² integral y sistematizada que se concretaría en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y con sus Programas Anuales de Trabajo (PAT).²³³

²²⁹ Ibíd. Pág. 14.

²³⁰ La posibilidad de construir proyectos colectivos vinculados al PROMIN en la ENR Mactumactzá ha estado permeado por las situaciones y procesos que desde la Secretaría de Educación Pública ha promovido, y por el momento político social que ha rodeado a la institución. En relación a lo primero, no se capacitó a la comunidad escolar para conocer los reglamentos y operar los manuales del PROMIN. En cuanto a lo segundo, en el momento de arranque del Programa, la ENR Mactumactzá atravesaba por uno de los más fuertes embates del Gobierno del Estado y que desembocaría en los sucesos del 6 de agosto de 2003. La comunidad escolar concentraba su atención en la defensa de la institución. En relación al trabajo colectivo que demandaba PROMIN el Mtro. Horacio Meléndez lo explica de la siguiente forma: “en un principio no, posteriormente se está tratando de dar. Pero precisamente si el colectivo escolar no está del todo preparado, y se está preparando en el momento de hacerlo, quiero decir que probablemente podemos ir perfeccionando y trabajando colectivamente y de mejor manera.

²³¹ “En el ProNaE se establece que uno de los requerimientos para alcanzar lo anterior es reconocer a la institución educativa como unidad y centro del sistema educativo, otorgándole mayor autonomía en la toma de decisiones que le permitan orientar su intervención hacia la búsqueda y puesta en marcha de las soluciones más adecuadas a las necesidades y problemáticas que enfrenta en el cumplimiento de su misión”. SEP. **Programa de mejoramiento...** Op. Cit.. Pág. 12

²³² El PROMIN considera que para que se pueda “intervenir de manera eficaz en la transformación de las escuelas normales, dirigiendo dicho cambio para elevar la calidad de la formación inicial de los docentes... la planeación institucional... se constituye... como su soporte básico”. Ibíd. Pág. 20.

²³³ “Es necesario destacar ambos instrumentos de la planeación, debido a que el PDI y el PAT, como productos derivados del proceso colectivo, son documentos que se sujetan a un proceso de dictamen como requisito básico para otorgar a las escuelas normales el apoyo económico adicional.” Ibíd. Pág. 21

La posibilidad de generar procesos colectivos, y de impactar en el mejoramiento institucional en la Escuela Normal Rural Mactumactzá es explicada por la Mtra. Elizabeth Villalobos Garcia en el sentido de que “específicamente en esta escuela la intención se tuvo, porque cuando se implemento lo del PROMIN, fueron llamados los directivos para recibir la información por parte de las autoridades, sobre lo que se avecinaba, lo que se iba a implementar, cuáles eran los propósitos, con qué finalidad; finalmente la idea era mejorar el trabajo académico en todas las Normales, que esa era la intención, pero ya en la práctica habían muchos factores que intervinieron para que no se lograran todos esos propósitos. En primer lugar, hay que reconocer, no se tenía esa cultura, estábamos acostumbrados a ir con las autoridades a plantear nuestras necesidades, y en función de esto negociar nuestras necesidades; a veces tenían que ver mucho las relaciones interpersonales con las autoridades para lograr que te apoyaran, para lograr lo que se pretendía para una mejora material o una actividad pedagógica en apoyo a los maestros; así se manejó por mucho tiempo. Cuando viene esto del PROMIN y se nos dice que tienen que plantearse proyectos justificados, y cuando se habla de que deberían ser plenamente justificados, querían decir que tenías que aprender a elaborar los proyectos técnicamente, y para eso tenías que recibir un cierto nivel de preparación para que pudieras lograrlo, para hacer bien esos proyectos, pero como no se tenía esa cultura, hubo cierta dificultad en la realización de esos proyectos.

En segundo lugar, la cuestión relativa a las condiciones políticas institucionales, los cambios que se avecinaban, los movimientos políticos del magisterio, de una u otra forma afectaban la vida en una escuela, y en el caso de Mactumactzá claro que interfirieron en las capacitaciones. Ahora bien, las autoridades decían que el PROMIN implicaba una serie de proyectos, como producto de un proyecto general institucional, en donde todos teníamos que participar llegó el momento en que sólo los directivos conocían cuáles eran esos proyectos, y no todos se involucraban, y entonces desde ahí se empezaba mal, porque no es así como se debía trabajar. En Mactumactzá en sus inicios se intentó que participara algún equipo de maestros, y poco a poco se ha ido mejorando en esto; pero en otras escuelas que yo conozco, sólo el director y una o dos personas están enteradas del proyecto, y son los únicos que trabajan con lo del PROMIN; al menos aquí se ha dado la preocupación porque trabajen los maestros en los diferentes proyectos; pero esto cuesta mucho, por la misma política de ir

dejando pasar las cosas, de no ponerle el interés necesario por parte de las autoridades. Yo creo que se ha perdido por completo lo que es verdaderamente el PROMIN”.²³⁴

Todo este planteamiento es sintetizado por Horacio Meléndez, en función de la experiencia de la aplicación del PROMIN en la ENR Mactumactzá, como “un programa compensatorio. Mete al resto de la organización y el financiamiento a través de programas. En el interior de la escuela esto tiene una racionalidad a la cual no estamos acostumbrados, en un principio fue un desorden cuando se echo a andar el PROMIN, y aún sigue siendo un poco de desorden, porque el apoyo de PROMIN no persigue que las instituciones rescaten dinero, porque esto es lo peor que se está haciendo, sino que sirven para desarrollar las actividades que hay allí; pero PROMIN reduce mucho los elementos sobre los cuales se puede hacer inversión para promover a la institución. Es como una camisa de fuerza, entonces ya limita específicamente qué es lo que se va a hacer y el tipo de proyecto que se puede desarrollar. Que es un tipo de proyecto eficientista, de un modelo empresarial, con gasto financiado que no permite el desahogo verdadero del crecimiento de las instituciones. PROMIN debería ser un programa más flexible. Tal vez implícitamente persigue otros propósitos, pero lo que si es claro es que está relacionado específicamente con un modelo de que las instituciones se les va a dar dinero, todo a base de proyectos de trabajo”.²³⁵

Para el logro de los propósitos del PROMIN se establecieron principios rectores²³⁶:

- a) Busca que las escuelas normales tengan mayores márgenes de actuación y decisión.
- b) Concibe a la participación como un proceso, en el cual los integrantes de la comunidad normalista tiene cada vez mayor ingerencia en la toma de decisiones y en las acciones que se emprenden.
- c) Reconoce que la transformación institucional requiere impulsarse mediante el establecimiento de proyectos innovadores.
- d) Considera que las instituciones y la situación actual que prevalece en cada una de ellas es diversa.

²³⁴ Mtra. Elizabeth Villalobos García. Entrevista citada.

²³⁵ Mtro. Horacio Meléndez López. Entrevista citada.

