

Contenido

PALABRAS EN VOZ ALTA	
<i>Editorial</i>	3
Ruth Catalina Perales Ponce	
Lázaro Uc Mas	
PALABRAS SABIAS	
<i>La escuela y la escolaridad como objetos históricos</i>	5
<i>Facetas y problemas de la historia de la educación</i>	
Antonio Viñao Frago	
PALABRAS VIVAS	
<i>Prácticas de lectura, escritura y el triple presente de la formación docente</i>	28
Oscar Eligio Villanueva Gutiérrez	
Maricarmen Cantú Valadez	
<i>La educación normal superior en México ¿Historia concluida?</i>	44
José Lino Martínez Martínez	
<i>El monitor en la escuela primaria</i>	60
Miguel Ángel Miramontes Macías	
Lázaro Uc Mas	
PALABRAS NUEVAS	
<i>La fundación de una escuela: una historia de retos.</i>	73
Mayra Margarito Gaspar	
PALABRAS ACENTUADAS	
<i>Mujeres-maestras: tensiones y encrucijadas.</i>	80
<i>Galván Lafarga, Luz Elena y Oresta López Pérez</i>	
María Guadalupe García Alcaraz	
PALABRAS PREGONERAS	83
NORMAS PARA COLABORADORES.	85

Consejo Directivo
María Elena Mora Oropeza
Graciela Ramos Guerrero
Lázaro Uc Mas
Luis Jesús Ibarra Manrique
Manuel Cacho Alfaro
Fernando Rivas Rivas
Ilda Esparza Martínez

Comité Editorial
Ruth C. Perales Ponce
Lázaro Uc Mas
María Teresa Fregoso Haro
Juan Manuel Sánchez Ocampo
María Guadalupe García Alcaraz
Alberto Ibarra García
José Lino Martínez Martínez
Rosamary Selene Lara Villanueva
Olivia Mireles Vargas

Participan en este número
Antonio Viñao Frago
Oscar Eligio Villanueva Gutiérrez
Maricarmen Cantú Valadez
José Lino Martínez Martínez
Miguel Ángel Miramontes Macías
Lázaro Uc Mas
Mayra Margarito Gaspar
María Guadalupe García Alcaraz

Editores
Ruth C. Perales Ponce
Lázaro Uc Mas

Todos los artículos se someten
a revisión y dictaminación.
Registro en trámite

Suscripciones
Correspondencia contactanos@redposgrados.org.mx
www.redposgrados.org.mx

Diseño e impresión
Ediciones de la Noche
Madero 687
Guadalajara, Jalisco.
edicionesdelanoche@gmail.com



Estado de Jalisco

Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
Secretaría de Educación Jalisco

Estado de Guanajuato

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato
Universidad de Guanajuato-Departamento de Educación, sede Yerbabuena,
de la División de Ciencias Sociales y Humanidades del Campus Guanajuato
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111 Guanajuato, Guanajuato
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 León, Guanajuato
Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado Celaya, Guanajuato
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
Centro de Actualización del Magisterio Guanajuato

Estado de Hidalgo

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Universidad La Salle Pachuca

Estado de Nuevo León

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad
Virtual
Universidad Regiomontana
Universidad Autónoma de Nuevo León
Universidad de Monterrey

Estado de Yucatán

Universidad Autónoma de Yucatán

Estado de Puebla

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Estado de México

Servicios Educativos Integrados al Estado de México
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 153 Ecatepec

Estado San Luis Potosí

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 San Luis Potosí

Distrito Federal

Benemérita Escuela Nacional de Maestros
Centro de Estudios Superiores en Educación A.C.

Editorial

El número de Historia de la Educación que hoy nos ocupa reúne trabajos que abordan diferentes objetos educativos relacionados directamente con las escuelas, esos centros escolares donde se concretan de diversas maneras en forma cotidiana todas las buenas intenciones de los sujetos educativos, donde convergen diferentes formas de cultura (Pérez , 2000), donde se apropian, viven y desarrollan los valores socialmente aceptados, donde se concretiza en materiales educativos la producción científica y se define una cultura institucional.

Indagar, saber, reconstruir, esclarecer lo anterior, resulta una tarea no solo formidable, sino necesaria, pues conocer la historia implica contar con elementos para actuar con mayor grado de certidumbre en el presente y planear mejor el futuro. Y en esta tarea, nada mejor que internarse en ese espacio escolar en el cual se concreta finalmente eso que llamamos educación.

En ese sentido las aportaciones de los colaboradores de este número nos aportan conocimiento y reflexión de diferentes aspectos y dimensiones del espacio escolar: desde el pensar la escuela como objeto histórico, hasta la historicidad de la cotidianidad de prácticas con las cuales se concretan procesos de enseñanza-aprendizaje. Todas ellas con el genuino interés de mostrar esas vicisitudes que forjaron lo que hoy es la escuela en el aspecto particular que abordan, y al delinear lo que podría ser, permite acentuar la idea de que la historia, mas que hechos pasados, es el entendimiento de las acciones que hacen el presente.

Iniciamos en Palabras sabias con un ensayo teórico de Antonio Viñao Frago, “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación”, trabajo que nos incluye en la discusión de la escuela como institución responsable de la enseñanza de la historia y la escuela vista como objeto histórico.

Dos indagaciones y un ensayo de investigadores y académicos de la Red dan sentido a Palabras vivas, en primer lugar, “Prácticas de lectura, escritura y el triple presente de la formación docente”, colaboración de Oscar Eligio Villanueva Gutiérrez y Maricarmen Cantú Valadez, investigación de tipo exploratorio basado en la perspectiva de la historia presente en educación acerca de las prácticas de lectura y de escritura de los alumnos de las

licenciaturas de educación preescolar y primaria, mismo que devela que la formación docente presenta, entre otros, ausencia de prácticas pedagógicas reflexivas.

El siguiente trabajo de este apartado, del maestro José Lino Martínez Martínez, realiza, en un primer momento, un recorrido histórico sobre los avatares que ha sufrido “La educación normal superior en México ¿historia concluida?” Y con esta interrogante el autor nos sugiere los nuevos escenarios que enfrentan estas instituciones consideradas de educación superior ante las demandas de la sociedad actual para formar a los profesionales de la educación.

Concluye esta sección con una investigación histórica de una figura poco reconocida en las prácticas escolares y que se remonta hasta las primeras décadas de vida independiente con la aparición de la escuela lancasteriana y pone en discusión la pertinencia de su uso en nuestros días, “El monitor en la escuela primaria”, trabajo desarrollado por Miguel Ángel Miramontes Macías y Lázaro Uc Mas.

Palabras nuevas se nutre con las aportaciones de la investigación de Mayra Margarito Gaspar a través del texto “La fundación de una escuela: una historia de retos”, artículo que reconstruye a partir de las voces de docentes y la comunidad el proceso vivido para el establecimiento de una escuela de educación primaria. Se destaca que la participación comprometida de cada uno de los actores involucrados representa la principal fortaleza para la realización de este proyecto.

Finalmente, en Palabras acentuadas, María Guadalupe García Alcaraz, nos conmina a la lectura de “Mujeres-maestras: tensiones y encrucijadas” de Galván Lafarga, Luz Elena y López Pérez, Oresta, obra cuyo propósito fue entender los rasgos y procesos que configuraron la feminización del magisterio, las condiciones de trabajo y los problemas que enfrentaron las maestras, así como conocer el significado que ellas daban a su labor.

En Palabras pregoneras la Red de Posgrados en Educación extiende y ofrece a todos los interesados un espacio de discusión y diálogo para el desarrollo de la investigación en los posgrados, con una atenta y cordial invitación a su IV Congreso Nacional de Posgrados en Educación, que en esta emisión discutirá en torno a los Retos del posgrado en educación al 2020: generación, aplicación y transferencia del conocimiento.

Finalmente, hay que decir que en el campo educativo existen aún objetos por indagar y profundizar en su sentido histórico, aún quedan historias que narrar, es necesario recuperar la naturaleza histórica de numerosas prácticas cotidianas que hacen del presente algo desconocido. Ya que el esfuerzo de este número es mostrar solo algunos aspectos de pocos objetos educativos, con la esperanza de que pueda ser útil a algún lector y seguir construyendo la palabra educativa.

Los editores

Ruth C. Perales Ponce

Lázaro Uc Mas

La escuela y la escolaridad como objetos históricos*

Facetas y problemas de la historia de la educación

*Antonio Viñao Frago***

Este trabajo revisa las formas en que se ha hecho historia de la escuela; primero repasa la perspectiva histórica tradicional, luego analiza cómo y de qué modo los nuevos paradigmas de la historia de la educación –el social, el sociocultural y la sociocrítica– han afectado e influido en el ser y el futuro de la educación, entendida ahora como institución y proceso para escolarizar. Para ello revisa de cada paradigma, sus características, funciones, aportes y deficiencias. El texto además se detiene para desglosar y volver operativos los conceptos claves relacionados con el tema: la gramática de la escolaridad, las culturas escolares y la cultura material de las instituciones escolares.

Palabras clave: historia sociocrítica, escolaridad, escuela, perspectiva histórica, historia social

This paper reviews the ways in which the history of school has been made; first it goes over the traditional historical perspective, then it analyzes how, in what way the new paradigms of the history of education– the social, socio-cultural and socio-critical ones– have affected and influenced the being and the future of education as understood as both an institution and a process for schooling. To that end, the paper revises each paradigm, its characteristics, functions, contributions and deficiencies. The text in addition takes the time to break down the key concepts related with this topic in order to make them operational: the grammar of schooling, the school cultures and the material cultures of the school institutions.

Este texto trata sobre la perspectiva histórica de la escuela, en un doble sentido: como institución educativa formal que engloba todos los centros docentes de todos los niveles y modalidades de enseñanza, y como una actividad que se lleva a cabo en un espacio y un tiempo específicos (los espacios y tiempos escolares). Este segundo sentido o acepción se refiere al proceso de escolarización y al hecho de la escolaridad, es decir, a la progresiva extensión a la totalidad de la población infantil y juvenil, desde edades tempranas hasta la edad adulta, de la asistencia y permanencia durante unas determinadas horas de unos determinados días en instituciones que, creadas en principio para el adoctrinamiento, la enseñanza y transmisión de determinados saberes, cumplen otras varias funciones sociales. Es decir, al paso, en el proceso y hecho escolar, desde la exclusión de determinadas categorías o grupos sociales a su inclusión. Para hacer más evidente este doble significado se ha añadido en el título el término escolaridad al de escuela. Este texto se refiere tanto a la institución social formal-

* El presente texto sirvió de base para la intervención oral, del mismo título, que tuvo lugar en el curso de verano organizado por la Universidad de Zaragoza en la localidad de Jaca (Huesca) del 3 al 6 de julio de 2007 con el título de “Educación, historia y crítica. Problematizar el presente y pensar históricamente, fundamentos de una Didáctica Crítica”.

** Universidad de Murcia, avinao@um.es

mente encargada del estudio y enseñanza de la historia (la educación histórica) como a la historia de dicha institución (su memoria histórica).

Mi propósito es analizar algunos enfoques desde los que los historiadores se han acercado a la institución escolar; es decir, a la escuela y a la escolaridad como un hecho social derivado de la existencia de la institución escolar.

Primero me referiré, siquiera de modo sucinto, a lo que podríamos llamar la historia o enfoque tradicional en el estudio de la escuela. Un enfoque del que aún hoy pueden hallarse abundantes ejemplos. Después, analizaré sucesivamente cómo los paradigmas de la historia social, la historia sociocultural y la historia sociocrítica de la educación han afectado, y de qué modo, a la historia y al modo de mirar, desde la historia, dicha institución. La distinción entre estos tres enfoques o miradas responde a criterios clasificatorios de límites no definidos o estancos. Como se verá, existen entre ellos amplias zonas de contacto e intersección; se deben, sin embargo, mucho uno al otro. En realidad, es imposible trabajar desde uno de ellos sin tener más o menos en cuenta los otros dos¹. A su vez, como se verá, todos ellos ofrecen una cierta heterogeneidad interna.

La historia tradicional de las instituciones educativas

No debe extrañar que los primeros ejemplos de estudios histórico-educativos a los que suele aludirse al hablar de los inicios de la historia

de la educación como campo de investigación sean en su mayoría historias de instituciones educativas escritas en el siglo XVI, como ya indicó Brickman, con la pretensión de mostrar su antigüedad y sus glorias (1973: 228). Este tipo de historias dieron paso, sin embargo, a otras en las que el tema a estudiar era no una universidad concreta sino la educación superior en general, desde el mundo antiguo hasta el momento en el que el texto era elaborado. La génesis de la historia de las instituciones escolares de educación superior constituye, por ello, un buen ejemplo del paso desde unos primeros trabajos de índole hagiográfico sobre universidades concretas a “repertorios internacionales (...) exaltando su reputación en función de su pasado” (Frijohff, 1981: 29). Es decir, a una historia comparada y en último término a una historia cronológica de dichas instituciones desde sus primeras manifestaciones.

Esta historia institucional, por lo general hagiográfica y circunscrita a una institución concreta o a una serie de ellas pertenecientes a una misma área geográfica, entidad o persona jurídica, no ha desaparecido ni es previsible que desaparezca. Incluso, desde un punto de vista cuantitativo, goza de buena salud y posee una sólida demanda social. Así lo muestra el buen número de publicaciones que, con motivos casi siempre conmemorativos, han aparecido en las últimas décadas en relación, por ejemplo, con los 150 años de la creación de los más antiguos institutos de segunda enseñanza y Escuelas Normales creadas en España a mediados del siglo XIX o con los 25, 50, 100 o más años de la fundación de este o aquel centro docente público o privado, en especial de los pertenecientes a órdenes y congregaciones religiosas. La estructura de estos trabajos sigue, por lo general, un patrón más o menos normalizado: génesis o creación y, siguiendo o no un orden cronológico de sucesivas etapas o épocas, las consabidas referencias a los aspectos materiales (edificio o edificios, equipamiento) y financieros, a los alumnos, profesores y directores, a su organización y fun-

1. No está de más advertir que no son éstas las únicas miradas posibles a la historia de la escuela y de la escolaridad. Sólo con el propósito de indicar alguna otra, podría citarse el enfoque neoconservador que quizá sea el mejor ejemplo en nuestro país: la trilogía de Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, compuesta por *Educación superior y futuro de España*, *La educación profesional en España* y *La educación general en España*, editada por Santillana en 2001, 2002 y 2003 respectivamente. Sobre su visión de la historia de la educación, remito a lo dicho en Viñao (2006).

cionamiento y, como mucho, a las enseñanzas impartidas. Todo ello con amplias referencias a los aspectos más encomiables, los personajes (profesores y alumnos) de cierto renombre y al patrimonio artístico, histórico y bibliográfico (en caso de existir) que contrastan con el silencio u olvido de las cuestiones conflictivas, de los momentos críticos, de los aspectos negativos, de los personajes poco presentables de la institución referida, de su micropolítica interna y del contexto social en el que emergieron y desarrollaron su actividad. En cuanto a la autoría, individual o colectiva, lo usual es que el autor o autores sean o hayan sido profesores y/o alumnos de la institución analizada.

La historia social de las instituciones escolares

Frente a la historia de la educación o pedagogía usual en buena parte de las obras publicadas en España, o fuera de ella, en el siglo XIX y en la primera mitad del XX (o incluso después) de orientación esencialista, intemporal y normativa, centrada en una historia, por lo general descontextualizada, del pensamiento o ideas pedagógicas, de las instituciones escolares y de la política educativa, emergería en los años 60 y 70 del siglo XX la historia social de la educación. Este cambio de enfoque, tardíamente experimentado en nuestro país, sería consecuencia, por un lado, del acercamiento metodológico y temático entre la historia y las ciencias sociales, y, desde el campo de la educación, por la correlativa expansión que tendría lugar en dichos años tanto de la educación formal –bajo el supuesto de que ello favorecía la movilidad social, el progreso económico y el desarrollo democrático– como de las ciencias de la educación, en especial de la sociología de la educación.

La historia de la educación “al viejo estilo” se limitaba, por lo que respecta a la historia de las ideas pedagógicas y de las instituciones escolares, a la obra y vida de las figuras más relevantes del pensamiento pedagógico –mostradas,

como se ha dicho, de un modo intemporal y descontextualizado– así como sus fundadores y profesores, asimismo considerados más relevantes (Vroede, 1980). La historia social de la educación, sometida a lo que Mc Culloch y Richardson han llamado “el reto de las ciencias sociales”, y en especial, en un primer momento, al de la sociología, incorporó a la agenda de trabajo de los historiadores de la educación nuevos temas y enfoques (Mc Culloch). Entre éstos, por ejemplo, la historia de la infancia y de la familia; de la educación popular; de los procesos de alfabetización, escolarización y feminización (en este último caso, tanto de las poblaciones escolares como de la profesión docente); de las poblaciones escolares o grupos destinatarios de la educación formal (y dentro de ellos, de un modo particular, de grupos concretos como las mujeres, los niños con deficiencias físicas o psíquicas o los excluidos socialmente y objeto de acciones educativas específicas); de las enseñanzas profesionales y técnicas; del currículum; del profesorado como grupo social; de las diferencias sociales y culturales ante la educación; de los sistemas educativos; de los modos de educación no formales; o, desde perspectivas más amplias, de las relaciones entre la educación, el orden y el cambio sociales. Entre los enfoques, además del cuantitativismo, la consideración de la educación formal como un artefacto, aparato o sistema condicionado e influido, en su configuración, por factores sociales y económicos. Incluso considerado, en ocasiones, como una mera reproducción de dichos factores y de la sociedad que lo producía. En último término, la historia social de la educación no tenía ya por objetivo el deber ser (cómo debía ser la educación) o una finalidad normativa (cómo debía regularse la educación) sino explicativa e interpretativa de la realidad educativa (cómo era la educación) en un determinado contexto social.

Este enfoque diluía las instituciones escolares, como tales instituciones concretas, en aquellos procesos, tendencias, fuerzas y

contextos sociales más amplios en los que su existencia y actividad cobraban sentido. Oculataba, pues, la relativa autonomía de dichas instituciones, es decir, su capacidad para generar unos modos de organizarse y hacer específicamente propios. Sin embargo, abría la puerta a perspectivas más generales que permitían considerar la institución escolar como un todo con un sentido y una finalidad en el conjunto de las instituciones sociales y, al mismo tiempo, como un sistema internamente diferenciado en función de los niveles educativos o modalidades de enseñanza, del currículum impartido y de los destinatarios o grupos sociales a los que se dirigía la institución o instituciones referidas. Por poner un ejemplo, si se estudiaba el proceso de escolarización había que manejar y analizar datos estadísticos por sexos, edades, zonas y grupos sociales, pero también había que considerar aspectos sociales externos al sistema educativo –por ejemplo, el trabajo infantil– y aspectos internos del mismo como los diferentes modos, contenidos y redes de escolarización en función de sus destinatarios. Y junto a ello, desde una perspectiva institucional concreta, el área de influencia de cada centro docente, las relaciones con su entorno y las funciones sociales que cumplía o pretendía cumplir.

En el marco de esta historia social de la educación se realizaron una serie de estudios que se hallan a medio camino entre dicha historia social y la historia sociocultural de la educación. Me refiero a aquellos trabajos que, desde una perspectiva sistémica, abordan el origen, evolución, estructura, dinámica y fuerzas internas de los sistemas educativos. Unas veces se pone el acento en el papel, no neutral, de los poderes públicos estatales o comunales en su configuración. Otras veces en los procesos de sistematización, inclusión, exclusión y segmentación vertical (graduación) y horizontal. Otras, por último, en las presiones propedéuticas de unos niveles educativos sobre otros o en la existencia de instituciones

docentes que se constituyen como modelo o ejemplo a seguir e imitar por las demás². De un modo u otro, en ellos la institución escolar y la escolaridad son vistas como piezas de un sistema, piezas escasamente autónomas, sujetas a los cambios estructurales, tendencias y procesos que operan en el mismo.

La historia o perspectiva sociocultural: la gramática de la escolaridad, las culturas escolares y la historia material de las instituciones educativas

Si ya en su día, en los años 60 y 70 del siglo pasado, la historia social modificó en parte, sólo en parte, los temas, fuentes y enfoques de la historia de la educación como campo de investigación, y de modo superficial los de la historia de la educación como disciplina académica, la llamada historia cultural –un amplio campo en el que se insertan temas y enfoques muy heterogéneos bajo el influjo, esta vez, de la antropología o los “estudios culturales”– supuso, en parte, en dicho campo y en los años 80 y 90 del siglo XX y en lo que llevamos del XXI, nuevos temas de investigación, nuevos modos de mirar la realidad y el desplazamiento de la atención hacia fuentes hasta ahora poco o nada utilizadas. Como se ha dicho recientemente, “donde antes [en la historia social] primaban las estructuras, la cuantificación y la explicación, ahora [con la historia cultural] se pretende dar prioridad a los sujetos, los análisis cualitativos y la comprensión. Donde antes se sacralizaban los contextos sociales, ahora se sacralizan los significados culturales” (De Gabriel, S/F).

2. Sobre el particular véase Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2000, pp. 44-69. Uno de las obras más representativas de esta corriente historiográfica es la de D. K. Muller, Fritz Ringer y Brian Simon (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992 (1ª edición en inglés de 1987).

Varios aspectos, relacionados entre sí, impulsaron o estaban detrás de estos cambios. El primero fue la llamada de atención de distintos autores desde distintos contextos con relación a la necesidad de adentrarse en el estudio de esa “caja negra” que para la historia de la educación seguía siendo la realidad del aula y la vida cotidiana de las instituciones educativas. Hasta entonces los historiadores de la educación, se ha dicho, se habían ocupado más de las teorías, las propuestas, lo normativo y lo regulado que de lo que acontecía realmente en las aulas y en los centros docentes. Asimismo, en el ámbito de la historia social de la educación los análisis se habían centrado más en los condicionantes y contextos externos a las instituciones escolares que en lo que sucedía en el interior de las mismas; más en la “externalidad” de los procesos educativos que en la “internalidad” del trabajo escolar (Nóvoa, 1998: 34). Y todo parecía indicar que lo que realmente sucedía tenía su propia lógica. Una lógica diferente a la de la educación deseada, propuesta o prescrita o, incluso, condicionada por fuerzas externas. Este nuevo campo de trabajo implicaba nuevos temas, nuevas fuentes (icónicas, egodocumentos, historia oral, prensa pedagógica, informes oficiales, trabajos de los alumnos, cuadernos y diarios de clase, relatos de aula, etcétera) o, si se prefiere, un modo diferente de mirar las fuentes conocidas, y un nuevo enfoque próximo o cercano a los de la antropología y la etnografía (Depaepe, 2005: 237).

Otros planteamientos veían a la institución escolar como una combinación de continuidades y cambios indicando que los historiadores de la educación habían estado más atentos por lo general a los segundos que a las primeras, más a las innovaciones y reformas que a las inercias y rutinas. Y, en estrecha relación con lo anterior, de quienes en su análisis de las reformas educativas observaban, desde la perspectiva de la larga duración, cómo dichas reformas sólo arañaban superficialmente la realidad y las prácticas del aula. Cómo se

generaban y sedimentaban en el tiempo, en las instituciones escolares, unas prácticas, unos modos de hacer y de pensar de origen artesanal, que persistían adaptándose a los cambios impuestos desde el exterior de las mismas, ya fuera por los poderes públicos, ya fuera por presiones y exigencias sociales. Unas prácticas y unos modos de hacer y de pensar definidos unas veces con el nombre de gramática de la escolaridad y otras con el de cultura escolar.

En este sentido, un paso más allá ha sido dado por quienes, a partir del concepto de cultura escolar, mantienen la relativa autonomía de la institución escolar y de los sistemas educativos en los que ésta se inserta en relación con su contexto social poniendo de relieve su capacidad para crear no sólo formas de hacer y de pensar propias, es decir, productos culturales propios, uno de los cuales serían las disciplinas y tareas escolares, sino también para configurar una sociedad escolarizada o academizada. Una sociedad en la que cualquier modalidad de enseñanza adopta las formas escolares de transmisión y evaluación del saber y en la que las credenciales académicas condicionan en mayor o menor medida las trayectorias sociales de los individuos.

Por último, desde un enfoque memoria-lístico (con ribetes de nostálgico), el auge del museísmo pedagógico y la necesidad, ya expresada, de conocer la cultura escolar y sus manifestaciones cotidianas, ha hecho que los historiadores de la educación dirigieran la atención en los últimos años hacia la cultura material de las instituciones escolares, hacia lo que se llama la historia material de la escuela, es decir, hacia su configuración física (espacios y tiempos) y hacia los objetos en que dicha cultura se hace visible y se materializa (mobiliario y enseres, material didáctico, material producido en la misma escuela o traído desde fuera de ella, etcétera).

De todos estos aspectos, trataré con más detalle los relativos a la gramática de la escolaridad, las culturas escolares y la cultura material de las instituciones escolares.

La gramática de la escolaridad

De la gramática de la escolaridad se han dado diversas versiones e interpretaciones. Lo mejor es acudir a la fuente original, al ya clásico libro de David Tyack y Larry Cuban *En busca de una utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, cuya primera edición en inglés es de 1995 y en español del año 2000.

La “gramática de la escolaridad”, nos dicen, “es un producto de la historia”. Su análisis se refiere a la historia de la escolarización y de la escuela en Estados Unidos, a su configuración histórica durante el siglo XIX y a los intentos, más o menos infructuosos, de modificar dicha gramática, en especial a lo largo del siglo XX. Esta “gramática” incluiría, a su juicio, aspectos tales como la disposición y forma de las aulas, el modo de dividir y emplear el tiempo y el espacio, la asignación y separación entre sí de las aulas, la división del conocimiento en materias o disciplinas, los modos de examinar y otorgar calificaciones y la graduación en cursos del currículum. Este modo de “organizar las escuelas para impartir instrucción” se ha convertido en “la práctica escolar habitual” en “pautas” o “formas institucionales establecidas” que permiten a los maestros y profesores “cumplir con sus deberes de una forma predecible” y “enfrentarse a las tareas cotidianas” que se espera que lleven a cabo. Se trata de prácticas que se dan por sentadas, que se considera que son aquellas que deben tener las escuelas, que no se cuestionan y cuya existencia a veces ni siquiera se advierte. Frente a ellas, los intentos de modificación de las mismas (escuelas no graduadas, espacios y tiempos flexibles, interdisciplinariedad y transversalidad, trabajo en equipo) y las sucesivas reformas se quedan en la periferia y, como mucho, son el origen de formas híbridas de enseñanza. Los cambios, en caso de producirse, son graduales y silenciosos. De este modo la “gramática” se presenta como algo a la vez descriptivo (sirve para saber cómo son

las cosas) y normativo (nos dice cómo deben ser) (Tyack, 2000: 167).

Su existencia, caracterización y análisis permite considerar, a juicio de Cuban, las instituciones escolares como una combinación de continuidades, cambios graduales e hibridaciones o adaptaciones al contexto de las propuestas o mandatos de reforma. En su estudio sobre las continuidades y los cambios en las aulas estadounidenses desde 1890 hasta 1990, tras varias décadas de predominio científico y reformista del paidocentrismo y de la educación progresiva, Cuban llegó a la conclusión de que sólo entre un 5 y un 10% de las escuelas habían intentado aplicar de forma activa sus métodos e ideas, que un 25% ofrecía una situación híbrida entre las prácticas nuevas y las tradicionales y que, por último, cerca de los 2/3 de las escuelas (una cifra que se elevaba al 90% en la enseñanza secundaria) habían permanecido impermeables a dicho movimiento de reforma e innovación (Cuban, 1993: 246). Y en un trabajo reciente ha observado asimismo que, tras algo más de dos décadas de predominio de los movimientos –aliados– de la “libre elección de centro” y de los “niveles Standard” con su énfasis en los conceptos y prácticas de “rendición de cuentas”, “test de evaluación” y “currículum básico”, “la organización social de las aulas de las escuelas elementales y secundarias continua siendo informal” y “siguen floreciendo híbridos pedagógicos basados en el progresivismo centrado en el profesor” (Cuban, 2007: 15).

La cultura o culturas escolares

La expresión “cultura escolar” o, en plural, “culturas escolares” se utiliza con cierta profusión por los historiadores de la educación desde mediados de la década de los 90 del siglo pasado. La índole polisémica del término “cultura” y su capacidad para explicar, desde y partir del mismo, todo lo que acontece en el seno de un grupo o institución social, corren el peligro de convertir dicha expresión en un

fácil comodín explícalo-todo. En todo caso, y con el fin de fijar qué es lo que se entiende por “cultura escolar” tras analizar los diversos usos que la historiografía educativa ha hecho de ella, me atreví a definirla de un modo general como

“...un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas”. (Viñao, 2007: 73)

Pueden encontrarse precedentes del uso de la mencionada expresión anteriores a la década de los 90 con un sentido similar al de la gramática de la escolaridad. Es decir, para explicar las inercias y resistencias a las innovaciones y cambios escolares. Así lo hizo en 1976 Seymour B. Sarason. En síntesis, para este autor, forma parte de la cultura escolar todo aquello que la institución escolar no pone en cuestión. O bien, si se prefiere, todo aquello para lo cual no se plantean otras alternativas o posibilidades de organización o funcionamiento desde dentro de dicha institución. Para descubrirlo y cuestionar la cultura escolar Sarason adopta la estrategia del “marciano”: un marciano aterriza en nuestras instituciones escolares y comienza a preguntar el porqué de todo lo que ve u observa. En definitiva, intenta buscar una explicación para saber cómo las cosas han llegado a ser lo que son: su genealogía. Algo que los componentes de la institución en cuestión no se preguntan ni se plantean (Sarason, 1976, 1996 y 2003).

No obstante, la expresión “cultura escolar” se ha utilizado también, desde la historia, con otros enfoques y significados. Uno de los primeros historiadores en utilizar dicha expresión de un modo fructífero, Dominique Julia, señalaba ya en 1975 tres hechos a tener en

cuenta. Uno de ellos es que dicha cultura, aun siendo algo propio e interno a la institución escolar, “no puede ser estudiada sin el análisis preciso de las relaciones conflictuales o pacíficas que mantiene, en cada período de su historia, con el conjunto de sus culturas contemporáneas: la cultura religiosa, la cultura política o la cultura popular” (Dominique, 1995: 353-354). El segundo hecho se refiere a la difusión social de las formas escolares de transmisión de saberes y prácticas; es decir, a la aceptación social, como las más idóneas para enseñar y aprender, de los modos y procedimientos elaborados con este fin por la cultura escolar (ibídem). El tercer hecho es la existencia de al menos dos culturas escolares separadas y en gran medida opuestas: la de la enseñanza primaria y la de la enseñanza secundaria (ibídem). El primer hecho, aun reconociendo las peculiaridades y la relativa autonomía de la cultura escolar para crear y elaborar productos propios –entre ellos las disciplinas escolares– nos está advirtiendo sobre la necesidad, en su análisis, de ponerla en relación con otros ámbitos y culturas de la sociedad de la que forma parte. El segundo está llamando la atención sobre la capacidad de la institución escolar para construir una “sociedad escolarizada”. El tercero, nos remite a la cuestión de las culturas escolares en plural.

No existe, en efecto, una cultura escolar, sino diversas culturas escolares. Agustín Escolano ha distinguido, con acierto, al menos tres de ellas: a) la cultura “científica” de los “expertos de la educación; es decir, la de los que estudian e investigan en el campo de la educación, por lo general (aunque, por fortuna, no siempre) desde el ámbito universitario, para los que el idioma inglés tiene un término específico: *educacionists*; b) la de los políticos, gestores o administradores de la educación (la cultura política); y c) la cultura “empírica” o artesanal de la escolaridad generada desde el oficio de profesor o maestro, en el mismo ejercicio de la profesión (Viñao, 2000: 201-218). Una cultura, esta última, que vendría en

buena parte a coincidir con la antes llamada “gramática de la escolaridad” o cultura escolar académica. La distinción es útil, entre otras cosas, para explicar, por ejemplo, el creciente divorcio a lo largo del siglo XX entre la cultura “científica” y la “empírica”, entre las ciencias pedagógicas o educativas (la “alta” pedagogía) y el saber profesional de profesores y maestros (la “baja” pedagogía) o, como ya se indicó, entre esta última y la cultura de los políticos y gestores³. Pero tiene el peligro de hacer creer que se trata de tres compartimentos estancos sin relación o con escasa interacción y relación entre sí, en especial cuando nos referimos a los tres productos de estas tres culturas de o sobre la escuela: la educación propuesta o deseada, la legal o prescrita y la real o enseñada. Por otra parte, requiere, desde la perspectiva del análisis histórico “fino”, prestar una atención específica a los intermediarios culturales y canales de intermediación entre una y otra cultura, así como al tránsito y movimiento de personajes, ideas y términos o expresiones concretas desde una a otra.

A las tres culturas o modos de pensar, ver y actuar en relación con la escolaridad mencionados, pueden añadirse los modos propios de las familias o padres y los de los alumnos y estudiantes. Además, la naturaleza (tipo de estudios, destinatarios, entorno, rituales) de las instituciones escolares determina “culturas” diferentes. A la distinción, ya señalada, entre los centros educativos de educación primaria y secundaria, podrían añadirse otras de índole similar (incluso es obvio que pueden indicarse diferencias “culturales” entre las distintas facultades universitarias) o relativas a la titularidad del centro docente (público o privado) o a su ideario (confesional o laico). En este sentido podríamos decir que la cultura escolar

no es ni más ni menos que la memoria de las instituciones educativas.

Otro de los rasgos destacados por la historiografía educativa, en especial por la francesa (Chevrel, 1991, 1996; Belin 1998, Julia 2000, Belhoste, 2005), en relación con la cultura o culturas escolares es su relativa autonomía respecto de factores o aspectos externos a la misma y su capacidad para generar productos culturales propios, entre los que se encuentran las disciplinas escolares. Ya sea que las disciplinas sean vistas como tradiciones o construcciones históricamente inventadas, como espacios de poder social y académico, como transmuciones didácticas de saberes producidos fuera del mundo escolar, como saberes generados en el interior del mismo sin relación alguna o mínima con el exterior, o como organismos vivos que nacen, evolucionan y se transforman o desaparecen, el hecho es que llevan en sí mismas las marcas características de la cultura escolar. Son productos de ella.

El núcleo constitutivo de una disciplina escolar (dando a esta expresión un sentido amplio que incluya actividades y ejercicios que también forman parte de la tradición académico-escolar) es el “código disciplinar”. Un código formado por un cuerpo de contenidos más o menos estructurado y secuenciado, unas prácticas profesionales relativas a los modos de enseñar y aprender tales contenidos y un discurso relativo al valor formativo y utilidad académica, profesional y social de dichos contenidos y prácticas (Cuesta, 1997 y 2003). Un código históricamente construido mediante un “proceso de disciplinarización” sobre el que la historiografía ha centrado su atención unas veces en los aspectos soñados, pretendidos o propuestos, otras sobre los regulados o prescritos, y otras, por fin, en los enseñados y aprendidos realmente. Un campo, este último, especialmente trabajado por la historiografía francesa, que implica, a través del análisis de los libros de texto, programas, trabajos de alumnos, cuadernos escolares y de notas, ejercicios y exámenes, un acercamiento

3. Estas dos cuestiones las he tratado con cierto detalle en *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002, pp. 90-99. En cuanto al desencuentro entre la “alta” y la “baja” pedagogía, véase António Nóvoa, *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*, op. cit., pp. 121-145.

a esa ya mencionada “caja negra” de la realidad del aula y de la escolaridad.