²³⁶ Cfr. SEP. **Programa de Mejoramiento...** Op. Cit.. Pág. 14.

e) Parte de la convicción de que cada institución tiene sus ritmos, sus obstáculos y sus ventajas.

f) Establece un conjunto de normas y reglas claras, definidas y conocidos por todos los participantes del proceso educativo.

g) Concibe a la evaluación, interna y externa, como un proceso que permite a las escuelas Normales reconocer sus avances y dificultades.

La esencia del PROMIN daba la posibilidad de constituirse en un elemento clave de fortalecimiento para las escuelas Normales, pero con el apoyo sostenido y comprometido de sus impulsores, y la vista puesta en definirse en un programa integral de largo plazo. Sin embargo, el PROMIN pronto se constituiría en un mecanismo compensatorio para pedir dinero y empezar a subsanar lo que el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales había dejado de hacer. En este sentido Elizabeth Villalobos señala que como en todas las “cosas que se implementan en sus inicios, como que hay mucha euforia, le dan más impulso, como una novedad, como una situación que es nueva, y yo sentía que le daban más importancia, pero a través del tiempo ha decaído, y creo que tiene que ver con los cambios que a nivel nacional se vienen dando; por ejemplo, una de las personas que tuvieron que ver, el director de Normatividad Gilberto Guevara, fue el que le dio un gran impulso al apoyo en construcciones, el apoyar a los maestros. Desde mi manera de ver, un trabajo bastante comprometido que estaban haciendo; después quedó el licenciado Deceano Osorio. Actualmente estas gentes ya salieron, ya están otras personas, y ha decaído el interés, ya no es el mismo nivel de compromiso de las nuevas autoridades, y esto no lo podemos desligar de los cambios políticos que está viviendo nuestro país”.²³⁷

Según se establece en los documentos referidos, el PROMIN se constituye como una política de intervención estratégica para incidir en la calidad de la formación inicial de los docentes, y se define por lo siguiente:

1.- Forma parte de las acciones del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.

²³⁷ Mtra. Elizabeth Villalobos García. Entrevista citada.

2.- Busca incidir principalmente en los procesos de planeación y evaluación institucional, para mejorar la organización y el funcionamiento de las escuelas Normales.

3.- Otorga recursos adicionales al presupuesto regular que se destina para la operación de las escuelas Normales.

El PROMIN incluye al seguimiento²³⁸ y la evaluación como procesos de revisión y análisis para propiciar que las escuelas se fortalezcan a sí mismas, y no como medida de fiscalización o control. Con ello se busca también estimular una cultura reflexiva en las instituciones normalistas para que adopten disposiciones correctivas, que incidan en los procesos que se gestan en su interior, fortaleciendo los aspectos propicios para su mejoramiento, y cambiando los que representan dificultades.²³⁹

El seguimiento y la evaluación se plantean como una oportunidad de aprendizaje para las comunidades normalistas ya que, por una parte, generan información útil respecto a lo que sucede en la escuela y en las aulas, lo que permitirá identificar las causas de los problemas para adoptar medidas correctivas adecuadas, y por otra son herramientas para mejorar los procesos y resultados, asumiendo el riesgo que implica y atendiendo a partir de sus propios recursos.²⁴⁰

²³⁸ “Desde que se inició el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTAFEN), el proyecto de seguimiento ha acompañado las acciones de reforma. En su primera etapa, en la aplicación de los programas de enfoques y contenidos; después, en la implementación del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria”. Secretaría de Educación Pública. **El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales**. SEP. México. 2004. Pág. 5.

²³⁹ “E seguimiento permitirá, además del análisis y la reflexión documentada de la práctica docente, obtener información relevante de otros aspectos de la escuela como: los ámbitos de la gestión institucional que es necesario fortalecer y, en su caso, reorientar, para generar cada vez mejores condiciones de trabajo en los salones de clase y, en consecuencia, introducir iniciativas de cambio en las actividades cotidianas”. *Ibíd.* Pág. 6.

²⁴⁰ “El seguimiento, como parte de la evaluación interna en las escuelas normales, es un proceso continuo y sistemático de reflexión y actuación sobre la propia práctica docente, que se realiza con la intención de transformarla para mejorar la calidad de la formación”. *Ibíd.* Pág. 13.

Incluye la evaluación externa con objeto de conocer los procesos, el impacto de las acciones y los factores que influyeron en dichos procesos; y contar con información para mejorar el diseño y la operación del Programa.

Los recursos del PROMIN están etiquetados para atender únicamente los proyectos que se vinculen con las prioridades, las líneas de desarrollo y/o de acción.

3.4.- La organización académica. Las academias.

Para el Plan de Estudios 1997 el trabajo colegiado es una condición sine qua non para que sus propósitos se logren a cabalidad. La apuesta de su éxito depende, en gran medida, del trabajo colegiado de los docentes. Más aún, la calidad – en este caso, de la educación normal, y por derivación, de los demás niveles de la educación básica-, tiene en el trabajo colegiado uno de sus soportes fundamentales.

Con el Plan 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria, las escuelas normales entraron en una nueva dinámica, pues como se establece en el párrafo anterior, los nuevos planes ponen especial interés en el trabajo colegiado.

Las recomendaciones oficiales sugieren tres posibilidades “atendiendo a las formas de organización que existen en las escuelas”: a) por el grupo que atienden; b) por el semestre que atienden; c) por academia de asignatura o por asignaturas afines.²⁴¹

El trabajo colegiado en la Escuela Normal Rural Mactumactzá, antecede a la puesta en marcha del Plan de Estudios 1997. En este sentido la institución tiene una larga tradición en organización del trabajo colegiado.²⁴² En Mactumactzá ya se tenía la “cultura de lo que es saber trabajar en academia, y cómo no va a ser importante esto si han habido momentos en esta institución en los que no ha sido necesario tener directivos para que

²⁴¹ Dirección General de Normatividad- Secretaría de Educación Pública. **Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales.** México. 1998. Pág. 5. Material fotocopiado.

²⁴² En la ENR Mactumactzá el debate y la confrontación de ideas forma parte de la cotidianidad de la comunidad escolar. Fortalece los procesos y acciones que en ella se generan. “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa”.Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Siglo Veintiuno Editores. México. 1973. Pág. 92

esta escuela funcione, y que ha funcionado gracias al trabajo de las academias. Las academias se constituyeron en los espacios para poder unificar e implementar los proyectos que en cada uno de los semestres se haría”.²⁴³

Cabe señalar que con el Plan 1997 lo que se estableció fueron condiciones organizativas y una orientación más práctica de dicho trabajo. En función de que Mactumactzá funciona por semestres, las academias tienen un día específico para reunirse. Dependiendo el ciclo, el primer o segundo semestre se reúne el lunes. El tercero o cuarto el día martes. El quinto o sexto el miércoles. El séptimo u octavo el día jueves. Los dos primeros grados tienen un horario de 12:40 a 14:10, y los dos últimos de 9:00 a 13 horas.