Con independencia de lo anterior, también desde el ámbito de las relaciones entre las culturas escolares y otros ámbitos socioculturales, es decir, desde la integración entre lo social y lo cultural, pueden analizarse y enfocarse, como ha mostrado Narciso de Gabriel, las instituciones escolares y los procesos de escolarización. El “encuentro” entre la cultura escolar o modo de escolaridad “oficial” o “prescrito”, más o menos cercano al modo “propuesto”, y las diversas culturas populares del medio rural ha dado lugar en España, y fuera de ella, a modos de escolaridad e instituciones escolares adaptadas a dicho medio que, en definitiva, no son sino formas híbridas entre lo propuesto o prescrito y las necesidades o exigencias del mismo. Tales serían, por ejemplo, las escuelas de “ferrado” y a cargo de “escolantes” de la Galicia rural, las de los maestros “babianos” de las montañas de León y Asturias, las de los “enseñaores”, “maestros cortijeros” o “de aldea” de la España del sur o las de los “mestres de sequer” de Cataluña. Incluso para la Bélgica del siglo XIX, por poner el ejemplo de un país donde ya a mediados de dicho siglo se construyen edificios escolares con arreglo a normas estatales, se ha dicho que la escuela estaba allí donde estaba el maestro (Eggermont, 2001). Es decir, que la escuela no se identificaba con un espacio específicamente destinado a tal fin, sino con el maestro que la regentaba. De igual modo, en los casos mencionados nos hallamos ante maestros que o bien eran contratados por temporadas –acomodando así los tiempos de la escuela a los de las faenas agrícolas y ganaderas–, o bien iban itinerantes de unas casas y cortijos a otras, y que, en general, recibían su estipendio, o parte del mismo, en especie y no en dinero por enseñar unos saberes elementales con instrumentos y recursos proporcionados por el mismo entorno.

Por último, desde una perspectiva que combina lo antropológico y etnográfico, hay

quienes entienden que la expresión cultura escolar incluye también aspectos “intersomáticos” hasta ahora poco estudiados. Con ello se alude a “la ordenación institucional, ceremonializada, de las acciones y relaciones” de todo tipo que tienen lugar en el seno de las instituciones escolares (Terrón, 2002: 244). Una noción ampliable a la presentación social –por ejemplo, los modos de vestir y uniformes, en caso de haberlos, o de actuar ante los demás–, modos conversacionales –léxico, tratamiento, interacciones verbales y gestuales, etcétera– y aspectos proxémicos de las relaciones entre quienes forman parte de ellas⁴. O, yendo algo más allá, a la historia del cuerpo en la escuela, de la disposición, presentación, movimientos, manejo y gestión de la corporeidad material de quienes integran las instituciones educativas.

La historia y la cultura material de la escolaridad

La cultura escolar no sólo se compone de formas de pensar y hacer institucionalizadas, de rituales, ceremonias y modos de presentación social, organización y ordenación “intersomáticos”, sino también de “elementos extrasomáticos” de índole material (Terrón y Álvarez, 2002: 244). En todo caso esta distinción es más académica que real. Lo intersomático tiene lugar en un contexto material extrasomático. Es más, requiere un determinado despliegue o disposición física de este último. La historia de los “objetos-huella” de la escuela, en palabras de Sacchetto, “es un poco también la historia

4. Proxemia o proxémica: “el conjunto de observaciones y teorías concernientes al empleo que el ser humano hace del espacio como producto cultural específico” o “utilización simbólica del espacio como proyección de la relación psicológica entre los actuantes” (Dominique Picard, *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*, Buenos Aires, Paidós, 1983, pp. 103 y 115; 1ª edición en francés de 1983). El término proxémica fue acuñado por Edgard T. Hall en *La dimensión oculta*, México, Siglo XXI, 1972, p. 6 (1ª edición en inglés de 1966).

de la escuela, de sus modelos de organización pedagógica y didáctica”⁵. De ahí, en parte, la atención especial prestada por los historiadores de la educación en las dos últimas décadas a la llamada historia o cultura material de las instituciones educativas o su etnohistoria⁶. Una historia plena de posibilidades pero acachada, al mismo tiempo, por los peligros del fetichismo de los objetos, del anticuariado, del coleccionismo museístico y del particularismo fragmentario.

¿Cuáles son los componentes básicos de esa cultura material de las instituciones escolares? Fundamentalmente tres:

- a) La disposición, distribución y usos del espacio y el tiempo escolares (Viñao, 1998, Cómpera, 1997, Escolano, 2000).
- b) Los enseres del aula: estufas, relojes, retratos, armarios, estanterías y, sobre todo, el mobiliario de los alumnos y del profesor y su disposición espacial en el aula (Moreno 2005). En síntesis, lo que, en un sentido amplio, el autor de la voz “Mobiliario escolar” del Diccionario de Pedagogía Labor de 1936 entendía por tal: el conjunto de “todos aquellos objetos, de uso corriente en la escuela, que sin formar parte del edificio ni haber sido adscritos a él en el momento de la construcción, no son tampoco utilizables como medios de instrucción o de enseñanza” (Sánchez, 1936: 2133).
- c) El material didáctico-escolar o “medios de enseñanza” del profesor y de “instrucción” del alumno (Sánchez, 1936: 1983). Dentro

de este epígrafe cabe distinguir dos modalidades: el material u objetos producidos en el exterior de la institución escolar y traídos al mismo desde fuera (libros de texto, ábacos, mapas, globos terráqueos, figuras geométricas, carteles ilustrativos, láminas de dibujo, pizarras, plumas, cuadernos de caligrafía, medios audiovisuales, aparatos de física, instrumental científico, etcétera), y los producidos en el seno de dicha institución como resultado de actividades propias de ella (cuadernos escolares, ejercicios y trabajos de los alumnos, exámenes, trabajos manuales, dibujos, diplomas, etcétera).

- d) Dentro del ámbito de los objetos materiales producidos por la institución escolar, un apartado específico, objeto creciente de atención por los historiadores, es el relativo a la producción audiovisual escolar. Una producción en la que, desde principios del siglo XX, tiene un peso especial la fotografía. Objetos tales como la fotografía escolar individual, la de la clase o grupo de alumnos, la orla o fotografía de fin de carrera o el álbum propagandístico de un determinado establecimiento docente o aquél en el que la institución en cuestión recoge las distintas promociones de alumnos, sus directores o a sus profesores, forman ya parte de la cultura escolar y ofrecen unos rasgos comunes, con sus variantes, que los identifican como tales incluso internacionalmente (Burke, 2007).

La historia sociocrítica de la institución escolar y de la escolarización

Al igual que sucedía con la historia social y la sociocultural de la educación, la historia sociocrítica de la institución escolar y de la escolarización ofrece una cierta diversidad en sus planteamientos y direcciones. Ello no impide, sin embargo, apreciar una serie de rasgos y características comunes.

5. Pier-Paolo Sacchetto, *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 1986.

6. A fin de evitar una larga enumeración de trabajos remitido, como una de las últimas síntesis efectuadas en este campo, al trabajo de Pedro Luis Moreno, “La modernización de la cultura material de la escuela pública en España, 1882-1936”, *Actas de las II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE)*, 2007, pp. 45-74, en prensa. Un amplio conjunto de trabajos sobre el tema puede verse en *Etnohistoria de la escuela*, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.

La historia sociocrítica de la escuela y de la escolarización se sitúa en principio frente a la historia tradicional, la social y la sociocultural al mismo tiempo que toma algunos elementos o coincide en algunos aspectos con estas dos últimas. Su rechazo de la historia tradicional, conmemorativa y monumental es total y absoluto. Con ella no mantiene préstamos ni relaciones más allá del dato más o menos erudito que puede ser utilizado, en otro contexto heurístico, con un significado diferente o incluso opuesto. Su crítica a la historia social de la escolaridad se efectúa, al menos, desde una triple perspectiva. Por un lado, porque dicha historia ve la “escuela moderna”, la escuela que es producto de la modernidad, “como un objeto dado, casi natural”, más como “un objeto” que como “una invención” (Pieau, 2001: 24). Por otro, porque buena parte de la misma se inscribe y acepta la imagen o idea “progresista” –también llamada “liberalsocialista”– sobre la escuela y la escolarización universal y gratuita. Por último, para la historia sociocrítica buena parte de la historia social de la escuela es una historia de procesos sin sujetos en la que, por ello, se olvidan el carácter social de los procesos de subjetivación y su conexión con las relaciones de poder y dominación, la construcción, asimismo social, de la verdad y, junto a ello, la naturaleza y funciones productivas de la escuela, es decir, su relativa autonomía para producir discursos, estrategias, prácticas y campos de control, disciplina, dominación y poder (Varela 2003).

A su vez, la historia sociocrítica de la escuela efectúa varias críticas a la “nueva historia cultural” de la escolaridad: la tendencia al “coleccionismo histórico” de la historia de la cultura material de la escuela; la aceptación del ideal “progresista”; la ambigüedad del concepto de cultura escolar y su uso totalizador –al fin y al cabo todo es cultura–; y el recurso, en contradicción con sus planteamientos, no a periodizaciones propias de las continuidades y cambios de dicha cultura, sino a aquellas que son propias de la historia de la política educativa (Cuesta, 2005: 116-122).

Con independencia de los desacuerdos, la historia sociocrítica de la educación coincide con la historia social –en especial con aquella más cercana a la sociología crítica o influida por ella– en centrarse más en la escolaridad y la escolarización que en la institución escolar aislada, en considerar a ambas como un hecho o fenómeno social explicable socialmente y, sobre todo, en la atención que presta a los procesos hegemónicos y contra hegemónicos relacionados con la escuela como medio disciplinario de legitimación y dominación social, de poder, normalización y control. Por su parte, y en relación con la historia sociocultural, la historia sociocrítica se interesa también por los cambios y las continuidades en el ámbito del currículum y de la organización escolar –y, dentro del mismo, por la sociogénesis de los campos disciplinares–, y en el de la cultura material de las instituciones educativas.

En las páginas que siguen intentaré, primero, hacer una síntesis de los rasgos y planteamientos básicos de la historia sociocrítica de la escuela. Después expondré las metáforas de la escuela y la escolaridad a las que recurre. Por último, centraré mi análisis en dos aspectos de ella: el establecimiento de periodizaciones no políticas en dicha historia y la crítica de la identificación entre escolaridad y progreso.

Algunos rasgos básicos de la historia sociocrítica de la escuela: una mirada genealógica, constructivista y crítica

Al igual que sucedía con la historia social y la sociocultural, existe una cierta diversidad de planteamientos, variantes y matices en el seno de la historia sociocrítica de la escuela. Incluso, en ocasiones, de puntos de vista contrapuestos. En este texto centraremos la atención en aquellos planteamientos, de raíz foucaultiana, que más difusión tienen en la historiografía iberoamericana, no sin antes señalar lo paradójico de una situación en la que la aplicación del léxico e ideas de Foucault al campo de la historia de la educación haya encontrado más eco

en dicha historiografía que en la francesa donde aquellos pocos intentos que en este sentido pueden indicarse sólo han cosechado el silencio y, como mucho, algún comentario crítico⁷. En el ámbito anglosajón, por el contrario, este tipo de discurso o mirada parece haber gozado de mayor aceptación. En palabras de Rousmaniere, Delhi y Coninck-Smith, referidas sobre todo a dicho ámbito lingüístico-cultural, los escritos de Foucault “han informado el trabajo de muchos historiadores de la educación que han repensado los discursos, prácticas y efectos de la moderna escolarización estatal obligatoria” (Garland, 1997: 3-17)⁸, sin que ello sea óbice para que, a partir de dichos escritos, no se hayan formulado observaciones críticas a los mismos o se hayan revisado y corregido algunos de sus errores. Dichas críticas, según McCulloch y Richardson, se centrarían en tres aspectos: el error de situar la invención

del examen y del aula moderna en el siglo XVIII –un error corregido en los trabajos, entre otros, de Hamilton y Reid que retrotraen dicha invención a los siglos XVI y XVII (Hamilton, 1989)⁹–; el recurso o uso no crítico de los conceptos y categorías foucaultianas, es decir, su mitificación; y el no tener en cuenta los problemas y cuestiones que plantea la aplicación del análisis foucaultiano a contextos históricos y culturales distintos de aquella sociedad, la francesa, a la que se refieren y en la que se gestaron (Mc Culloch).

¿Qué rasgos o aspectos son los que caracterizan la historia sociocrítica de la escuela? ¿Cómo, desde ella, se ven la escuela y la escolaridad?

En primer lugar, se trata de una mirada a la par genealógica y constructivista –no en el sentido psicopedagógico del término sino en el sentido histórico–. Ello quiere decir, sobre todo, que la escuela y la escolaridad son “invenciones”, algo no natural ni dado, sino el producto de unas determinadas circunstancias y fenómenos sociales. Son lo que son pero podrían ser otra cosa o, incluso, no existir, al menos con sus características actuales. Precisamente porque son una construcción histórica es por lo que, para explicar y comprender cómo han llegado a ser lo que son, hay que explicar y comprender “las luchas y los conflictos” que las “configuraron” tal y como hoy las conocemos, es decir, “cómo se gestaron las condiciones que conforman el presente”¹⁰.

A ella se superpone, en segundo lugar, una mirada crítica que cuestiona, interroga y pone

7. Me refiero, por poner tres ejemplos, a las obras de Anne Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, 1979 (aunque no se indica nada al respecto, debe ser la traducción de *Généalogie des équipements collectifs. [1], L'école primaire*, Centre d'études, des recherches et de formation institutionnelles (CERFI), 1975) y *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace?*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond/Le Senil, 2005, Michel Bouillé, *L'école, histoire d'une utopie? XVIIe - début XXe siècle*, Paris, Éditions Rives, 1988, y Frédéric Dajez, *Les origines de l'école maternelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
8. K. Rousmaniere, K. Delhi y N. Coninck-Smith, “Moral regulation and schooling: an introduction”, en K. Rousmaniere, K. Delhi y N. Coninck-Smith (eds.), *Discipline, Moral Regulation, and Schooling: A Social History*, London, Garland, 1997, pp. 3-17 (cita en p. 7). Ejemplos de esta influencia serían los trabajos de Stephen J. Ball (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 1993 (1ª edición en inglés de 1990), Ian Hunter, *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1998 (1ª edición en inglés de 1994), Bruce Curtis, *Building the Educational State: Canada West, 1836-1871*, London, The Falmer Press, 1989, y *True Government by Choice Men? Inspection, Education, and State Formation in Canada West*, Toronto, University of Toronto Press, 1992, D. Kira y K. Twig, “Regulating Australian bodies: eugenics, anthropometrics and school medical inspection in Victoria, 1900-1940”, *History of Education Review*, 23-1, 1994, pp. 19-37, y buena parte de la obra de Popkewitz, en especial Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan (comp.), *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000 (1ª edición en inglés de 1997).

9. David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*, London, The Falmer Press, 1989; William A. Reid, “Currículos extraños: orígenes y desarrollo de las categorías institucionales de la escolarización”, *Revista de Estudios del Currículum*, 1 (3), pp. 7-24 (publicado en 1990 en el *Journal of Curriculum Studies*).
10. Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999, p. 27. Sobre los usos del concepto foucaultiano de genealogía, véase Inés Dussel, “Foucault y la escritura de la historia: Reflexiones sobre los usos de la genealogía”, *Revista de Educación y Pedagogía*, XV (37), 2004, pp. 11-32.

bajo sospecha el carácter “justo” y “verdadero” con el que la escuela y la escolaridad se presentan socialmente. Entre otras razones porque lo que sea “justo” o “verdadero” es también una construcción histórica que refleja relaciones de poder y dominación, es decir, es también el resultado de “luchas y conflictos particulares” (ibídem). Desde un punto de vista más general, la escuela y la escolaridad son “una de las mayores construcciones de la modernidad” y constituyen “metáforas del progreso” (Pineau, 2001: 28)¹¹. Ambas forman parte de una narrativa o historia de la “salvación”, de signo secular, en la que los oficiantes, sacerdotes laicos, son los profesores y maestros, y las escuelas, templos del saber, de la cultura, de la modernidad y del progreso y, en ocasiones también, de la patria, del pueblo o de la humanidad. Una narrativa que oculta el hecho de que la “promesa de liberación” y progreso ofrecida, en este caso a través de la escuela, es en realidad “un instrumento disciplinario de sometimiento”, una “forma disciplinaria de distribuir a los individuos en el espacio social” que no sólo transmite “conocimientos” y forma “la mano de obra productivamente utilizable”, sino que inculca, reproduce y legitima “las estructuras clasistas” y las formas de poder dominantes” (Cuesta, 2006: 72, 75 y 64 respectivamente). De este modo genealogía y crítica se identifican:

La genealogía de cualquier valor e institución de nuestro tiempo ostenta la huella terrible de los vencedores y aloja un cúmulo de sufrimientos, olvidos y servidumbres que no podemos ignorar. De ahí que la tarea del historiador no historicista, no positivista, sea ingrata (‘pensar es incómodo como pasear bajo la lluvia’) pues, hasta cierto punto, consiste en una lacerante

labor de ‘pasarle a la historia el cepillo a contrapelo’ (...) el historiador crítico, el genealogista a la manera nietzscheana, encuentra lamentos donde otros ven felicidad; ve dominación donde otros quieren percibir los valores más sublimes de la humanidad (Cuesta, 2006: 72).

Al historiador le correspondería en este caso ejercer de psicoanalista de la sociedad develando cómo se nos hace creer y decir que las cosas son, cómo se nos hace desear que fuesen, cómo formalmente se disfrazan para aparentar y ocultar cómo realmente son, para mostrarnos seguidamente cómo realmente son y enfrentarnos, de este modo, a una realidad incómoda, inexorable y dura con el fin de que podamos entenderla, aceptarla, sobrevivir a ella e incluso tratar de modificarla.

Metáforas e historia de la escuela y de la escolaridad: máquinas, artificios y organismos vivos

A las múltiples metáforas que ofrece la historia de la educación para referirse –y explicar o entender– lo que sean la educación y la escuela¹², la historia sociocrítica de las mismas centra su atención en tres de ellas: la del mecanismo, máquina o artefacto, la del artificio y la del organismo y el crecimiento orgánico. En este sentido, “los planes sistemáticos de escolarización pública universal dentro de la historia del capitalismo” presentes ya en el siglo XVI en Comenio, y con ellos la escuela, son vistos “como un artefacto (por lo que tiene de ingenio mecánico) que contiene una artimaña (un artificio para engañar)” (Cuesta, 2006: 30). A la

11. Pablo Pineau, “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupó’”, en Pablo Pineau, Inés Dussel, Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, pp. 27-52 (cita en p. 28).

12. Entre otras, por ejemplo, la metáfora familiar (la escuela como gran familia; el maestro o maestra como padre o madre y los alumnos como hijos), la del jardín (el maestro como jardinero y los alumnos como plantas que cultivar), la pastoral con su trasfondo religioso (el pastor y sus ovejas), la astronómica (el profesor como sol que da vida y alrededor del cual giran los planetas) y, vulgarizando a Foucault, la cuartelaria, la carcelaria o la hospitalaria que no creo que precisen explicación alguna.

concepción –tomada de la física– de la escuela como “máquina de educar” corresponderían formas o modos de escolarización elaborados y puestos en práctica desde los siglos XVI al XIX (por ejemplo, los de los colegios calvinistas, la Compañía de Jesús, los Hermanos de las Escuelas Cristianas, la enseñanza monitorial o mutua y las *infant schools* inglesas o *salles d’asile* francesas –nuestras primeras escuelas de párvulos–). Se trataría, en general, de métodos y modos de organización disciplinarios basados en la enseñanza grupal y frontal, el control y la vigilancia constante, la ocupación continua de los alumnos, la graduación y sistematización de lo enseñado, la regulación detallada de las actividades, espacios y tiempos escolares y el examen formal. Por último, a la concepción –tomada de la biología– de los alumnos como organismos vivos, dotados de una fuerza vital interna y en crecimiento, corresponderían, en los años finales del siglo XIX y sobre todo en la primera mitad del XX, una concepción “vitalista” y no “mecánica” de las formas de educación y organización escolar que ponía el énfasis o se basaba en las “pedagogías blandas”, la autoactividad disciplinada, el control e intervención en los procesos de crecimiento por la psicopedagogía “científica” y la imposición, desde la misma, de los criterios que establecen lo que debe considerarse “normal” o “anormal”¹³. Es decir, en modos de educación y escolarización que, adoptando formas híbridas con las antiguas, vendrían en todo caso no tanto a sustituirlas cuanto a reforzarlas. Modos de educación y escolarización que, en último término, sólo pueden ser desentrañados y entendidos cuando se contemplan como un

aspecto más de la creciente “intervención biopolítica” del Estado en los distintos procesos vitales (nacimiento, reproducción, muerte), higiénico-sanitarios, alimenticios, etcétera. Una intervención que conforma una asfixiante red de controles y regulaciones diseñadas por “expertos” e interiorizadas como “verdades” inquestionables por los sujetos así conformados.

De un modo u otro, tras una metáfora u otra, la historia de la escuela y de la escolaridad como forma de gobierno, de “gubernamentalidad” y “conducción”, según la terminología foucaultiana, guarda una relación estrecha con las formas de gobierno y de “conducción de las sociedades y de los grandes grupos”. Es más, dicha historia, la de “las formas de comunicación y gobierno del aula moderna” no es sino “una parte de una historia más amplia, la historia del gobierno de las sociedades modernas” (Dussel y Caruso, 2005: 31), una historia ligada a la producción de sujetos dóciles, normalizados y disciplinados. Esa historia debe incorporar el análisis del cuerpo, de la corporeidad material de los sujetos, en el seno de la institución escolar. Como ha afirmado Catherine Burke:

El cuerpo del escolar ha constituido una cuestión fundamental para aquellos que, a lo largo del tiempo y del espacio, han desarrollado sistemas educativos; sin embargo, la historia de la educación ha operado hasta la fecha en un marco ontológico que ha privilegiado la mente e ignorado, en gran medida, la corporeidad en el aprendizaje y la manipulación del cuerpo en la enseñanza (2007: 61).

La historia de la escuela, la cultura escolar y el problema de la periodización

En otro trabajo me referí de un modo general a la utilidad, posibilidades, límites y peligros del uso de la expresión “cultura escolar” en historia de la educación (Viñao, 2000: 78-80). En esta ocasión, expondré una de las cuestiones que dicha expresión plantea a este campo disciplinar

13. Una exposición más extensa y argumentada, a la que esta brevíssima síntesis no hace justicia, puede verse en Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, op. cit., y una versión puesta al día de la misma en Marcelo Caruso, *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2005, pp. 17-67.

además de su polisemia. Como es conocido, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la enseñanza, la historia de la educación suele guiarse y tratarse de modo no sólo cronológico sino con una cronología deudora en muchos aspectos de los cambios políticos y legislativos que afectan a esta actividad humana institucionalizada. Desde la perspectiva sociocrítica se ha advertido recientemente, y con razón, lo inadecuado que resulta:

“seguir utilizando formas y criterios políticos de periodización [en historia de la educación] que nada tienen que ver con los ritmos evolutivos de los fenómenos culturales. (...) algunos historiadores de la educación han redescubierto el concepto de cultura sin reinventar al mismo tiempo un marco de periodización histórica diferente al que usa la historiografía tradicional y que debería ser, por tanto, coherente con los nuevos métodos, objetos y fuentes que presiden las investigaciones que pretenden ser innovadoras. Los tiempos y los ritmos de las culturas escolares poco tienen que ver, por ejemplo, con los tiempos políticos de los reinados y cosas por el estilo” (Cuesta, 2005: 120-121).

De ahí que, “una historia crítica de la educación” requiera “un marco de categorías analíticas que nos ayuden a pensar la continuidad y el cambio por encima del corto, intenso y fugaz pulso político de los acontecimientos”. La historia de la escuela, continúa diciendo Cuesta:

... se inscribe en los tiempos largos, en la vasta y duradera sedimentación de tradiciones sociales encarnadas en instituciones e incorporadas a las prácticas de los sujetos merced a una delicada decantación de *habitus*”. Sólo así es posible analizar y entender “fenómenos como la organización del tiempo y de espacio escolar, o la constitución y desarrollo de un cuerpo docente”, que superan “ampliamente la estrecha lógica de la producción de sentido de las políticas gubernamentales concretas (ibídem).

Una vez afirmado lo anterior, el problema que se plantea es el de establecer los criterios, conceptos y categorías de esas nuevas formas de periodización que la historia de la escuela y de la escolaridad exigen. Raimundo Cuesta, y con él los componentes del proyecto “Nebraska”¹⁴, han recurrido al concepto de “modos de educación”, tomado y reelaborado a partir de la tipología propuesta por Carlos Lerena en 1976, para proponer y utilizar la distinción entre un “modo de educación tradicional-elitista”, característico del “capitalismo hispano” desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, y un “modo de educación tecnocrático de masas” que llegaría desde el comienzo de la década de los setenta del siglo XX “hasta nuestros días” con un período intermedio de “transición corta” durante los años sesenta del siglo pasado. A su vez, en cada uno de estos dos “modos de educación” distingue diferentes fases de constitución, reformulación o ruptura en cuya descripción no entraré en estos momentos (Cuesta).

Esta observación crítica sobre la inadecuación de las periodizaciones político-legales para estudiar la historia de la escuela y de la escolaridad ha sido asimismo efectuada por Daniel Tröhler, desde una perspectiva en parte similar y en parte diferente, en un texto pendiente de publicación cuando se escriben estas líneas. Este historiador suizo comienza dicho texto advirtiendo cómo:

... las historias de la escuela muy a menudo se presentan como las viejas historias políticas, con la escuela siempre cambiando de algún modo de acuerdo con los cambios en las estructuras del poder político (...). Las líneas de demarcación

14. Sobre el proyecto Nebraska, gestado en el año 2001, véase Raimundo Cuesta; Juan Mainer; Julio Mateos; Javier Merchán; Marisa Vicente: “¿Por qué y para qué el proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo”, en Jesús Romero, y Alberto Luis, (eds.): *La formación del profesorado a la luz de una “profesionalidad democrática”*. *Actas del XI Encuentro de Fedicaria*, en prensa.

[20]

de los cambios escolares son así vistas como un resultado de los golpes de Estado o elecciones políticas. Sobre este fondo, la historia de la escuela aparece como una historia llena de discontinuidades, rupturas y batallas (2007).

Esta historiografía tradicional, dice Tröhler, ofrece una “visión discontinua” de la historia de la escuela cuando “es obvio” que el “desarrollo de la escuela [léase institución escolar] es mucho más continuo” de lo que dicha historiografía, “con su filtro histórico-político, sugiere”. El problema, además, se agrava cuando cada “escuela” se adjetiva de acuerdo con la denominación del período político al que corresponde. Así se habla, dice, en la historia de la escuela suiza, de escuela prerrevolucionaria, posrevolucionaria, liberal, conservadora o demócrata, como en España, diríamos nosotros, se habla de la escuela del Antiguo Régimen, liberal, moderada, progresista, conservadora, republicana, franquista y democrática, entre otras posibles acepciones. Todo ello en el contexto más amplio, añade Tröhler, de una “categorización dual” como “progresivo” o “conservador” de cada período político. Una categorización en la que los “buenos” son los ilustrados del siglo XVIII y los liberales del siglo XIX, con su pretensión de implantar “la idea de la modernidad racional”, mientras que “los clericales del siglo XVIII y los conservadores y a menudo los demócratas del siglo XIX son considerados de un modo ambivalente o negativo”.

Su punto de vista elaborado en función del caso de Zurich y bajo el paraguas conceptual de la “gramática de la escolaridad”, es otro. La historia de la escuela y de la escolaridad del cantón de Zurich desde el siglo XVIII al presente muestra, a su juicio, el tránsito desde un republicanismo ciudadano urbano a la escuela pública de la República. Dicho tránsito es el resultado de una combinación pragmática de la tradición del elitismo republicano urbano con la tradición rural de gestión comunal de los asuntos educativos y religiosos, la exis-

tencia de una Iglesia enraizada localmente, la progresiva secularización, la atención desde los poderes públicos cantonales y locales a las demandas sociales en materia de educación, y ciertos cambios políticos y legales. Los cambios educativos y escolares habrían tenido lugar, a su juicio, de modo lento y gradual y en ellos habría desempeñado un papel fundamental el peso de la tradición escolar comunal, lo que Tröhler denomina “the general cultural self-understandings of the time”: una identidad y tradición culturales caracterizadas por el autogobierno o autonomía local, el enraizamiento de la escuela y de la escolaridad en el medio local (urbano o rural) y la participación vecinal en los asuntos comunales. Es decir, por la existencia de una cultura escolar comunal en la que la historia de la escolaridad y de la escuela puede ser vista como un continuo que es el resultado de una negociación pragmática entre la experiencia, las ideas y lo viable. De ahí, afirma, la importancia que para el historiador tienen no tanto los grandes cambios y reformas legales sino “las pequeñas revisiones que a menudo ocasionaron importantes cambios” y el hecho de que “con mucha frecuencia las leyes no produjeran reformas y en cambio sancionaran prácticas ya establecidas” (Viñao, 1838-1936: 38, 131,132)¹⁵.

De la lectura del texto de Tröhler no se extrae sin embargo, como conclusión, la existencia de una total autonomía de la escuela respecto de los cambios políticos y legales o el hecho de que la institución escolar no resulte afectada por ellos. No podía ser de otro modo ni creo que fuera ese su propósito. No es posible negar la evidencia. Lo que sucede es

15. Un ejemplo relativo a España ya señalado en otro trabajo: el establecimiento legal y oficial de un período vacacional de 45 días durante el verano en la enseñanza primaria en 1887 no sólo vino a reconocer una práctica más o menos habitual y de duración irregular en nuestras escuelas, sino que fue un paso decisivo, con el tiempo, para configurar en este nivel educativo la noción y la realidad del curso escolar, con su comienzo y su final, hasta entonces inexistentes (Antonio Viñao, *Tiempos escolares, tiempos sociales*, op. cit., pp. 38 y 131-132).

que, tanto en el marco del proyecto Nebraska como en el texto de Tröhler, se pone el acento más en las continuidades y persistencias de la escolaridad como forma institucionalizada que en las discontinuidades bruscas debidas a cambios políticos o legislativos; más en los tiempos largos y los cambios graduales, lentos, con períodos de transición y mestizaje entre lo tradicional y lo novedoso, que en las reformas o cambios radicales, rápidos o intensos; más en los procesos de larga duración –como el de disciplinarización o configuración de determinados códigos y campos disciplinares en España, en el primer caso, y el de la configuración de la escuela pública de la República en el cantón de Zurich, en el segundo– que en acontecimientos puntuales o hitos legislativos; más en los procesos de adaptación, acomodación, hibridación, formalización y resistencia ante los cambios y reformas, o sea en el ámbito de las prácticas, que en el del currículum propuesto, deseado o prescrito –aunque también éste se analice.

El primer problema radica, a mi parecer, en que una periodización que no tenga en cuenta los cambios político-legislativos, al fin y al cabo exógenos al sistema y cultura escolares, y sólo se base en los procesos, las características y la dinámica propia de dicho sistema y cultura, exige una serie de estudios de los que actualmente se carece. En este campo es plenamente aplicable lo que indicó Foucault en relación con la genealogía: que “exige (...) del saber minucia, gran número de materiales acumulados, paciencia” (Foucault, 1988: 12). Es decir, atención por detalles o cuestiones a veces poco relevantes. Entre otras razones, porque “el mundo (...) es una miríada de acontecimientos enmarañados” y “perdidos” (ibídem). Por supuesto, sabemos mucho más de lo que sabíamos hace veinte o veinticinco años sobre la historia del espacio y el tiempo escolares, la configuración en el tiempo de los campos y códigos de algunas disciplinas, la evolución del mobiliario, enseres y material didáctico utilizado en las aulas, o la difusión

real y adaptaciones al contexto de aplicación de algunas reformas, cambios e innovaciones, por poner algunos ejemplos. Estimo, sin embargo, que lo que sabemos es todavía insuficiente para poder formular una periodización sociocultural e institucionalmente fundamentada. Es más, creo que quizás haya, en principio, que indicar periodizaciones diferentes según el tema o la cuestión analizada. Y, desde luego, contrastar esas periodizaciones con los cambios políticos y legislativos: ver cómo juegan, se entremezclan y combinan dichos cambios tanto con las persistencias y continuidades como con los procesos de acomodación, adaptación e hibridación que la realidad ofrece al historiador. Unos procesos en los que desempeñan un relevante papel los intermediarios o mediadores culturales –sobre todo inspectores, directores, maestros y profesores que reflexionan y transmiten sus ideas y prácticas o que elaboran programas, libros de texto y materiales didácticos–. Unos personajes que, en general, no han atraído hasta ahora la atención de los historiadores por pertenecer, en la mayor parte de los casos, al mundo de la “baja” pedagogía.

El segundo problema –no menos importante– es que aun sin magnificar los cambios políticos y legislativos de un modo u otro siempre existe una mayor o menor interacción e influencia recíproca entre dichos cambios y la cultura o culturas escolares. Una interacción e influencia que no es posible dejar a un lado si se quieren entender los cambios y continuidades en estas últimas. En efecto, los cambios políticos y legislativos no son el único factor a tener en cuenta, como a veces se ha pretendido, pero sí un aspecto más junto a otros y en interacción con esos otros. Lo que habrá que dilucidar en cada caso es el grado de influencia y el tipo de interacción existente entre ellos y el mundo de las prácticas escolares tal y como, desde una perspectiva sociocrítica, ha efectuado, por ejemplo, Marcelo Caruso en su estudio sobre “las prácticas de conducción” en las escuelas elementales del Reino de Baviera des-

de 1869 a 1919. Una cuestión particularmente debatida en España en relación, por ejemplo, a las consecuencias y efectos que tuvieron la guerra civil y la dictadura franquista en la cultura escolar, en las prácticas y en los discursos pedagógicos en relación con los años precedentes. Desde la perspectiva liberalsocialista se tiende a destacar el brusco corte o ruptura que ambas supusieron. Desde la perspectiva sociocrítica, por el contrario, se subrayan las continuidades entre ambos períodos o, incluso, se llega a indicar en ocasiones que las cosas no hubieran sido sustancialmente diferentes si no hubieran tenido lugar la guerra civil y el franquismo.

La historia de la escuela y la escolarización y la noción de progreso

Señalaba recientemente Marcelo Caruso, en relación con los estudios históricos sobre la cuestión escolar en la Alemania Imperial, que dichos estudios ofrecen en general un “balance general positivo”. Dicho balance, añade, responde a la idea de que “Más escuela = Mejor modernidad”. Una idea típica de las “asociaciones positivas” que la institución escolar “despierta tradicionalmente en la imaginación iluminista”. Esta “evaluación acrítica de la extensión, significación y modos de funcionamiento del aparato escolar”, concluye, “pasa por alto el hecho de que la modernización de la escuela popular significó también una nueva época en el gobierno de las masas, limitándose a destacar los progresos escolares en función de la alfabetización y la extensión de una escolarización cada vez más ambiciosa y con más contenidos” (ibídem). Para la historia sociocrítica de la escuela y la escolaridad, más escuela no significa progreso o mejora. La asociación establecida, desde posturas liberal-socialistas, entre la escolarización de masas (la escuela para todos) y las promesas de felicidad y avance o mejora deben ser puestas incluso bajo sospecha. Esto nos remite a un debate ya clásico en las ciencias sociales: el que gira en torno a la noción de

progreso y, en relación con ella, las nociones de continuidad y cambio¹⁶.