Las academias funcionan bajo la dirección de un presidente y un secretario. El primero tiene como tarea convocar, organizar y concensar la agenda de trabajo; el secretario apoyar al presidente en la organización y conducción de las reuniones, pero además elaborar las memorias de las reuniones.

En Mactumactzá las reuniones se desarrollan atendiendo dos cuestiones fundamentales: la organización del trabajo académico,²⁴⁴ y las situaciones y problemáticas que emanan de la vida política de la comunidad escolar.²⁴⁵

Por último, las academias “han sido un trabajo benéfico para la vida de la institución. En Mactumactzá no se puede pensar en el desarrollo de la escuela a partir de decisiones de cúpula, aquí por fortuna, las decisiones son colegiadas. Innegablemente la

²⁴³ Mtra. Elizabeth Villalobos García. Entrevista citada.

²⁴⁴ “El supuesto es que la mejora de la enseñanza constituye una empresa más colectiva que individual, y que el análisis, la evaluación y la experimentación en compañía de sus colegas son condiciones bajo las cuales el docente mejora. Como consecuencia, los docentes son más propensos a confiar en un saber compartido, a valorarlo y legitimarlo, a buscar consejo y ofrecer ayuda tanto dentro como fuera de la escuela. Así es más probable que lleguen a ser mejores profesionales en su tarea” Fullan, Michael y Andy Hargreaves. **La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar**. SEP. Biblioteca para la actualización de los maestros/Amorrrortu editores. México. 1999. Pág. 82.

²⁴⁵ “En estas culturas, el fracaso y la incertidumbre no se protegen ni se defienden, sino que se comparten y se discuten con vistas a obtener ayuda y respaldo. Los maestros no pierden su tiempo ni su energía en poner a salvo su responsabilidad. Las culturas del trabajo en equipo requieren un amplio acuerdo sobre los valores educativos, pero también toleran el disenso y hasta cierto punto lo alientan activamente dentro de esos límites”. Ibíd. Pág. 88

realidad actual hace más difícil esta situación, pero se lucha para conservar esta actitud y práctica. Es lo que ha hecho resistente al golpe del Estado a Mactumactzá”.²⁴⁶

3.5.- La modernización educativa en el contexto de la Escuela Normal Rural Mactumactzá: ¿Qué maestro formar para la educación primaria rural?

La formación de maestros en la ENR Mactumactzá no se limita a actividades destinadas a preparar a las personas para sacar adelante un plan de estudios y obtener resultados concretos de aprendizaje, sino también favorece la comprensión del ámbito social y cultural más amplio en el que maestros y profesores actúan. Se insiste en la importancia de preparar profesores que conozcan y comprendan las necesidades de poblaciones muy diversas, sin embargo, el “Estado evaluador” cada día con más fuerza cuestiona esta posibilidad.

A pesar de las presiones y problemáticas que ha enfrentado la institución, el tipo de profesional que actualmente se está formando es el de un “joven que sale al trabajo con una más amplia experiencia que como era antes; esto en el contacto directo con el contenido escolar, en contacto directo con los alumnos, y un conjunto de experiencias, algunas de ellas sistematizadas y alguna de ellas medianamente sistematizadas; creo que sale mejor preparado para el trabajo rutinario que va a hacer en las escuelas de práctica. Sale un poquito menos preparado con respecto a algunos aspectos intelectuales de dominio de contenidos y cosas por el estilo de fundamentación teórica, porque el Plan hace énfasis precisamente en un trabajo práctico, entonces los muchachos de esta escuela, además tienen una línea de formación bastante particular, que es única entre las normales, y está relacionada con la sensibilización, con el medio social donde los van a colocar; también tiene que ver con una tradición, no en el marco de lo curricular, sino dentro del marco de lo extracurricular, y dentro de los propios propósitos de los estudiantes; entonces se puede decir que aunque no forme parte del reconocimiento de la profesionalidad del profesor, se puede señalar que nuestros muchachos van sensibilizados para trabajar en el medio rural”²⁴⁷

²⁴⁶ Victor Manuel Rodríguez Hidalgo. Ex alumno de la ENR Mactumactzá. Egresado de la generación 1971-19767. Profesor de Mactumactzá desde el 16 de mayo de 1984.

²⁴⁷ Mtro. Horacio Meléndez López. Entrevista citada

La problemática de la formación de los maestros rurales en la actualidad enfrenta presiones de diversa índole, que de una u otra forma pretende desviar la atención de la formación, específica para atender los grupos y las comunidades a las cuales se incorporaran laboralmente. “Hasta antes se les daba una formación a nuestros alumnos que les pudiera servir específicamente para la docencia –en función de las necesidades para ejercer la docencia-. Y es que es una escuela normal rural, hay que capacitarlos, hay que formarlos, hay que prepararlos en ese ámbito, a pesar de que el Plan de estudios ya no lo consideraba; pero aquí en la normal si se cuidaba ese aspecto, ¿por qué?, por que no estábamos con esa preocupación de que tenía que entrar en el terreno de la competitividad, de ver y demostrar que poseían ciertos conocimientos para dar la clase. En ese sentido, creo yo que se trabajaba en esta escuela no bajo presión; pero ahora viendo las condiciones, hasta se puede descuidar y pensar que ya se tiene ese ángulo. Ya no preguntarnos qué requiere el alumno para llevar a cabo su desempeño docente en sus comunidades, sino que ahora la preocupación se centra en capacitarlos para que puedan resolver un documento que puede ser muy criticable, porque no a través de la prueba vamos a medir que sepan, o sea un buen maestro o no. Sin embargo, nos han metido a esa cultura; ahora los alumnos tienen que demostrar que también dominan los conocimientos, las teorías, y entonces hace que los maestros de Mactumactzá se preocupen más por querer desempeñar bien su papel. Implica prepararlos para que respondan bien las pruebas y las preguntas que les van a hacer para que puedan ellos aprobar las evaluaciones externas desde la propia SEP se están haciendo y el examen para que obtengan la plaza”²⁴⁸.

La formación de maestros rurales en la ENRM se inscribe en una perspectiva esperanzadora para la gente del campo, y es que ya con solo la existencia de esta institución “representa una esperanza para la gente más desprotegida, de bajos recursos económicos para poder lograr que sus hijos puedan superarse. Representa una forma de seguir construyendo una formación comprometida. Por otro lado, no se puede obviar que la gente que egresa de aquí se incorpora a donde más se necesita”.²⁴⁹

3.5.1.- Elementos de identidad rural: asignatura regional.

²⁴⁸ Mtra Elizabeth Villalobos García. Entrevista citada.

²⁴⁹ Mro. Victor Manuel Rodríguez Hidalgo.

Una cuestión que da una particular formación a los alumnos de la ENRM es la formación que ofrece la asignatura regional, este es un planteamiento curricular que ofrece la recuperación específica de conocimientos para el contexto al cual los jóvenes se habrán de enfrentar cuando egresen de la institución. La definición de las características de esta asignatura se construyó al interior de Mactumactzá. El proceso de articulación de la asignatura “en un principio no estaba muy definido. Nos dieron una serie de documentos, a mí me interesó porque nos lo dieron y explicaron en una reunión de Colegio de Maestros. Se retomaron factores lingüísticos, cuestiones de la enseñanza de la lengua indígena. Lo que se hizo fue ligar este programa a la idea de formación y sensibilización de nuestros estudiantes. Analizar la sociedad chiapaneca pero con propósitos específicos. Analizar que estamos en una sociedad indígena; que tenemos la interculturalidad; que somos una sociedad intercultural pero fundamentalmente indígena, y uno de los propósitos fue que los alumnos tomaran conciencia de que a los contextos a donde irían a trabajar podía haber marginación, discriminación. Esto es lo que plantea la Asignatura uno; la dos fue como tratar académicamente con los planes de clase a niños culturalmente distintos”.²⁵⁰

3.5.1.1.- La formación agropecuaria.

En la ENRM siempre ha existido el sector agropecuario. En él los alumnos conocen elementos técnicos generales para hacer producir la tierra, además de identificar cómo se genera el proceso productivo ganadero.

La comunidad académica de Mactumactzá consideró la necesidad de fortalecer uno de los rasgos de la formación rural de los jóvenes estudiantes, y en función de ello en el año de 1998 se establecería la línea de formación agropecuaria, que desde el ámbito extracurricular se adoptó como un requisito en el proceso de formación y acreditación para obtener el título de licenciado en educación primaria. Por lo que del primero al sexto semestre se imparten las siguientes materias:

²⁵⁰ Ibíd.

Semestre	Asignaturas
I	Ganadería
II	Agricultura
III	Horticultura
IV	Apicultura
V	Unidades de producción
VI	Industrias rurales

El sector agropecuario ha contado tradicionalmente con diferentes especies domésticas en producción tales como:

- Bovinos
- Porcinos
- Ovinos
- Aves
- Abejas.

Y en el ámbito agrícola se está produciendo:

- Variedad de pasto para la alimentación de los animales.
- Sorgo
- Maíz.

“Históricamente el sector agropecuario siempre ha existido dentro de lo que ha sido la escuela. Desde el 98 la intención ha sido elaborar una línea de formación agropecuaria con asignaturas donde el muchacho llegara al sector no solo a hacer talacha, sino también nos metiéramos a clases al aula, y también fuéramos a la práctica; de hecho, se tienen seis materias agropecuarias empezando con ganadería, agricultura, horticultura, apicultura, unidades de producción e industrias rurales. En este momento se han venido impartiendo esas seis

materias, aunque son extracurriculares el muchacho ha tenido una buena respuesta al asistir a esos cursos en la escuela”.²⁵¹

Los sucesos de agosto de 2003, y ante todo la eliminación del internado por parte del gobierno del Estado que implicaría que la Normal se convirtiera en externa, conllevarían a que los alumnos no estuvieran permanente en la institución y con ello la dificultad en la disposición horaria para trabajar en el campo. “Anteriormente como era internado, las materias agropecuarias que rigen a los muchachos de diferentes grados tenían una mayor asistencia; hoy día al no ser internado tienen que regresar a casa, los recursos económicos son menos, ya no es la misma alimentación, entonces se ha visto bastante mermada la asistencia de los muchachos, ya no es como antes. Pero al final de cuentas hemos ido trabajando, poco a poco se han ido sacando los trabajos que nos hemos propuesto. Pero si se daba un trabajo bastante fuerte cuando era internado, a ahora que ya no lo es...”²⁵²

Otros de los rubros en que se ha visto limitado el sector agropecuario tiene que ver con los apoyos que se recibían, por ejemplo las “partidas presupuestales ya son otras”. Para la alimentación de los animales se utilizaba los desperdicios generados de la cocina, lo cual implicaba ahorros sustantivos en este rubro; así también, muchos de los productos generados en el sector eran adquiridos por el sector cocina, y con ello se daba la posibilidad de comprar insumos agropecuarios. Pero con lo ocurrido en 2003 las cosas se modificaron; por ejemplo: “La manutención que teníamos para los animales, específicamente lo que es cerdos, que era a base de todos los desechos de los alimentos que había en el comedor, y bueno como había una entrada más, porque prácticamente nuestro mercado lo teníamos aquí mismo, en donde introducíamos desde limón, hasta miel, cerdo, bovino, ovino; entonces pues esto ha venido a repercutir un poco en la economía del sector, de hecho los apoyos han mermado bastante...” Ahora bien, y a pesar de las condiciones adversas “estamos trabajando con algunos grupos de muchachos, no directamente como comunidad estudiantil o lo que era antes el Comité, pero hemos producido

²⁵¹ M.V.Z. César Armando Peña Jimeno. Jefe del Sector Agropecuario de la ENR Mactumactzá desde 1998.

²⁵² *Ibíd.*

ya en algunas ocasiones parvadas de pollos, y estamos impulsando algunos proyectos agropecuarios en general, para seguirle dando vida al sector agropecuario de la escuela”.²⁵³

A pesar de los avatares de la política educativa y de las intencionalidades del Gobierno del Estado por anular el proyecto normalista que ofrece la Normal Rural Mactumactzá, el trabajo de formación agropecuario continúa. El sentido de esta formación se expresa en la consideración de que “al irse a las comunidades indígenas y rurales en donde son enviados, pues ponen en práctica las diferentes herramientas agropecuarias que han adquirido. Queremos enfatizar que no pretendemos ni sacar veterinarios, ni tampoco crear agrónomos, simplemente llevan herramientas necesarias para poderlas aplicar a las comunidades donde son enviados; y bueno ese es el punto central que busca la ENRM, y eso hace una gran diferencia ante las otras Normales del Estado, e incluso del país, porque a nivel nacional, es la única Normal Rural; y de las otras normales que existen, es la única que cuenta con un sector agropecuario y/o sector de producción. En este ciclo escolar que esta por terminar, se pretende que los muchachos que egresaran se les de una constancia que los avale de haber cursado la línea de formación agropecuaria durante seis semestres...”²⁵⁴

El sector agropecuario se vislumbra hacia el futuro con grandes retos y posibilidades, y aunque ha desaparecido la cocina de la escuela, que era nuestro mercado y el generador de recursos, se están buscando otras vías y mecanismos de comercialización de la producción agropecuaria de la Normal. Pero ante todo no se ha perdido la perspectiva de formación en esta línea; ésta se mantiene vigente y se considera que se fortalecerá con el tiempo. Lo anterior en virtud de la relevancia que presenta para los futuros licenciado en educación primaria. Lo dicho anteriormente se explica a partir de observar que actualmente se tiene “mucha proyección para poder incrementar nuestra misma producción; y sobre todo, estamos tratando que en este ciclo que va a iniciar involucremos aún más a los alumnos, enfatizándoles que en una Normal Rural tenemos que demostrar el trabajo agropecuario ante las autoridades, para en un momento dado tener apoyo. De hecho hemos tenido algunos convenios: ahora estamos trabajando un convenio con la fundación Kolpin donde, al parecer, nos van apoyar con proyectos

²⁵³ Ibíd.