El cuestionamiento de la noción de progreso en relación con la difusión y generalización de la institución escolar y el advenimiento de las sociedades de escolarización generalizada no se hace, en este caso, desde la visión conservadora sobre la más o menos real pérdida de nivel académico que haya podido suponer dicha generalización –en especial en la enseñanza secundaria clásica y en la universitaria–. Tampoco desde un enfoque economicista atento a la escasa rentabilidad de un gasto, el educativo, que no sólo produce una sobre cualificación de la mano de obra sino que además es un gasto social innecesario, como gasto público costeado con impuestos, para las necesidades del sistema económico. Menos aún, desde un enfoque ideológicamente integrista que distinga entre un buen progreso –en un determinado sentido moral o religioso– y un mal progreso –el simple progreso material no sujeto a dichos criterios morales o, también, el progreso revolucionario–. La crítica y el cuestionamiento se hacen a partir de un doble paradigma histórico-filosófico, con origen en Nietzsche y Foucault, y sociológico, a partir de la obra de sociólogos críticos como Bourdieu y Lerena.

Una larga cita de *Felices y escolarizados* de Raimundo Cuesta ilustra lo dicho:

la historia del Estado moderno es la historia de un creciente deslizamiento de las relaciones de poder verticales (Estado-individuo), basadas en la coacción física, hacia formas de gubernamentalidad cada vez más interiorizadas voluntaria-

16. Para la mejor comprensión de lo que seguidamente se dice, recomiendo la lectura sobre la historia del concepto de progreso, de los textos de Javier Fernández Sebastián, “Progreso”, en Javier Fernández Sebastián y Juan Francisco Fuentes (dirs.), *Diccionario político y social del siglo XIX español*, Madrid, Alianza Editorial, 2002, pp. 562-575, y sobre todo de Gonzalo Capellán de Miguel, “¿Mejora la humanidad? El concepto de progreso en la España liberal”, en Manuel Suárez Cortina (ed.), *La redención del pueblo. La cultura progresista en la España liberal*, Santander, Universidad de Cantabria, 2006, pp. 41-79.

mente por los sujetos. Es de esta suerte como el Estado moderno crea el sujeto como objeto de las políticas de poder (lo que Foucault denominará como el biopoder y la política de control de las poblaciones), pero también como sujeto autodeterminado que se autodisciplina [...].

Y es justamente [...] en el paso de formas punitivas externas de dominación que se ejercen sobre los cuerpos a formas de autocontrol interno de las almas, de prácticas de violencia física a otras de violencia simbólica, cuando se fundan los sistemas nacionales de educación y cuando se generaliza la escolarización como elemento institucional de aprendizaje e inculcación de las tecnologías del yo (2005: 106-107).

Definida por él mismo la escuela como “una obra de ingeniería social dirigida a la producción de habitus”, el enfoque sociocrítico saca a la luz, por un lado, las resistencias de determinados grupos sociales a la institución escolar impuesta por el Estado moderno y la violencia física o simbólica ejercida por ella sobre dichos grupos. Por otro, desvela el artificio o engaño que, bajo el paraguas de la modernidad y de la idea de progreso liberal-socialista, se esconde tras la escuela. Es en este sentido en el que se afirma que en un Estado con medios e intervenciones controladoras cada vez más poderosas, expansivas y evanescentes, “la escuela de hoy, con el triunfo de las formas blandas de persuasión [...], representa esa fantasmagoría de una dominación sin dominio, de un sometimiento sin violencia externa, de la sumisión voluntariamente aceptada” (Cuesta, 2006: 78). Lo que usualmente se presenta como progreso o liberación no sería en realidad más que un sistema de disciplinarización, control y dominio de las conciencias, de sometimiento e integración de las clases populares en el sistema capitalista. La escuela desempeña así, en dicho sistema, la triple función de inculcar, reproducir y legitimar “las estructuras sociales y las formas de poder dominantes” (Cuesta, 2005: 103). Una vez felices, por escolarizados, nuevos mecanismo más sutiles, menos evidentes, de desigualdad, con-

trol y gobierno, ocultan y legitiman, ante estos felices-infelices, las diferencias sociales y el ejercicio del poder hasta llegar al Estado evanescente de nuestros días, especie de Gran Hermano invisible que todo lo regula y controla.

La tesis generalmente mantenida en relación con la evolución de la idea y del concepto de progreso fija sus orígenes en los siglos XVII y XVIII, su auge o aceptación generalizada en el XIX y su crisis en el XX. Sin embargo, pueden hallarse críticas a ambos –defensores y detractores– en cada una de dichas fases¹⁷. Lo que sucede es que en el siglo XIX quizás tuvieron más audiencia, aceptación o repercusión los defensores y en el XX los detractores. El paso de una a otra situación se produciría en el tránsito de uno a otro siglo. En palabras de Pío Baroja:

El optimismo del siglo XIX, formado a base del culto de la ciencia, de la libertad, del progreso, de la fraternidad de los pueblos, se vino también abajo por la teoría de hombres ilustres poco políticos, como Schopenhauer, Ibsen, Dostoievsky y Tolstoi. En el sentido de la bondad, de la piedad, de la comprensión, según aquellos escritores y sus comentaristas, no se había adelantado nada y el hombre seguía siendo un bruto sombrío y cruel, como en tiempos remotos. Era la consecuencia más dura que se podía obtener del libro *Humano, demasiado humano*, de Nietzsche, que acababa de aparecer por entonces en francés (1970: 480)¹⁸.

La crisis y críticas a la noción de progreso precedentes del mundo intelectual de ideas radicales se hallan ya presentes en el siglo XIX y se verían reforzadas en el XX¹⁹. Pero una cosa

17. Gonzalo Capellán de Miguel, “¿Mejora la humanidad? El concepto de progreso en la España liberal”, op. cit., pp. 72-73.

18. Nietzsche escribió *Humano, demasiado humano* en los años 1876-1878 y el libro se publicó en 1878 si bien no tomó su forma definitiva hasta su edición de 1886. La obra fue traducida y publicada en España en 1901 por la editorial La España Moderna y en la década de 1910 por Sempere y Compañía.

19. Una síntesis sumaria de algunas de dichas críticas puede verse en Gonzalo Capellán de Miguel, “¿Mejora la humanidad?

es el mundo de los intelectuales y otra el de la opinión pública, los medios de comunicación o las experiencias vividas por las distintas generaciones de seres humanos. De hecho, pese a todos los avances científicos y tecnológicos –el innegable progreso material y científico–, sería la realidad la que socavaría la idea de progreso. Las dos guerras mundiales, Auschwitz y todos los Auschwitz coetáneos y posteriores de uno y otro signo, Hiroshima y Nagasaki, la conciencia de que por primera vez el ser humano ha logrado producir y almacenar armas cuya utilización significaría el fin de la vida humana sobre la tierra, y la destrucción medioambiental a causa de ese mismo “progreso”, junto a la creciente capacidad para deformar la realidad, manipular las mentes y controlar las vidas humanas hasta límites antes inimaginables, han hecho más para demoler la idea de progreso que todas las más o menos brillantes críticas filosóficas o históricas al él. Hoy ya sabemos que si por algo destaca la especie humana es por su credulidad, su crueldad gratuita y sin límites y su capacidad para idear engendros que llevan implícita su destrucción y la de las demás especies vivas.

¿A qué idea de progreso se opone la historia sociocrítica de la escuela y de la escolaridad? Por supuesto, al concepto de progreso como certeza o creencia en una inevitable mejora lineal y continua del mundo escolar y de los sistemas educativos. Asimismo, al concepto de progreso como una realidad incuestionable. No parece oponerse, por el contrario, a la esperanza de que dicho progreso o mejora se produzca –salvo en el caso de que persis-

tan las actuales estructuras de dominación social– ni al progreso como ideal o aspiración. Simplemente se limita a constatar su imposibilidad en las circunstancias actuales y su uso como artificio engañoso que legitima dichas estructuras. Es decir, su utilización –gracias a la asociación positiva, aceptada sin cuestionamiento, entre escuela y modernidad– como una promesa de felicidad engañosa.

La idea de progreso aplicada al mundo de la escuela y de la escolarización tiene tres fundamentos. El primero es la idea de la perfectibilidad del ser humano mediante la educación y, más en concreto, la educación institucional o escolar. El segundo, la aplicación de dicha idea a la escuela y a los sistemas educativos, a su progresiva expansión y mejora. El tercero, la generalización de esta idea al conjunto de los seres humanos o, como gustaba decirse en el siglo XIX, a la Humanidad como sujeto colectivo con entidad propia. La historia sociocrítica de la escuela y de la escolarización quizás no rechace como posibilidad o aspiración dichos fundamentos –el progreso individual, el sectorial y el global–, pero cuestiona su existencia, pone en duda que sean posibles en las sociedades capitalistas, denuncia la presentación del Estado como un ente neutral y benefactor, y desvela el engaño que suponen la escuela y la escolarización frente a los promotores de ambas.

Este énfasis en la escuela y la escolaridad como artefactos, artimañas y artificios se hace, no obstante, no tanto con el ánimo de establecer un discurso único al respecto, sino, como se dijo, de desvelar lo que comúnmente suele ocultarse tras el “discurso feliz” progresista y liberal-socialista con sus llamadas a la redención y la salvación a través de la escuela. Como recientemente ha afirmado uno de los representantes más conspicuos de la historia sociocrítica de la escuela y de la escolarización, no hay contraposición entre la consideración de ambas como un engaño o como un derecho social –el aspecto más destacado por el liberal-socialismo–. “La escuela, dice, es un bien

El concepto de progreso en la España liberal”, op. cit., pp. 72-79, y una versión al día en John Gray, *El progreso y otras ilusiones*, Barcelona, Paidós, 2006 (1ª edición en inglés de 2004): la negación de los avances en el campo de la ética, de la política y de la condición humana frente a los innegables avances científicos y técnicos; la visión de la historia como un proceso no lineal y progresivo hacia una sociedad mejor, sino como un ciclo sin fin de ganancias y pérdidas; el peligro que supone esa combinación de mayor poder humano, gracias al creciente conocimiento científico, con la índole no acumulativa de los pretendidos avances en el campo de la ética y de la política.

y un mal al mismo tiempo [...]. No es esto o aquello. Es esto (“engaño”) y aquello (“derecho social”) al mismo tiempo” (Cuesta, 2005: 171). La escuela, en este sentido, reprime y libera en un incansable tic-tac, aunque, para desvelar lo oculto, y desmontar los discursos generalmente admitidos sobre ella, haya que acentuar los aspectos relativos a la evidente represión y dejar a un lado, por ya conocidos, los de una hipotética liberación. La institución escolar es, al mismo tiempo, instrumento de legitimación de las desigualdades socio-culturales y, por tanto, de las relaciones de poder y dominio, y de desvelamiento de éstas. En su última esencia es una invención del ser humano capaz, como éste, de lo mejor y de lo peor.

Referencias bibliográficas

- Baroja, Pío (1970), *Desde la última vuelta del camino. Memorias*, Barcelona, Editorial Planeta, t. I.
- Belhoste, Bruno (2005), “Culture scolaire et histoire des disciplines”, *Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni Scholastiche*, 12, pp. 213-223.
- Brickman, William W. (1973), *Research in Educational History*, Norwood, Norwood Editions.
- Burke, Catherine y Helena Ribeiro de Castro (2007a), “The School Photograph: Portraiture and the Art of Assembling the Body of the Schoolchild”, *History of Education*, 36-2, pp. 213-226.
- (2007b), “Editorial”, *History of Education*, 36-2, 165-171; número monográfico sobre “El cuerpo del escolar en la historia de la educación”.
- Compère, Marie-Madeleine (2000), *L’histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique y Éditions Économica.
- Cuban, Larry (1993), *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*, New York, Teachers College Press, pp. 246 y 265.
- (2007) “Hugging the Middle. Teaching in an Era of Testing and Accountability, 1980-2005”, *Education Policy Analysis Archives*, 15-1, (<http://epaa.asu.edu/>).
- Cuesta, Raimundo (1997), “Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación”, en la revista *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, No. 17, pp. 3-23.
- (2003), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- (2005), *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro-EUB.
- (2006), “La escuela y el huracán del progreso ¿por qué todavía es hoy necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?”, *Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, 4, pp. 53-94.
- Chervel, André (1991), “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de Educación*, 295, pp. 59-111 (publicado en *Histoire de l’Éducation* en 1988).
- (1996), “Des discipline scolaires à la culture scolaire”, en J. Sturm, J. Dekker, R. Aldrich y F. Simon (eds.), 1998 *Education and Cultural Transmission, Gent, Paedagogica Historica, Supplementary Series* (II), pp. 181-195, y *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- Depaepe, Marc y Frank Simon (2005), “Fuentes y métodos para la historia del aula”, en Manuel Ferraz (ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 337-363.
- Dominique, Julia (1995), “La culture scolaire comme objet historique”, en *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives, Gent, Paedagogica Historica, Supplementary Series* (I), pp. 353-382 (cita en pp. 353-354). Véase, entre otros trabajos en los que este autor ha desarrollado esta distinción, “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”, *Revista de Educación*, número extraordinario sobre “La educación en la España del siglo XX”, 2000, pp. 201-218.
- (2000), “Construcción de las disciplinas escolares en Europa”, en J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 45-78,

- Escolano, Agustín (2003), *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, S.A. pp. 127-145 (citas y referencias en pp. 136-140 y 153-154; 1ª edición en inglés de 2001).
- Foucault, Michel (1988), *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pre-texto.
- Frijhoff, Willem (1981), "Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux", *Histoire de l'Éducation*, 13, pp. 29-44.
- Gabriel de, Narciso (S/F), "Clases populares y culturas escolares", en *Las culturas de la escuela en la Europa del Sur en el siglo XX*, SPICAE, en prensa.
- Hamilton, David (1989), *Towards a Theory of Schooling*, London, The Falmer Press, William A. Reid, "Currículos extraños: orígenes y desarrollo de las categorías institucionales de la escolarización", *Revista de Estudios del Currículo*, 1 (3), pp. 7-24 (publicado en 1990 en el *Journal of Curriculum Studies*).
- Lerena, Carlos (1976), *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.
- Mc Culloch, Gary y William Richardson (2000), *Historical Research: Educational Settings*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press, pp. 52-78.
- Moreno, Pedro Luis (2005), "History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)", en M. Lawn & I. Grosvenor (eds.), *Materialities of Schooling. Design-Techology-Objects- Routines*, Oxford, Symposium Books, pp. 71-95.
- Nóvoa, António (1998), *Histoire & Comparaison. (Essais sur l'Éducation)*, Lisboa, EDUCA.
- Pineau, Pablo, Inés Dussel, Marcelo Caruso (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Sánchez Sarto, Luis (dir.) (1936), "Mobiliario escolar", *Diccionario de pedagogía*, Barcelona, Editorial Labor, t. II, pp. 2133-2141 y 1983-1994.
- Sarason, Seymour B. (1996), *The Culture of the School and the Problem of Change*, Boston, Allyn & Bacon, 1976, Revisiting "The Culture of the School and the Problem of Change", New York, Teacher College Press.
- (2003), *El predecible fracaso de las reformas educativas*, Barcelona, Octaedro, (1ª edición en inglés de 1990).
- Tröhler, Daniel (2007), "From city republicanism to the public school of the Republic. Pragmatism and continuity in school development in Zurich in the nineteenth century". Texto presentado en el seminario internacional sobre "Republican and non-republican Imaginations: Comparative Visions and Developments of Schooling from the 18th Century to 1930" celebrado en el Instituto Pestalozziano de Zurich del 28 de febrero al 3 de marzo de 2007.
- Tryack, David y Larry Cuban (2000), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, pp. 167-173 (1ª edición en inglés de 1995).
- Varela, Julia (2003), "Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal", en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin Miguel A. Pereyra (comps). Barcelona-México, Ediciones Pomares S.A., pp. 127-145. 1ª edición en inglés de 2001).
- Viñao, Antonio (2000), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
- (2006), "Ad maiorem mercati gloriam. La historia de la educación" en Pérez-Díaz y Rodríguez, *Historia de la educación*, 24, pp. 543-565.
- Viñao, Antonio (coord.) (1998), "El espacio escolar en la historia", *Historia de la Educación*, 12-13, 1993-1994, pp. 11-271,
- 1998 "L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire", *Histoire de l'Éducation*, n° 78, pp. 89-108, y *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España, 1838-1936*, Barcelona, Ariel.
- Vroede, Maurice de (1980), "Tendances actuelles en Histoire de l'Éducation", Full Informatiu de la Coordinadora de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, 1, pp. 7-23.



Grupo preescolar, acervo ISIDM.

Prácticas de lectura, escritura y el triple presente de la formación docente

*Oscar Eligio Villanueva Gutiérrez**
*Maricarmen Cantú Valadez***

El artículo reporta los resultados parciales de un estudio exploratorio basado en la perspectiva de la historia presente en educación, acerca de las prácticas de lectura y de escritura de los alumnos de la Escuela Normal Miguel F. Martínez pertenecientes a las licenciaturas de educación preescolar y primaria. Interpreta que la formación del estudiante ocurre en tres tiempos, presente-presente, presente-pasado y presente-futuro. Con distintos instrumentos pretende identificar prácticas de lectura y escritura frecuentes y conexiones en la temporalidad distribuidas en el proceso de escolaridad. Los resultados exponen historias polarizadas, continuidades sin impacto formativo, espacios de lectura y escritura fragmentados y escasez de prácticas pedagógicas reflexivas.

Palabras Clave: formación docente, lectura, escritura, temporalidad.

This article reports a partial results of an exploratory study based on the perspective of the present history in education, about the practices of reading and writing by the students of school the "Normal Miguel F. Martinez" who belong to the degrees in early childhood education and primary education. It concludes that the formation of a student happens in 3 situations: the present-present, the past-present and the future present. With different instruments, we pretend to identify frequent practices and connections in temporality distributed in the scholar formation process. The results expose polarized histories, continuities with no formative impact, fragmented writing and reading spaces, as well as lack of pedagogical reflexive practices.