²⁵⁴ Ibíd.

productivos que ellos manejan para poder impulsar aún más la economía del sector agropecuario, que al final de cuentas aunque todo el dinero que se pueda producir en el sector, no es para el sector se emplea para otras necesidades que existen en la escuela.

3.5.1.2.- El alumnado y el internado.

Desde la perspectiva de uno de los ex directivos de la institución, el internado y los alumnos de Mactumactzá constituían referentes de suma atención por la cantidad y características de procesos que generaban; así se plantea que por las “características de Mactumactzá, implicaba estar más pendiente. Como todo el tiempo estaban aquí los alumnos, la mayor parte del tiempo uno no tenía que estar no solo pendiente de la asistencia de ellos a sus actividades académicas en el aula, con los maestros, sino también qué tipo de actividades y proyectos realizaban. Revisar y estar pendiente de la actividad del campo que se implemento en esta época, para tenerlos más ocupados con respecto al tiempo que no estaban en las aulas. Estar también pendientes de la conducta de ellos como grupo aquí en la propia institución, y apoyar a los alumnos cuando presentaban proyectos y que tenían que realizar ellos. Teníamos que platicar siempre con ellos. Algo que ayudó mucho, y que nuestra administración impulsó mucho, fue la comunicación con el sector estudiantil, en donde periódicamente teníamos una reunión con los representantes de la sociedad de alumnos, y sobre todo con sus representantes, para analizar y discutir las problemáticas que ellos tenían; y las formas y mecanismos para poder solucionarlas”.²⁵⁵

Desde la perspectiva de los alumnos “la vida del internado depende mucho de la situación social de origen de cada uno de los estudiantes...”, porque la situación de pobreza y marginación de la cual procedían, hacía que se promoviera la necesidad de identificación y comprensión mutua, para ir resolviendo sus problemas individuales y colectivos, “ahí se adquiría mucha confianza en sí mismo, el afecto que se desarrollaba entre compañeros, la identificación entre nosotros mismos y tomándolos como si fueran nuestros hermanos”.²⁵⁶

²⁵⁵ Mtra. Elizabeth Villalobos García. Entrevista Citada.

²⁵⁶ Luis Arturo López González. Alumno de la ENRM. Generación 1999-2003.

Con el internado, la ENRM podía contemplar una formación integral de sus estudiantes; se constituía en una forma de desarrollar la vida de la institución. Daba la posibilidad, por los tiempos en que se encontraba el estudiante en la Normal, de desarrollar procesos de formación en el estudiante en torno a talleres, cursos, actividades agropecuarias, deportes, etcétera. Sin olvidar la formación política que subyacía al quehacer diario en la Normal.²⁵⁷

El internado se articulaba a la vida de las aulas, una y otra se complementaba, se fortalecían. Era una articulación necesaria que confluía en la concientización²⁵⁸ por la preparación profesional, la identificación comunitaria y la defensa de la escuela. El debate en el aula, permanecía vigente en el dormitorio, y es que “teníamos más facilidades para estudiar o de realizar nuestro trabajo, porque teníamos más espacios, teníamos la biblioteca, los salones, y regresábamos al dormitorio para continuar con el estudio. En el ámbito político había bastante organización, porque podíamos convocar a la hora que fuese, sin dudar de que iba a estar la base (...), los dormitorios eran el alma de la escuela, porque nos permitía estar presentes en todo y a cualquier hora”.²⁵⁹

Mactumactzá, su servicio de internado, su proyecto de formación y su cotidianidad se constituía en una oportunidad de estudio para la gente del campo, los que no tienen otra oportunidad de estudio más que la que ésta ofrece. “Mactumactzá ha significado una oportunidad para seguir superándonos profesionalmente. Nosotros como gente campesina que venimos de diferentes partes del estado de Chiapas, pues nos encontramos aquí con una escuela que nos brinda un espacio tanto de hospedaje, de

²⁵⁷ Mtro Victor Manuel Rodríguez Hidalgo. Entrevista citada.

²⁵⁸ “La concientización, implica por lo tanto que al percibirme oprimido, yo se que sólo me liberaré si transformo la situación concreta en que me encuentro oprimido y no puedo transformar esa situación en mi cabeza porque eso sería idealismo en el sentido filosófico de la expresión, sería caer en una forma de pensar filosófica en la cual la conciencia “crea realidad”. Yo decretaría desde mi conciencia que ahora sería libre. Sin embargo, las estructuras seguirán siendo las mismas y esto no realiza mi libertad. Entonces la concientización implica esta inserción crítica en el proceso, implica el compromiso histórico de transformación.

Por esta razón es por la que la concientización invita a asumir una postura utópica frente al mundo, postura que convierte al concientizado en factor utópico”. Torres Novoa, Carlos Alberto (comp.) **La praxis educativa de Paulo Freire**. Editorial Gernika. México, 1992, Pág. 112.

²⁵⁹ Luis Arturo López González. Entrevista citada.

alimentación, como de preparación académica, y este espacio sólo lo teníamos allá en casa, entonces este espacio viene a sustituir en espacio más amplio, más grande, con un poco de mejor recursos, con comodidad. Mactumactzá ha sido una casa para nosotros, una casa que nos ha enseñado, como nuestros padres, como caminar, como desenvolvernó, el qué hacer en situaciones imprevistas y cotidianas de la vida”.²⁶⁰

Bajo la misma lógica, Víctor Manuel Pérez Vázquez señala que “lo importante de Mactumactzá es que ofrece a la gente humilde una posibilidad de estudiar; el internado es un gran apoyo. Y la necesidad de que se siguiera dando este apoyo es lo que nos hacía organizarnos. Estamos concientes que es lo único que tenemos, y que hay que defenderlo. Además el internado permitía una convivencia con los demás, con la diversidad de gente y, sus problemas, su cultura, su realidad de cada uno. Y que la realidad de Chiapas es una, de pobreza; pero sabíamos lo que con cada uno pasaba”.²⁶¹

La realidad asistencial de Mactumactzá se modificaría en el 2003, cuando se reabre la institución en septiembre de dicho año. La condición de la autoridad es hacerlo sin el internado, de hecho se destruyen los dormitorios. Los alumnos son obligados a buscar hospedaje y alimentación fuera de la institución. La posibilidad de que permanezcan día y noche en la normal afecta la asistencia a talleres, deportes, clubes, la banda de guerra. Los alumnos tienen que regresar a sus nuevos hogares, es difícil mantenerlos todo el día en la normal, implica mucho más gastos.²⁶²

3.6.- El 6 de agosto de 2003: un comentario.

Tratar de comprender, pero ante todo explicar los acontecimientos que generaron y lo que desencadenó el 6 de agosto de 2003, implica necesariamente una revisión de procesos y circunstancias externas e internas que muestren la esencia de las acciones de todos y cada uno de los actores que intervinieron. Por lo que estos comentarios se constituyen en un punto de partida para la investigación y reflexión.

²⁶⁰ Caín Aguilar Velásquez. Alumno de octavo semestre ciclo escolar 2004-2005. Entrevista realizada el 13 de julio de 2005.

²⁶¹ Víctor Manuel Pérez Vázquez. Alumno de 6to semestre “c” ciclo escolar febrero-julio 2005 de la ENR Mactumactzá.

²⁶² *Ibíd.*

El 6 de agosto de 2003, aproximadamente a las 10:00 de la mañana se empezó a notar la presencia policíaca en los alrededores de la ENRM. Para las 15:00 horas por tierra y aire se inició el rociamiento de gas lacrimógeno, los intentos de la policía por ingresar una y otra vez a las instalaciones educativas duró hasta casi las 19:00 horas.

El intento de ingreso de la policía del gobierno del Estado a la institución, tenía como pretexto liberar los camiones de transporte público que habían sido secuestrados esa mañana por los alumnos. Los alumnos argumentaban que no había otra forma de presionar...

Y es que el motivo del movimiento de los estudiantes, era la exigencia de contratación laboral. El gobierno del Estado manipuló la situación. Se identifica a la luz del tiempo que fue un proyecto pre-establecido para golpear la institución, claro aprovechando la situación interna de la Normal. Los alumnos fueron provocados y cayeron en la trampa. Lo que se quería era desaparecer la institución, y fundamentalmente su internado, ese era el elemento problemático –como resultado de la presión social Mactumactzá no fue cerrada, pero la autoridad impuso condiciones extremas para mantenerla abierta (vera anexo 14,15 y 16)-.

Ese 6 de agosto, los alumnos (de la pedagogía de la violencia²⁶³ -ver anexo 17 y 18-) fueron puestos a prueba, uno por uno y por todas partes con piedras y palos repelían a los policías. Muchos padres de familia se unían a las fuerzas estudiantiles que defendían el espacio escolar. Las madres con sus hijos pequeños que habían llegado a una reunión de la sociedad de padres de familia, se cubrían, lloraban, maldecían al gobierno.

El estar presente en la refriega, ver el coraje y la gallardía de mis estudiantes por defender lo que es de ellos, sólo de ellos, su derecho a estudiar y a tener un

²⁶³ “Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontable derechos que se adjudica para sí la conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla, localizarla. Y si este derecho le asiste, con exclusividad, no será en sí misma donde encontrará la violencia. No será a sí mismo a quien llamará violento. En verdad, la violencia del oprimido, además de ser mera respuesta en que revela el intento de recuperar su humanidad, es, en el fondo, lo que recibió del opresor. Freire, Paulo. **La educación como...** Op. Cit. Págs. 41-42.

trabajo digno, me hizo reconocer que cuando sólo existe una posibilidad, y esa posibilidad es justa, no queda de otra más que defenderla con lo que se tenga, incluso si esto es la vida.

El estar presente en los momentos de mayor crisis en ese día aciago, me generó tristeza reconocer que quienes pasando por la institución como estudiantes, líderes, maestros y autoridades se olvidan que en su momento lucharon por lo que creían justo. Los hay quienes ahora reniegan, señalan a los muchachos o a la normal en general, ¿será la frustración?, ¿los proyectos incumplidos?.

Después del 6 de agosto de 2003 las cosas cambiaron en Mactumactzá, pero lo que no se ha modificado es el espíritu de una gran cantidad de sujetos dentro y fuera de la Normal, que buscan su vigencia y permanencia. La esencia del proyecto de la Escuela Normal Rural Mactumactzá recorre las venas de quienes ven a Mactumactzá con gratitud, honor y responsabilidad. Es la fuerza sobre la cual se sostiene un modelo de formación de maestros. De que tendrá que renovarse, es cierto. Pero su historia, marca el surco que permitirá seguir sembrando sabiduría y esperanza.

CONCLUSIÓN

El futuro del normalismo rural en nuestro país se observa hoy más que nunca como un reto y una posibilidad. Y es así porque en los meses recientes de este 2005, la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” del Mexe, Hidalgo, desapareció para convertirse en una especie de Universidad Pedagógica Agrícola; la Escuela Normal Rural “Lic. Justo Sierra Méndez” de Hecelchakan, Campeche, se convirtió en una institución que ofrece las licenciaturas en computación y en educación secundaria.

En el caso de la Escuela Normal Rural “Mactumactzá”, desde septiembre de 2003, se convirtió en una institución externa y mixta; aunque sigue ofreciendo la licenciatura en educación primaria, la tentación por cambiar este servicio educativo se rumora y escucha con intensidad, como una obsesión de parte de las autoridades educativas y gubernamentales de la entidad.

La realidad del normalismo rural, hace notar que su existencia y su supervivencia en los momentos actuales, se muestra como una contradicción, un desfase, un absurdo y extravío en el marco del desarrollo neoliberal en el que se encuentra enfrascada la nación mexicana. Se hace ver como un modelo educativo antagónico y en contradicción con la nueva perspectiva globalizadora e industrializadora del agro mexicano.

Y es que desde el modelo neoliberal implementado a principios de la década del 80 del siglo pasado en nuestro país, lo rural se fue minando y con ello la descapitalización del campo, para que al final de cuentas subsistiera y en su caso naciera una sociedad agrícola-ganadera de amplias posibilidades económicas. Se entraría en una etapa de gran impulso industrial, de creación de manufactureras que demandarían mano de obra, que en muchos de los casos provino del campo, y que fue un proceso de creación de empleo momentáneo, ante el hecho de que emergieron otras economías con mejores condiciones laborales.

Este proceso de negación de lo rural, tendría como proceso concomitante el hecho de que el Estado mexicano dejó de lado su tradicional política de apoyo a este sector. Y es que la situación del campo mexicano, de languidez y desastre, expulsor

de campesinos hacia las grandes ciudades y hacia los Estado Unidos, ha impactado también a las escuelas. Las agresiones contra las Escuelas Normales Rurales, hace notar lo que en esencia manifiesta el proyecto neoliberal; es decir que el futuro del campo mexicano ya no transita por las comunidades campesinas, ni por los grupos indígenas, ni por lo que alguna vez fueron los ejidos o por las organización y cooperativas rurales, sino que es por la industria agrícola y por el gran capital que está incidiendo en el campo.

Aunque las Escuelas Normales Rurales han enfrentado permanentemente al Estado en su intención de cerrarlas y controlarlas, ha sido los últimos veinte años que esto se ha recrudecido, y en los últimos cinco años la actitud de las autoridades ha sido más radical.

A partir de la década de los 80, y con la configuración de la modernización educativa, trajo aparejado una serie de procesos de readecuación del sistema de educación básica y normal. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, la reforma a los planes y programas de la educación básica en 1993, la promulgación de la Ley General de Educación de 1994; y sin lugar a dudas, la federalización educativa implicó la necesidad de formar un nuevo tipo de maestro. Un maestro que respondiera a las cambiantes condiciones del país, del país neoliberal que se estaba configurando, y que dejaba de lado lo local, lo rural, lo regional.