La formación: diversidad de procesos a tres tiempos

Este reporte se desprende de una investigación más amplia orientada a dilucidar el impacto formativo de las prácticas de lectura y de escritura en la formación docente de los estudiantes normalistas, realizada en la Escuela Normal "Miguel F. Martínez".

El reporte tiene dos articulaciones metodológicas; una que se centra en la interacción del estudiante con las prácticas de lectura y escritura, y otra que al explorar el currículum de educación normal, tiene el objetivo de encontrar el lugar que tienen las prácticas de lectura y de escritura en las sugerencias didácticas de cada una de las asignaturas que conforman el plan de estudios. Para este artículo únicamente se expone la primera articulación y se utilizan los datos más generales, producto de la aplicación de un análisis de contenido a los programas de estudio, y de este modo poder crear una aportación interpretativa acerca del

* Universidad Pedagógica Nacional Unidad Monterrey, Escuela Normal Miguel F. Martínez, correo electrónico: osca-religio@hotmail.com, ovillanuevagutierrez@gmail.com

** Escuela Ciencias de la Educación, Escuela Normal Miguel F. Martínez, correo electrónico: mccantu@yahoo.com, mccantu@gmail.com

impacto de la lectura y de la escritura en la formación docente, propósito mismo del reporte actual de investigación.

La tesis principal del presente trabajo considera que el proceso de formación docente de un estudiante normalista está enlazado a la temporalidad, es en ésta donde ocurren aprendizajes vivenciales, experienciales, prácticos y conceptuales suscitados a lo largo de la escolaridad que lo preforman; y por otra parte, las dos dimensiones de aprender y enseñar de la formación docente son subsidiarias de las prácticas de lectura y de escritura. Así, la idea que engloba los conceptos que concurren en este trabajo es: no existe un proceso de formación docente sin recurrencia a la temporalidad escolarizada –en tanto tránsito individual por niveles educativos– como no existe el aprendizaje profesional de la docencia sin recurrencia al lenguaje escolarizado y sus prácticas de lectura y de escritura.

En cambio, la idea que sostiene el presente reporte de investigación reside en la existencia de tres tiempos en el presente (presente-presente, presente-pasado y presente-futuro), que caracteriza la existencia humana desde la perspectiva del tiempo, y que Ricoeur la sopesa como un entramado de relaciones intratemporales centrando en el presente la articulación con el pasado y el futuro, y poniendo en el presente el tiempo de construcción del alma al interior del tiempo del mundo, el alma del alma. El presente no es simple reproducción, recreación, prolongación o imitación del pasado, como no es una vía “natural” de conexión con el futuro, sino la emergencia de la acción y de la significación.

A un nivel más general, el valor del tiempo como un fenómeno que impacta en la construcción de la teoría del aprendizaje la ha mostrado Bruner (1995), cuando sostiene que la vinculación entre pedagogía y temporalidad define programas de investigación que alimentan a la pedagogía, como ocurre en los casos de Freud y la exploración del alma en su pasado con los estudios psicoanalíticos, Piaget

y los estudios psicogenéticos en el presente de la función cognitiva y Vygotski con la perspectiva sociohistórica resaltando el futuro del aprendiz.

En términos socioinstitucionales, la temporalidad escolarizada presenta los tres momentos de la familiarización con la profesión docente, la educación básica –cuando niño y adolescente–; la socialización profesional adelantada en las escuelas normales –cuando joven normalista–, y en la incorporación profesional –cuando profesores que inician en la docencia–.

La formación docente interpretada por la perspectiva de los tres presentes, aunque se considera una construcción global, está relacionada con un punto de actividad que moviliza al conjunto intratemporal como lo es el presente-presente, también llamado el campo de la reciencia (2002), porque en él ocurren los eventos más recientes y emergentes, que pueden ser asumidos por la atención, la acción y la interpretación.

El punto presente del tiempo en la formación docente se vuelve un espacio complejo porque está disputado en la educación normal de cada estudiante por la acción del pasado en el presente (retropresente) y la acción del futuro en el presente (prospresente).

La experiencia de complejidad del presente (prespresente) como tal y relacionados con la lectura y la escritura tiene tres conflictos; respecto a la naturaleza del lenguaje surge la intencionalidad y funcionalidad de la escritura que es objetivada en la extraordinaria diversidad de textos escritos; respecto del currículum, del perfil de egreso prescribiendo el desarrollo de las habilidades intelectuales de los estudiantes, también, adjudica a la lectura y la escritura el valor de medios de apropiación de la información, creando el problema epistémico de intentar superar el “enciclopedismo” sin reconstruir su medio instrumental como lo es la lectura; y respecto de la orientación del currículum que establece la línea de acercamiento a la práctica produce la necesidad

de relacionar la práctica con la comunicación profesional, lo que deviene en la situación de que si los textos escritos son una herramienta importante de aprendizaje profesional, cuáles serán los textos escritos más idóneos para vincular la práctica con la comunicación.

Además, se agrega a lo anterior la disputa epistémica entre las ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu en los textos escritos y en las interpretaciones pedagógicas y prácticas.

De este modo, las prácticas de lectura y de escritura tienen demasiado trabajo en la paulatina elaboración del aprendizaje profesional sin dejar de estar atravesadas por profundos problemas de la formación, el lenguaje, la pedagogía y las prácticas institucionales.

El punto del presente-pasado (retro presente) esboza una influencia en el proceso de formación docente mediante una serie de elementos simbólicos e imaginarios que conectan al alumno con su pasado, tales como las costumbres y los hábitos, los recuerdos y la memoria, las representaciones interiorizadas, las imágenes, los valores, que en su momento permitieron recrear un vínculo inmediato con el mundo escolar, las tareas, los profesores, del mundo de la escuela primaria o del sentido de estar como alumno.

Es en este contexto que se ha generado una línea de investigación con el enfoque biográfico que explora el valor del pasado en la formación del presente profesional en estudiantes para profesores (Alliaud, 2002; Clandinin, Connelly, 2000; Clandinin, Connelly, 1986).

El punto del presente-futuro en la formación docente se identifica con la probabilidad de alcanzar los rasgos del perfil de egreso, de egresar realmente preparados para educar, de apropiarse del sentido ético de la profesión, con la expectativa de llegar a ser buenos maestros, con el sentido misionero de “ayudar a los alumnos” y con el sentido humanista de “ser mejores personas”.

El diálogo con la temporalidad en general puede realizarse mediante referentes, criterios,

creencias, generalizaciones, juicios, imágenes, valores, prácticas, modelos y representaciones, que pueblan el mundo real, imaginario y simbólico de la profesión docente. Las prácticas de lectura y escritura son espacios sociales y personales donde se materializan las condiciones anteriores. Por ejemplo, el proceso de observación por aprendizaje (Lortie, 1975) ha sido utilizado como un recurso de autoconvencimiento de los alumnos de que estudiar para profesor es fácil puesto que ha logrado avanzar en la escolaridad y con su vida ha conocido diversos estilos docente, dando la impresión de que el resultado de ese avance escolar le convence para suponer que tiene condiciones suficientes para controlar un grupo y ser su maestro. Tal es la certeza más general.

La centralidad de las prácticas de lectura y escritura en los procesos escolarizados es un recurso general de la docencia. Antes de ingresar a la escuela normal un alumno tiene doce años leyendo y escribiendo; durante la formación docente leerá y escribirá, y en su futuro en la profesión no podrá prescindir de esas prácticas.

Con la ayuda de la perspectiva de la Historia Presente se vuelve posible explorar e interpretar las prácticas de lectura y escritura recreándolas al interior de la historia de aprendiz de profesor.

En esta tridimensionalidad del presente, siendo en el alumno normalista una base de orientación en el contexto de la profesión docente, puede contener una interacción de influencias, moldeamientos, entorchos de dudas, dilemas y dogmas, donde el pasado impacta al presente, el presente reconfigura al pasado, o el presente redefine al futuro. En términos de temporalidad el aprendizaje de la profesión significa movimientos de estructuración y reconstrucción de la identidad profesional.

Por otra parte, este cruce entre temporalidad, socialización, enseñanza, aprendizaje y experiencias del alumno normalista tienen un pasaje exterior, que el mundo pedagógico

consta de un discurso pedagógico, un cierto currículum, prácticas institucionales cambiantes y una situación sociocultural (Rockwell, 2005) que en este caso corresponde el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos para Escuelas Normales.

La práctica de leer y de escribir al interior de la profesión docente se vuelve una dimensión con un plus histórico porque está estructurada en la memoria-hábito como objeto original de aprendizaje (cuando niño y alumno) en el pasado; están conectadas a las disposiciones, preferencias, asimilación, regulación y autorregulación como objeto de formación (cuando estudiante y joven) en el presente, y está expectante en la espera y en la expectativa como objeto de realización profesional (cuando profesor y adulto) en el futuro, y referido a los dominios de rutinas didácticas para enseñar el día de mañana los distintos tipos de textos escritos. Por lo anterior, es la estructuración y reestructuración en la historia del presente reciente escindida en términos socioculturales entre el programa de la posmodernidad y la posmodernidad (Dubet, 2006) y en términos profesionales entre el proceso de alfabetización o el de especialización académica (Carlino, 2007).

Pregunta de investigación

Considerando que el proceso formativo para la docencia tiene implícito un proceso de elaboración del estudiante sobre sí mismo, que activa una posición acerca de su propia construcción docente y en cuya recreación específica intervienen las prácticas de lectura y de escritura al interior de una cultura, se diseña la pregunta de investigación: ¿cuál es el impacto de las prácticas de lectura y de escritura en el proceso de la formación docente?

Las preguntas específicas a la pregunta central son: ¿Cuáles prácticas de lectura y escritura caracterizan a cada presente?, ¿Cómo se encuentran las habilidades intelectuales respecto de las prácticas de lectura y de escritura?

¿Cuál es la situación de los alumnos en las prácticas de lectura y de escritura?, ¿De qué modo se expresa el aprendizaje de la profesión en las prácticas de lectura y de escritura?

Procedimientos

Esta investigación forma parte de una investigación-acción y se encuentra en la fase del “Reconocimiento de la situación” (Elliot, 1996); en este momento se define como cualitativa y utiliza el método de análisis de huellas (Giroux y Tremblay, 2004).

Para dar origen a la investigación, se construyó un cuestionario que se sometió a la participación creativa, analítica y crítica de un grupo de profesores que laboran en la anterior escuela y tres investigadores externos a la escuela, a modo del recurso de “Validez de expertos” y fue probado con una cantidad aplicada a 70 participantes a modo de “piloteo”. Consta de cuatro dimensiones y fue aplicado a una población estudiantil de 120 alumnos pertenecientes a las licenciaturas de educación primaria y educación preescolar en los semestres primero, tercero, quinto y séptimo.

La vinculación del cuestionario con el objeto de investigación consiste en conocer si existen prácticas que posean mayor frecuencia, si existen diferencias en ellas según los niveles de escolaridad y en identificar las conexiones de los normalistas con las prácticas de lectura y escritura. El cuestionario representa la posibilidad de generar un nivel general de aprehensión desde la interpretación de los tres tiempos referida a las prácticas de lectura y de escritura.

Los hallazgos activaron una serie de nuevas interrogantes a las que se abordaron con nuevos modos de recolección de datos, la red semántica y el diagnóstico analítico que permitieron distinguir los significados dados a las prácticas y reconocer la experiencia que implica al estudiante en la realización de tales prácticas, respectivamente.

Resultados

Se organizan los resultados en las tres perspectivas temporales del presente respecto a la lectura y la escritura.

a) Presente-presente: el ahora de la lectura y la escritura

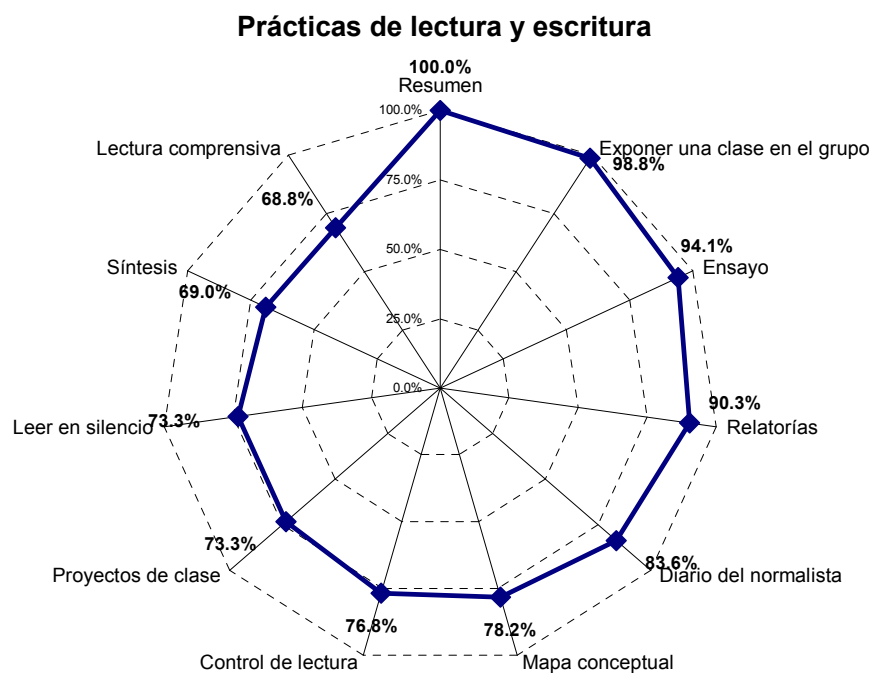
En una mirada global a los cuatro años de la formación docente, se encontró que existen once prácticas de lectura y de escritura que se usan a lo largo de las licenciaturas en estudio: resumen, exponer una clase en grupo, ensayo, relatorías, diario del normalista, mapa conceptual, control de lectura, proyecto de clase, leer en silencio, síntesis y lectura comprensiva (véase Gráfica 1).

¿Qué expresan estas prácticas de los procesos de aprendizaje de la profesión en la formación docente? En primer lugar, el resumen resulta ser la práctica fundamental de abordaje de los contenidos; exponer una clase en grupo resalta como práctica de aula que coopera en la continuidad al curso; mientras que el ensa-

yo representa la práctica emergente del plan; las relatorías es un tipo de texto escrito, más trabajado desde la intuición pedagógica que desde una definición literaria, y responde al propósito de registrar la relación del alumno con la realidad mediante la experiencia. También es práctica intrínseca al plan; el diario del normalista, sostiene la perspectiva del análisis de la experiencia –una de las orientaciones pedagógicas centrales para la formación docente del plan–.

Por su parte, el mapa conceptual sostiene la perspectiva del desarrollo de habilidades intelectuales, y la apropiación de grandes cuerpos de información es un bien escaso; el control de lectura coopera en la continuidad en el proceso de asimilación de información y organización de ideas; por su parte el proyecto de clase sostiene el acercamiento curricular al desarrollo de la enseñanza traducido como aprendizaje de la planeación, la metodología y la evaluación en el período de jornadas de prácticas; leer en silencio, que expresa una relación con la lectura es una práctica general; la síntesis aparece como una actividad interactiva

Gráfica 1



con el texto y finalmente la lectura comprensiva, aunque se distingue como una práctica que define al enfoque recomendado del aprendizaje, su frecuencia no es proporcional a la importancia que dicen otorgarle.

Al interior de este conjunto, se desarrolla una ruta de aparición y desaparición de la comprensión lectora ya que: a) en primer año no se presenta, b) en segundo año, se incorpora al conjunto y se excluye la síntesis; c) en tercer año desaparece y se incluye la síntesis; d) reaparece la comprensión lectora y se excluye el control de lectura.

Un rasgo que caracteriza a las once prácticas es el evento de dispersión; cada una se convierte en opción que disputa ingresar al núcleo de las más recurrentes, por lo que se infiere su escasa diferencia preferencial.

b) Presente-presente: la recurrencia de la escritura

De las diez, once prácticas de lectura y escritura que más realizan los alumnos son las de escritura las que adquieren mayor relevancia, y son: resumen, relatorías, control de lectura, proyectos de clase, mapa conceptual, ensayo, diario del normalista y síntesis. Este dato sugiere pensar: en un análisis de contenido de 23 asignaturas del plan se encontró que en el origen de las secuencias didácticas que aparecen en “Actividades sugeridas”, la frecuencia de la palabra “lectura” en los “Bloques” –“Campos”, “Temas”, “Módulos”– es de 300 veces, mientras “escritura” es de 38. ¿A qué se debe la inversión: que una práctica marginal y menor en los planes de estudios –la escritura– se haga mayor y central en la vida cotidiana de las aulas, y que la práctica central en el plan de estudios –la lectura– se vuelva marginal en la vida cotidiana en las aulas?

c) Resumen

El resumen resulta ser una práctica continental de lectura y de escritura, cruza desde tercer año de primaria, la educación secundaria y la

preparatoria, y llega hasta el último semestre de educación normal.

En un análisis por contraste entre la definición de Argudín y Luna (2005) y la red semántica de los alumnos se encontró los conceptos que se recuperan y son: ideas, principales, importante y texto. Los conceptos que no se recuperan son: exponer, objetiva, precisa, argumentación, autor. La base de la red se está conformando con “leer”, “ideas” y “escribir”: escribir ideas que proceden de una lectura; el cuarto momento se refiere a la práctica básica que moldea la acción de resumir, el subrayar, el umbral para congrega las ideas importantes; el punto cinco es un momento revelador, si no se capta el todo no puede completarse el resumen, la comprensión como instrumento para aprehender el todo textual. Los puntos siguientes son secundarios de los primeros cinco.