Con la política de modernización educativa la Escuela Normal Rural Mactumactzá, se ha visto convulsionada con las decisiones gubernamentales. Las medidas modernizadoras han ido dirigidas a la imposición de topes de la matrícula, la reducción de becas de nuevo ingreso, la destrucción de instalaciones, remoción de directores elegidos democráticamente por la comunidad escolar. Pero el escenario, aunque lo parece, no es desolador, muestra la fortaleza de una institución fraguada en los embates y las crisis.

Maestros, alumnos y personal docente han ido construyendo una tradición de resistencia y adaptabilidad ante los cambios que se le van imponiendo, instrumentando acciones de formación extracurricular que lleve a mantener los elementos caracterizadores del Normalismo Rural.

Huelga decir que el proyecto educativo de la Escuela Normal Rural Mactumactzá no concuerda con las intencionalidades y la política instrumentada en los años recientes. Ya no es necesaria –desde la perspectiva gubernamental-, como lo fue en la década de los 30 y 40 del siglo pasado; época en donde el Normalismo Rural contribuía con la participación de los maestros para consolidar la nación a partir de una idea única y centralista de nación. El país ha cambiado, esa perspectiva se ha modificado. Claro que no se podría vivir con añoranzas de viejos tiempos, ya no es posible, deseable y correcto, pensar en la homogeneización social y cultural del país; estamos en un tiempo en que la disputa por el reconocimiento de la diversidad y los regionalismos ha ganado un gran espacio a partir de la lucha de la sociedad civil, lo que ha generado graves conflictos por ser un elemento que entra en contradicción con el proyecto neoliberal.

El proyecto educativo que ha caracterizado a la ENR Mactumactzá corresponde a la de formación de docentes a partir de luchar contra el atraso educativo y la ignorancia; pero también por la necesidad de un cambio social para que haya igualdad económica, social, política y cultural. Y la lucha por estos ideales se acentúa, se hace cotidiana y permanece en las prácticas de la comunidad escolar. En tanto, los alumnos en su gran mayoría provienen de las regiones más laceradas por la pobreza y la marginación; este origen les “provoca” la necesidad de defender el hogar llamado Mactumactzá porque éste les ofrece resguardo, educación, una forma de vida que muchos no conocían y que disfrutaban; mientras tanto, es la oportunidad de salir de la pobreza, de la tristeza, de la sinrazón. ¿Y los profesores de Mactumactzá? Muchos de ellos, reconocen en la institución un proyecto alternativo para contribuir a subsanar los problemas que se enfrentan en la sociedad. Muchos de estos maestros se han formado en la lucha sindical, en la lucha social, en la lucha por defender a Mactumactzá; también forman parte de la historia por construir una sociedad igualitaria, en tanto la práctica que día a día desarrollan va dirigida a la formación de generaciones de profesores críticos y concientes de su propia realidad.

Maestros y alumnos en su posición de buscar la consolidación del proyecto educativo de la ENR Mactumactzá se mantienen a la defensiva del permanente acoso de la autoridad. Su actitud crítica los ha llevado en más de una ocasión a la

confrontación de ideas, de acciones, a la lucha sin cuartel por promover e impulsar la perspectiva de normal que consideran apropiada; pero siempre regresan al punto de confluencia que permite unificar voluntades y fuerzas para defender a Mactumactzá.

Ante las dificultades, desigualdades y contradicciones sociales y económicas que enfrenta el país, se hace necesario repensar en instituciones que recuperen la atención a las áreas y sectores más vulnerables. La diversidad cultural –que igual suelen llamarla riqueza-, del país, de la entidad chiapaneca, refuerza la idea, además, de dirigir la mirada hacia esos espacios, que permitan identificar las cosas, los procesos, las realidades y los sujetos que son referentes de atención en cada territorio, sin soslayar la necesidad de punto de confluencia y acuerdo que como nación permite constituir el pacto federal.

La cuestión es identificar la contribución que puede generar la ENR Mactumactzá en la formación de maestros con un sentido intercultural, con conocimientos, aptitudes y habilidades para atender las zonas que por su condición social, económica y cultural, requieren de maestros especialmente preparados para dichos lugares, que por lo general y de acuerdo a las condiciones de desarrollo económico-social son las más alejadas de los grandes centros poblacionales. Pero ante todo, profesores de educación primaria sensibles a la situación y condiciones que genera la marginación y la pobreza en la que aún se debate un gran número de ciudadanos chiapanecos.

Este planteamiento podría contemplarse en lo utópico, pero es la realidad por la que se tendrá que trabajar, para contribuir a mitigar las pronunciadas diferenciaciones que permean a la sociedad chiapaneca. La cuestión lleva a preguntarse ¿cómo mantener la vigencia de la ENR Mactumactzá?

La respuesta no es fácil de construir, ni podría hacerse en este momento a partir de la presente investigación, pero lo que es cierto es que el proceso de formación de docentes, y el trabajo institucional en la ENR Mactumactzá, tiene que partir de considerar el pasado, recuperar las fortalezas que permiten mantener viva la institución, develar autocríticamente las debilidades y deficiencias para hacer frente a la compleja tarea de construir alternativas para un futuro que instante a instante se convierte en el presente.

Anexo

BIBLIOGRAFIA

Aguilar García, Javier. "El Estado mexicano, la modernización y los obreros", en Alonso, Jorge, Aziz, Alberto y Tamayo, Jaime. (Coord). *El nuevo Estado mexicano. III. Estado, actores y movimientos sociales*. Editorial Nueva Imagen. México. 1992.

Alcantara Santuario, Armando. Et al, *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Siglo Veintiuno Editores. México 1998

Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Ediciones Quinto Sol, S. A. México, 1985.

Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994*. SEP. México. 1998.

Bazant, Milada." La popularidad del magisterio ", en *Historia de la educación durante el Porfiriato*. El colegio de México. México. 1995.

Bobbio, Norberto. *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*. Fondo de Cultura Económica. México, D.F. 2002.

Bobbio, Norberto. *El futuro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica. México. 2004.

Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. CONACULTA-Grijalvo. México, D.F. 1990

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. *La Reproducción*. Editorial Laia. España, 1977.

Carnoy, Martín. *Enfoques marxistas de la educación*. Centro de Estudios Educativos. México, 1989.

Colina Escalante, Alicia y Raul Osorio Madrid. "Los agentes de la investigación educativa en México", en Weiis, Eduardo. Coord. *El campo de la Investigación educativa 1993-2001*. COMIE-CESU-SEP. México. 2003.

Cordera, Rolando. "Mercado y equidad: de la crisis del Estado a la política social", en *Las Políticas Sociales de México en los Años Noventa*, editoriales FLACSO, Plaza y Valdés, UNAM e Instituto Mora. México. 1995.

Cordera Campos, Rolando. González Tiburcio, Enrique. "Percances y damnificados de la crisis económica", en Cordera Campos, Rolando. (et al). *México: el reclamo democrático*. Siglo veintiuno editores. México.