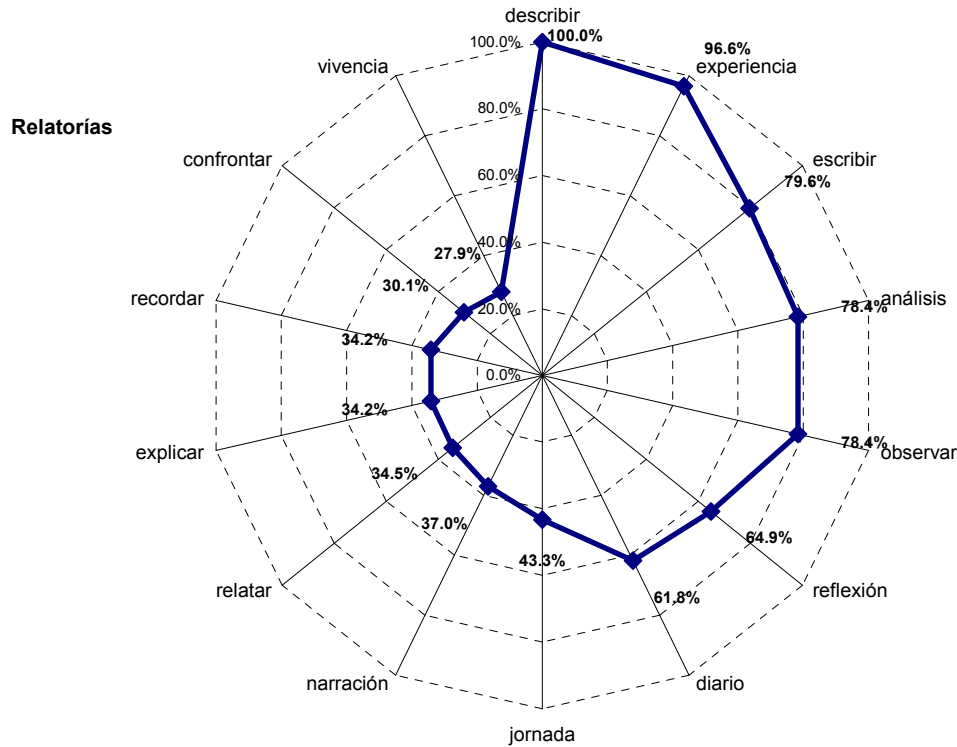
d) Relatorías

“Relatorías”, su identidad textual está difusa aunque su existencia está ligada a las necesidades de analizar y reflexionar la práctica docente suscitada en la experiencia, como actividad se contempla en las asignaturas de acercamiento a la práctica docente.

Respecto a la red semántica, es evidente la distancia entre los significados con mayor cantidad y reconocimiento frente a los de menor reconocimiento; comparada con las anteriores, están más distribuidas las palabras predominantes entre los estudiantes lo que significa que es una práctica altamente reconocida (véase Gráfica 2). Tiene de unidad de expresión describir, experiencia y escribir, y disputando la centralidad del sentido “describir” y “escribir”.

Un rasgo de tensión está en los puntos extremos representados por “experiencia” y “vivencia”: ¿cómo transformar la vivencia personal en experiencia pedagógica? y pone un debate: ¿existe la descripción como tal en las ciencias humanas y en la observación de aula?, ¿cuál tipo de texto es el más propicio para el

Gráfica 2



acercamiento a la realidad del aula y qué habilidades intelectuales pretenden formarse?

e) *Presente-presente: exponer en clase*

En base a la posición de Argudín y Luna (2005) referente a las acciones de escritura y las habilidades intelectuales involucradas para realizar una exposición de clase, los alumnos recuperan: preparación, leer, planeación, ideas, tema, análisis y organización; y omiten: hipótesis, argumentación, demostrar, ejemplos, presentar, reflexionar, propuesta, crítica y experiencias.

Respecto al segundo momento de exponer en clase entendida como la exposición verbal, y de acuerdo con Reyes y otros (2003), los conceptos que recuperan los alumnos son: exposición, planeación, ideas, comprensión, lectura, estudiar e investigación; y los conceptos que omiten son: transmitir, clara, amena, consulta, esquema, interpretación, retención,

descripción, narración, adecuación, debate y argumento (véase Gráfica 3).

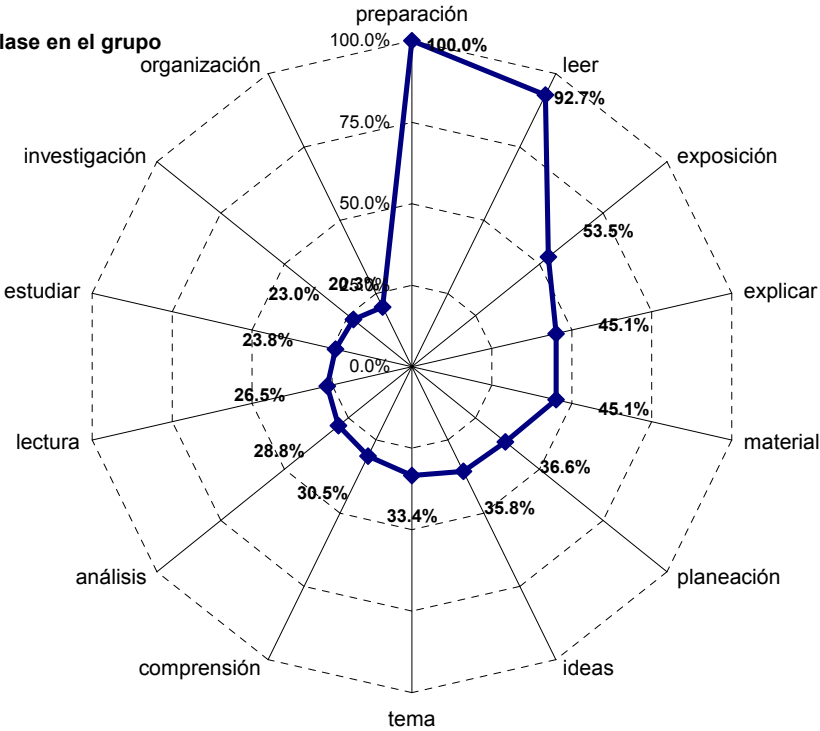
La unidad de expresión es “preparación”, “leer”, “exposición” y “explicación”. Comparadas con “resumen” y “ensayo”, la actual de “exponer una clase” es superior en la carga de implicación del alumno pero menor ante la relatoría, pues aquí está jugada su presencia, su imagen, su valoración y su autoestima en la vida cotidiana del aula.

f) *Presente-presente: Ensayo*

De acuerdo con Argudín y Luna (2005) y Gómez (1992), el género del ensayo permite conjugar la interpretación con el rigor, posibilita explorar un tema con libertad pero exige que el autor compruebe, exponga y explique su pensamiento; puede utilizarse un lenguaje subjetivo, se intenta persuadir al lector, confronta textos que aborden el mismo tema y se basa en la experiencia del escritor.

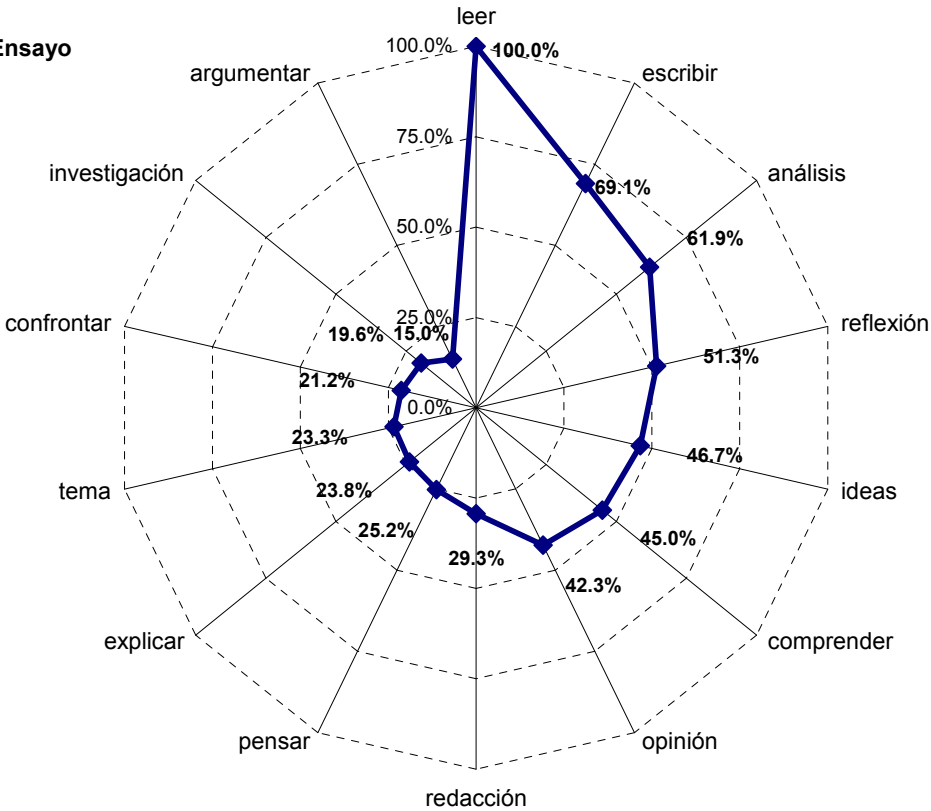
Gráfica 3

Exponer una clase en el grupo



Gráfica 4

Ensayo



[36]

Los conceptos que los alumnos normalistas recuperan son: análisis, reflexión, ideas, opinión, explicar, tema, confrontar y argumentar. Los conceptos que omiten son: experiencia, subjetivo, persuade, rigor, explorar e interpretación (véase Gráfica 4).

La unidad de expresión más general del ensayo es “leer”, “escribir” y “analizar”; mientras la fase formativa está en las partes cerradas porque refiere a habilidades intelectuales específicas y que favorecen autonomía intelectual del estudiante. La palabra interpretación está ausente.

g) Presente-presente: acceso a materiales y condiciones lectoescritoras

La gráfica 5 muestra que los alumnos normalistas tienen escasa conexión con materiales de formación especializada –diccionarios de ciencias de la educación o pedagogía– y abundante conexión con material de lectura de entretenimiento; además, carecen de bibliotecas en su casa y de la costumbre de visitarlas.

b) Presente-presente: costumbre en leer y escribir, en comprender lo que lee y lo que escribe

Con la intención de materializar el nexo entre alumno y las prácticas de lectura y de escritura se expusieron la costumbre y la comprensión.

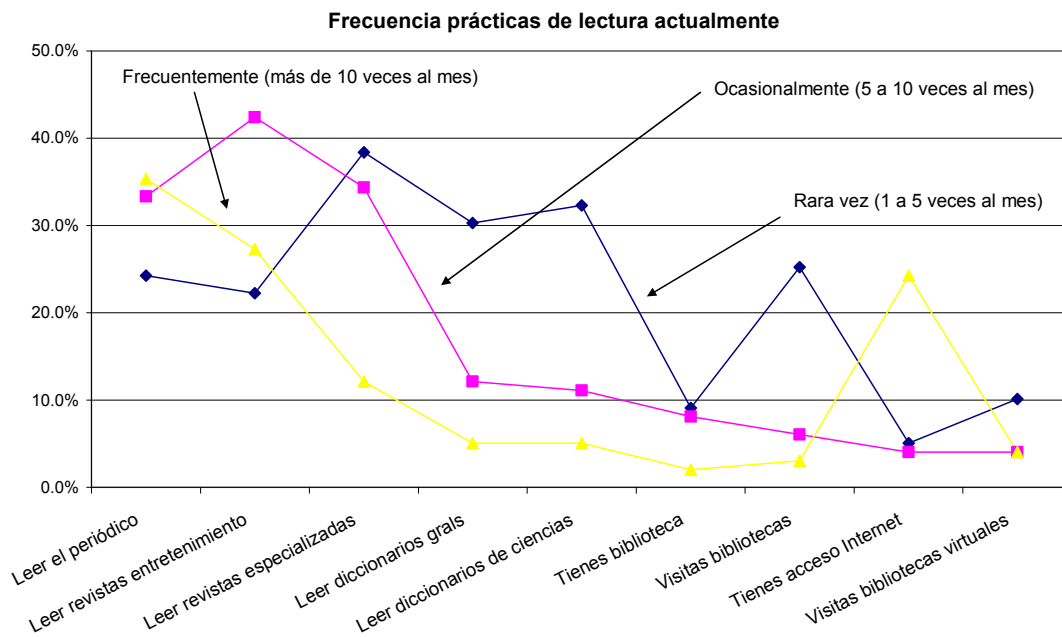
Estos resultados apuntan a que del 100% de estudiantes que respondieron, el 32% asegura que sí acostumbra leer; mientras el resto se ubica en los rasgos de ocasional, rara vez y casi nunca/nunca en la dimensión de identificar a la lectura como costumbre, así, la lectura como práctica social no representa una costumbre de los alumnos.

Respecto a comprender lo que leen, el 48.5 de alumnos rara vez, en ocasiones o casi nunca comprenden lo que leen.

Otro dato se refiere al porcentaje de alumnos que dicen comprender lo que leen (48%) frente al porcentaje de los que dicen estar acostumbrados a leer (32%).

Este dato señala que socialmente es más recurrente el rasgo de comprender lo que se lee que el simple rasgo de leer, lo que causa

Gráfica 5



dudas es que existiendo otras motivaciones para leer que no respondan al modelo de la comprensión (véase Gráfica 6) como la lectura crítica, la informativa o por entretenimiento, debería ser mayor la cantidad de “costumbre de leer” que el universo de “comprender lo que se lee”.

En el nivel de la escritura existen alumnos que no acostumbran a escribir y que no acostumbran a comprender lo que escriben, en este aspecto comparado con el nivel de la lectura aumentó ligeramente la cantidad de alumnos.

i) Presente-pasado

La pregunta envía a que el alumno responda si considera importante los cambios ocurridos en sus prácticas de lectura y escritura al entrar a la escuela normal (véase Gráfica 7). La tendencia principal consiste en una interpretación dividida porque para el 48% no ha sido significativo y para el resto sí; la escritura supera a la lectura como factor de cambio.

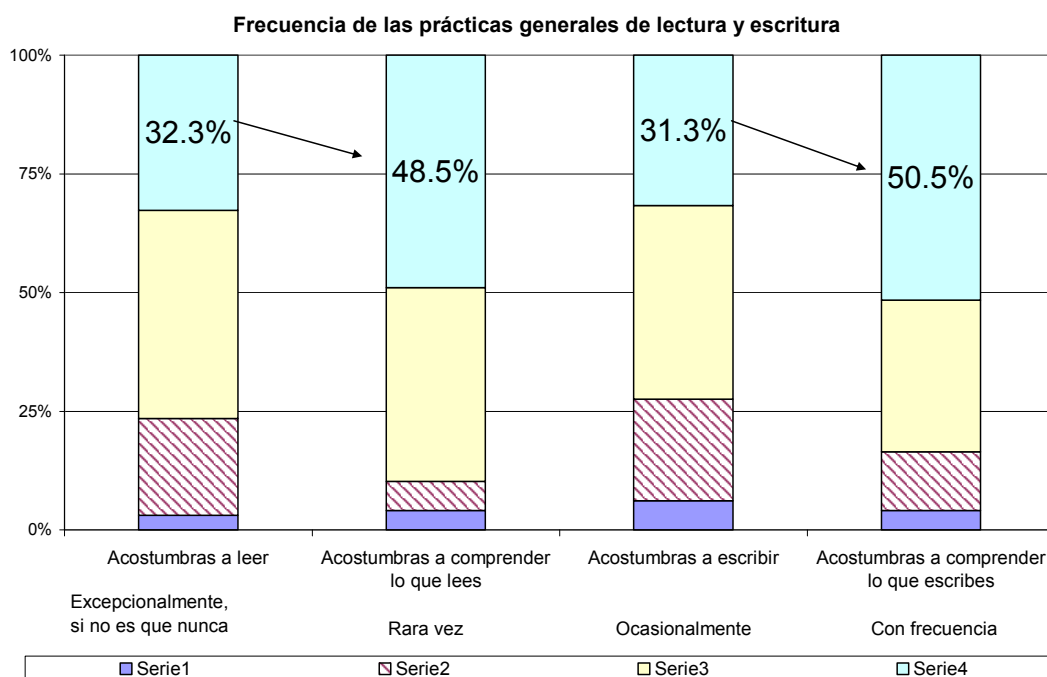
La importancia la centran en la incorporación de la lectura comprensiva; haciendo un contraste con otra pregunta acerca de identificar su nivel de percepción de habilidades intelectuales mediante preguntas de opción múltiple, es que se muestran sin un desarrollo claro en el dominio de la práctica comprensiva.

j) El presente-pasado: el tránsito por la escolaridad

El presente apartado trata de identificar las prácticas de lectura y escritura en el recorrido de escolaridad. Se ha encontrado que un alumno normalista ha transitado de una escuela secundaria que enfatizó la copia a una preparatoria que enfatizó el ensayo; o bien, del resumen de la secundaria a la síntesis de la preparatoria; también, de la escasa lectura en la secundaria a la lectura abundante de la preparatoria.

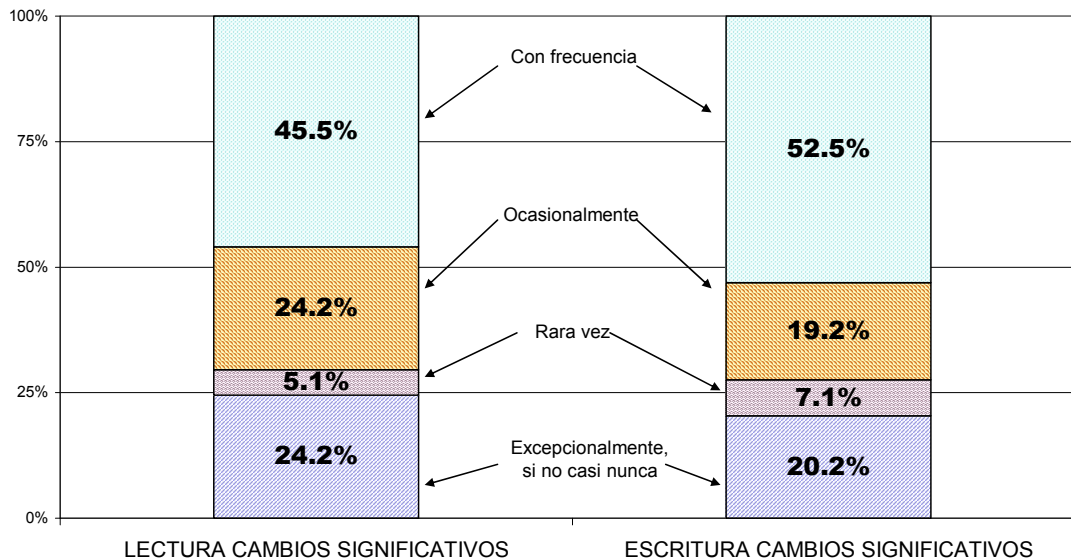
De esta historia cultural de la escritura inscrita en la biografía del aprendizaje del alumno normalista, la experiencia cultural que obtiene es que la discontinuidad en el aprendizaje de la

Gráfica 6



Gráfica 7

Cambios significativos entre el primer año de la normal y las experiencias del pasado escolar



escritura, es una situación necesaria, legítima y socialmente aceptada.