Córdova Arnaldo. "La concepción del Estado en México y el Presidencialismo", en González Casanova, Pablo. (Coord.). *El Estado en América Latina. Teoría y Práctica*. Siglo veintiuno editores- Universidad de la Naciones Unidas. México. 1999

De Ibarrola, María. "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX", en Latapí Sarre, Pablo. Et. Al. *Un siglo de educación en México II*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-FCE. México. 1998.

El Cotidiano 33. Semanario. 1990. Enero-Febrero.

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno editores. México. 1973.

Fullan, Michael y Andy Hargreaves. *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. SEP. Biblioteca para la actualización de los maestros/Amorrorrtu. México. 1999.

Gobierno Federal. SEP. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. SEP. México. 1992.

González Casanova, Pablo. "LA teoría del Estado y la crisis mundial", en González Casanova, Pablo. (Coord.). *El Estado en América Latina. Teoría y Práctica*. Siglo veintiuno editores- Universidad de la Naciones Unidas. México.

Guevara Niebla, Gilberto. "La crisis y la educación", en González Casanova, Pablo y Aguilar Camín, Héctor. (Coord). *México ante la crisis*. Siglo veintiuno editores. México. 1995.

Hayashi Martínez, Laureano. *La educación mexicana en cifras*. El Nacional. México. 1992.

Ibarra Salazar, Jesús. Gutiérrez, César. *Nuevo León: el impacto del Pacto*. El Cotidiano. UAM. No.33, 1990. Enero-Febrero.

Kosik, Karel. *Dialéctica de lo Concreto*. Editorial Grijalbo. México, 1967.

La Jornada. *México, la prisa por educar*. Diario. Suplemento. México, D.F. 6 de julio de 1993.

León Borraz, Conrado de Jesús. *A propósito del Primer Encuentro de Normales Rurales... cuando éstas ascendían al nivel de licenciatura*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1995. Inédito.

Martínez Della Rocca, Salvador e Imanol Ordorika Sacristán. "La política educativa del Estado mexicano: un crimen contra la cultura", en *UNAM: espejo del mejor México posible. La Universidad en el contexto educativo nacional*. ERA, México, 1993.

Marx, Carlos. *Contribución a la Crítica de la Economía Política*. Fondo de Cultura Económica. México, 1970.

Meynaud, Jean. *Introducción a la Ciencia Política*. Editorial Tecnos (reimpresión de la segunda edición), España, 1971.

Miranda López, Francisco. “Descentralización educativa y modernización del Estado”, en *Revista Mexicana de Sociología*. Año LIV no. 2, abril-junio de 1992. México, 1992.

O’Gorman, Edmundo. *Justo Sierra y la universidad moderna*. UNAM. México. 1986.

Plan Nacional de Desarrollo. 1988-1994. Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo Nacional para el Mejoramiento Productivo del Nivel de Vida*. Capítulo VI, Segunda Sección. Miércoles 31 de mayo de 1990.

Poulantzas, Nicos. *Estado, poder y socialismo*. Siglo XXI Editores. (Séptima edición). España.

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.

Rincón Ramírez, Carlos. *Naturaleza política de la modernización de la educación básica. Realidades y desafíos*. Universidad Autónoma de Chiapas. México. 2000.

Salinas de Gortari, Carlos. *Reformando el Estado*. Nexos. No. 18.

Salinas de Gortari, Carlos. *Primer Informe de Gobierno*. Poder Ejecutivo Federal. 1989

Schmelkes, Corina y Martha López Ruiz. "Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa", en Weiss, Eduardo, Coord. *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. México. COMIE-CESU-SEP. 2003.

Schugurensky, Daniel. "La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónomo?", en Alcántara Santuario, Armando (et. al). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Siglo Veintiuno Editores. México. 1998.

SEP, *Antología de La Educación en el Desarrollo Histórico de México I*. Materiales de apoyo del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. SEP. México. 1999.

SEP. *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales*. SEP. México. 2004.

SEP. *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de discusión. I*. SEP. México. 2003.

SEP. *Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización educativa. 1989-1994*. SEP. México. 1989.

SEP. *Plan de Estudios 1997. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*. México. SEP. 2002.

SEP. *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. Finalidades, características y estrategias de operación*. SEP. México. 2003.

SEP. *Programa para la Modernización Educativa (1989-1994)*. SEP. México. 1989.

SEP. *Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales*. SEP. México. 1998

Sierra, Justo. *Las escuelas normales y la Universidad*. Obras Completas. La educación Nacional. Tomo VII. UNAM. México. 1991.

Tank de Estrada, Dorothy. "Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México", en *La educación en la historia de México*, México, Colegio de México, 1992.

Therborn, Goran. *¿Cómo domina la clase dominante?* Siglo XXI de España editores S. A. España. 1979.

Torres Novoa, Carlos Alberto. (comp). *La praxis educativa de Paulo Freire*. Editorial Gernika. México, 1992.

Valencia Hernández, Mario. *Coahuila: los años de la crisis*. El Cotidiano 33. 1990. Enero-febrero.

Villarreal, René. "La economía del liberalismo social mexicano". *El Nacional*. Debate. Martes 31 de marzo de 1993. México, D.F.

Vasconi, Tomás. *La educación burguesa*. Editorial Nueva Imagen. México. 1977.

Zagaib Achcar, Elena. "La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa", en Loyo, Aurora. *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. Plaza y Valdés Editores. México. 1997.

Entrevistas:

- * Prof. Hugo Herrera y Herrera. Catedrático de T.C. en la Escuela Normal Rural Mactumactzá.
- * Mtro. José Gabriel Esquinca González,.Ex alumno de la Escuela Normal Rural Mactumactzá generación 1967-1973. Profesor de la institución desde el 1º. de noviembre de 1979.
- * Mtro. Horacio Meléndez López. Profesor de la Escuela Normal Rural Mactumactzá desde el 1º. de octubre de 1975.
- * Mtro. Magín Novillo Cruz. Exalumno de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, generación 1965-1970. Profesor de la institución desde el 1º. De septiembre de 1974.
- * Mtra Elizabeth Villalobos García. Maestra normalista, estudio la especialidad en psicología educativa en la Escuela Normal Superior de México. Profesora de la Escuela Normal Rural Mactumactzá desde el 1 de marzo de 1974, de la cual fue subdirectora académica en el periodo 1998-2001.
- * Prof. Victor Manuel Rodríguez Hidalgo. Exalumno de la Escuela Normal Rural Mactumactzá. Egresado de la generación 1971-1976. Profesor de Mactumactzá desde el 6 de mayo de 1984.
- * M.V.Z. César Armando Peña Jimeno. Jefe del Sector Agropecuario de la Escuela Normal Rural Mactumactzá desde 1998.
- * Caín Aguilar Velásquez. Alumno de octavo semestre. Ciclo escolar 2004-2005
- * Victor Manuel Pérez Vázquez. Alumno de sexto semestre "c". Ciclo escolar febrero-julio 2005.
- * Luis Arturo López González. Exalumno de la generación 1999-2003.