Existe un flujo que se materializa en secuencias de intensidad, lo reciben en la secundaria con exigencias de escribir rápido, bonito y adaptado para ser memorizado, mientras que en la preparatoria disminuyen las exigencias para escribir y memorizar. Y esta pérdida de la necesidad de memorizar tiene un efecto inmediato sobre la escritura, que ésta ha perdido su importancia; así, la función cultural de memorizar se impone a la de explorar y descubrir.

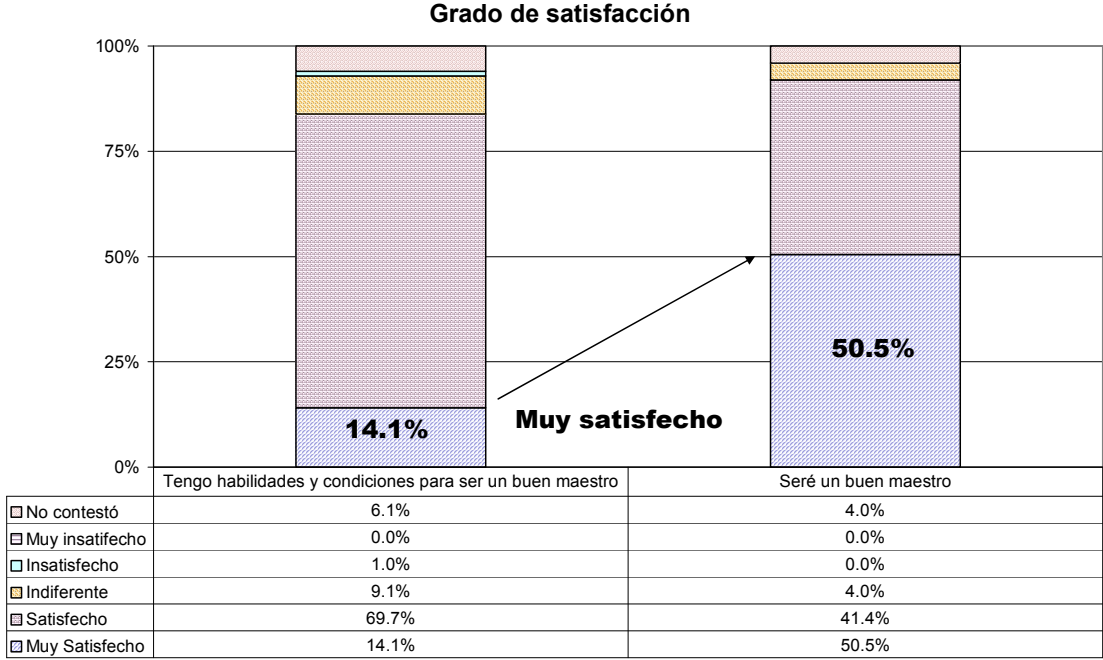
La imagen global que emerge derivada de todos los casos tiene dos polos, la discontinuidad de las prácticas de escritura concluye en la desaparición de algunas de ellas o por el contrario cuando la práctica de escritura logra sedimentarse y llegar a la atomización. En ambos casos, no hay atención para ligar el desarrollo de habilidades intelectuales con la escritura. No hay escuela –primaria, secundaria, preparatoria– sin hegemonía de prácticas de lectura y de escritura, esto es, cada escuela es equivalente a un texto escrito.

Difusamente pero se abre paso una historia de secuencias de las prácticas de lectura y escritura que refleja la discontinuidad extraordinaria entre niveles de escolaridad y alejan la posibilidad de que el estudiante pueda crear un vínculo entre el texto leído y el texto escrito, entre la escritura y la vida –subjetiva y objetiva–.

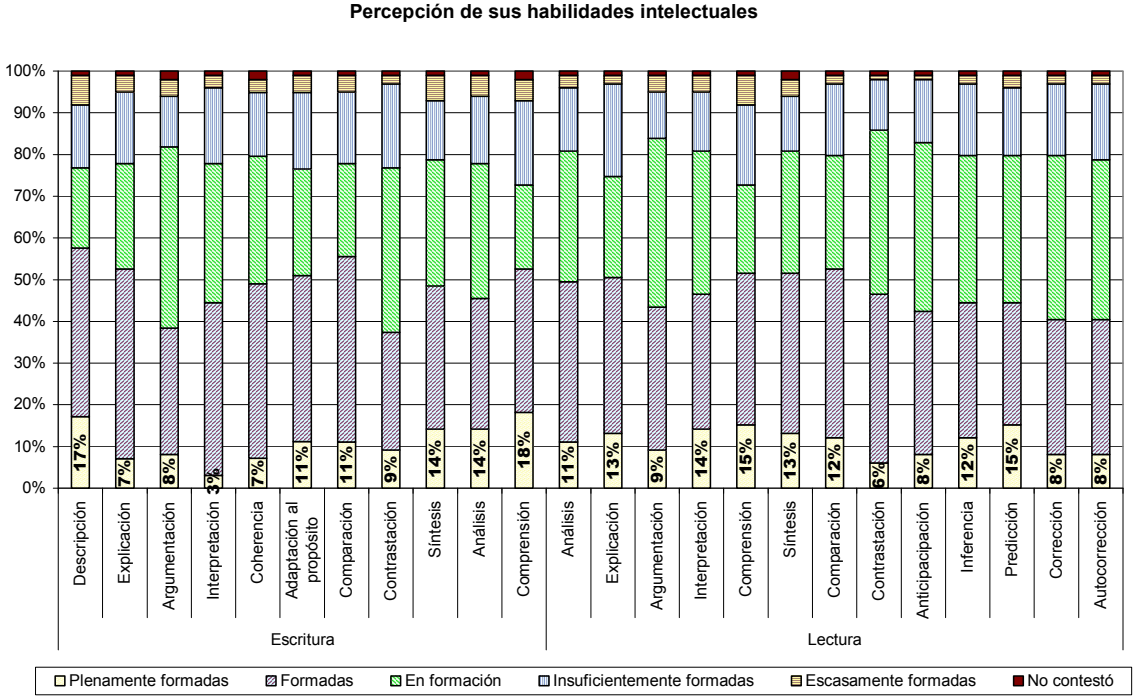
k) Presente-futuro

Alude a conocer las creencias de los alumnos respecto de su condición de logro en el presente reciente en su formación docente (véase Gráfica 8) y valorarlo para asumir su condición futura de profesor (véase Gráfica 9). Los resultados indican que no se muestran satisfechos en sus logros de la formación docente, aunque tienen la creencia que serán buenos maestros, y esta tendencia aumenta más del 200%. Este punto crea una interrogante ¿cómo pueden estar insatisfechos de su aprendizaje en la formación docente y a la vez levantar expectativas de satisfacción anticipada respecto de su desarrollo profesional?

Gráfica 8



Gráfica 9



Conclusiones provisionales

Desde una perspectiva de la Historia del Presente emergen una serie de representaciones del alumno normalista en su relación con las prácticas de lectura y escritura, la dimensión de las habilidades intelectuales, el mundo pedagógico y el mundo de la práctica.

Una imagen del alumno normalista en su conexión con la lectura y la escritura nos refiere: un alumno que le agrada poco la lectura y le desagrada la escritura y renuncia a favorecer el hábito lector como renuncia a reescribir, un alumno que cuando lee lo hace con revistas de entretenimiento y revistas desligados de su profesión, rechaza los diccionarios de su profesión, no tiene la experiencia de poseer un libro favorito porque no ha leído uno completo.

Aparece una imagen de las relaciones entre lectura y escritura a modo de historia representativa de las preferencias. La lectura significa agrado, la escritura tedio; la lectura puede ser placer, la escritura puede ser castigo; la lectura puede acompañar en la recámara y ser íntima, la escritura no; la duración del agrado y la costumbre de leer es superior a la de la escritura; la lectura puede ser voluntaria, la escritura sólo puede ser obligada; identifica distintos tipos de lectura pero no identifican distintos tipos de textos escritos. La lectura puede decantarse como práctica identitaria (“Leo...”), la escritura no (“...pero no escribo”). Ha escrito demasiado pero con demasiado sentido de obligación. Desconoce la escritura como un proceso continuo de exploración, por tanto no reescribe.

La Escuela Normal recibe a alumnos sin sentido de autonomía y poder sobre el lenguaje puesto que poseen una implícita experiencia de discontinuidad de prácticas de lectura y escritura, que no le brindaron la oportunidad pedagógica de intensificar, globalizar y diversificar sus procesos de recepción y producción de textos. No ha desarrollado estrategias para dominar los distintos tipos de textos, que le siguen produciendo confusión, y además no

tiene claridad respecto a la vinculación del desarrollo de habilidades con los textos escritos, más bien, la vinculación emerge como necesidad y obligación funcional de acreditar el curso; además, los textos escritos y la realidad de la práctica educativa no se han reconciliado encontrando una estabilidad productiva.

Así, es un sujeto en permanente tránsito. De la actividad estelar de aprender a leer en la educación preescolar o en los primeros años de la educación primaria, o en su casa, transita a un gran vacío, el de no poder concluir una revelación acerca de los efectos de producción de realidad posteriores a sus primeros años de leer y escribir, por lo que el final de la primaria y la secundaria representa el período del mayor olvido.

Hay un resultado cultural en esta ausencia, consiste en considerar a la escritura como una actividad de escolar obligatoria porque la ha vivido como momento de la evaluación.

Transita, también, entre una variedad de comunidades discursivas, de lenguajes y de convenciones específicas, con sus modos de argumentar y dar razones, permanentemente está situado en diversas asignaturas, será un profesor de educación básica, por lo tanto, está en confrontación expuesto a desarrollar su propia historia de escritor y lector ante una diversidad de culturas académicas. De qué manera estas culturas promuevan la especialización académica contribuirá a esclarecer el sentido de la formación docente.

El lenguaje vincula a práctica pero no vincula a desarrollo de habilidades intelectuales; los textos escritos vinculan con prácticas de evaluación pero no vinculan con sentido de apropiación del lenguaje, de los conocimientos de las asignaturas o de tesis básicas o argumentos fundamentales.

Hay una ausencia importante. Desde el análisis de contenido realizado en los planes de 23 asignaturas no se encontró la palabra “interpretación” en las más de 500 actividades sugeridas analizadas del primer semestre al sexto; además, en la pregunta a los alum-

nos acerca de las habilidades intelectuales que dominan surgió la interpretación en el rango más bajo y con una frecuencia ínfima. Con estos hallazgos, aparece una pregunta asociada a una hermenéutica: ¿cómo articulará el alumno la información teórica con la práctica en la realidad sin opción por la interpretación?, y en su situación de profesor en servicio aparece una pregunta ligada a una teoría de la acción, y es ¿cómo resolverá problemas de aprendizaje o problemas sociales o secuencias de planeación sin la opción de trabajar la interpretación? De este modo, el valor de la interpretación en el aprendizaje de la profesión docente aparece con timidez y cercana a lo subjetivo y lo marginal, es un pesar, una mancha de la razón, en cambio, el ideal es la objetividad, cercana a la cientificidad, la misma esencia de la razón y luz de la pedagogía. En esta situación, el sujeto de la escritura sólo puede existir ligado a los símbolos permitidos por la cultura que prevalece.

Emerge una imagen derivada de las prácticas de lectura y de escritura desarrolladas en la formación docente. La motivación por la lectura está fuera de la lectura misma y la interacción con el lector, está en la práctica; si una lectura refleja el mundo de la práctica es buena. La “práctica” ha logrado imantar los procesos de formación docente. De este modo, la objetividad, la cientificidad y la práctica son los símbolos buenos, que dan poder.

No es extraño entonces que el campo de posible desarrollo cognitivo a partir del uso de las interpretaciones, argumentaciones, explicaciones y narratividad, haya decrecido notablemente, al borde que la palabra “interpretación” explícitamente no aparezca en más de 500 actividades sugeridas de 23 planes de estudio de asignaturas; además, los alumnos se declaran con un dominio mínimo en la interpretación –con más porcentaje en la escritura que en la lectura–; también, en las cuatro redes semánticas de las prácticas más recurrentes en los cuatro años de la escuela normal, la palabra

“interpretación” no aparece una sola vez, ¿por qué esta ausencia?

La interpretación pertenece al otro mundo, al de lo subjetivo. La lectura no puede existir como umbral de lo subjetivo, donde el lector se convierta en un ser interactuante con el texto; el imaginario de la práctica es demandante y exigente dominando al imaginario de la lectura –desapareciendo el valor del umbral conceptual y narrativo–; por otra parte, la escritura no requiere de argumentaciones, ni de explicaciones; el imaginario de la práctica no requiere de debates pedagógicos o epistémicos que impactan a la práctica educativa; la práctica es un símbolo de divinidad a la que hay que rendirle un culto de aprendizaje, si se lee y se escribe con voluntad y pasión es porque el alumno consideró que tiene finalidades prácticas. Tal culto de aprendizaje no necesita generar una cultura de aprendizaje que se sostenga en ligar las prácticas de lectura y de escritura al desarrollo de habilidades intelectuales.

La práctica es un campo gravitacional que atrae a cualquier proceso, por eso, la formación docente no tiene por objeto la formación docente sino una noción rudimentaria y raquíutica de la “práctica”. Y para ello únicamente es necesario poder semi-leer, escribir sin agrado, y así, transitar en la superficialidad del discurso pedagógico, de la descripción, de lo objetivo, de la relatoría.

Esta situación oculta una hipóstasis acerca de la temporalidad, que se convierte en hipóstasis sobre el aprendizaje. Si el centro de importancia (la práctica) se vivirá en el futuro, el presente como tal tiene escasa importancia para ser experimentado desde las teorías o las interpretaciones, entonces, visto el presente del estudiante desde la certeza de que lo importante es la práctica en el futuro, cualquier práctica de lectura y escritura en el presente estará condenada a la ausencia de motivación, de interés, de valor exploratorio y analítico, porque lo importante está en el futuro pues en éste está la práctica.

Lo reciente del presente como contenido de la formación resulta escamoteado. La dedicación del estudiante a prácticas de lectura y escritura como medios para desarrollar la estructuración deliberativa de la experiencia, la formación de habilidades superiores de pensamiento, la apropiación de conocimientos de las diferentes ciencias humanas que sostienen a la pedagogía, resultan dimensiones de los saberes profesionales de la docencia que son eliminados magistralmente.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2002), "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar". En Davini, M. C. (coord.) *Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 39-78). Buenos Aires: Papers-Editores.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2005), *Aprender a pensar escribiendo bien*. México, Trillas.
- Berger, P., Luckmann, T. (1999), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrurtu.
- Bertely, B. M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- Bernstein, B. (1999), *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla.
- Bruner, J. (1995), *Acción, pensamiento, lenguaje*. Madrid, Alianza.
- Carlino, P. (2007), *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Argentina, FCE.
- Carter, K. (1993), "The place of story in research on teaching and teacher education. Educational Researcher", 22 (1), 5-12, en Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. México, D.F., El Colegio de México.
- Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (1986), Rhythms of teaching: the narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2 (4), 377-387.
- Clandinin, J. D., Connelly, M. (2005). Narrativa e investigación educativa. En: Larrosa, J. *Déjame que te cuente*. Barcelona, Laertes.
- Clandinin, D.J., Connelly, F.M. (2000) *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, California. Jossey-Bass.
- Dewey, J. (2000), *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Dubet, F. (2006), *El declive de las instituciones*. Barcelona, Gedisa.
- Elliot, J. (1996), *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2002), *La hermenéutica del sujeto*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004), *Metodología de las Ciencias Humanas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Gómez M. J. L. (1992), *Teoría del Ensayo*. México, UNAM.
- Kagan, D.M. (1992), Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*.
- Knowles, J. G. (1993), "Life-history accounts as mirrors: A practical avenue for the conceptualization of reflection", en Calderhead, J., Gates, P. (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development*. London, Falmer.
- Korthagen, F. A. (1988), "The influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching", en Calderhead, J., *Teachers' Professional Learning*. London, Falmer Press.
- Larrosa, J. (1996), *La experiencia de la lectura*. Barcelona, Laertes.
- Le Goff, J. (2006), *Pensar la historia*. Barcelona, Paidós.
- Lortie, D.C. (1975), *School-teacher: a sociological study*. Chicago, University of Chicago Press.
- Reyes, R; Arellano, F; Benavides, O. y Martínez, G. (2003), *Estrategias para el estudio y la comunicación*. México, Trillas.
- Ricoeur, P. (1979), *El tiempo y las filosofías*. Salamanca, Sígueme.
- Ricoeur, P. (2003), *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid, Trotta.
- Ricoeur, P. (2002), *Del texto a la acción*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1995), *Tiempo y Narración* (I, III). México, Siglo XXI.

Rockwell, E. (2005), “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”, en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario*

de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 1. Pp. 28-38. Barcelona, Pomares.

Secretaría de Educación Pública. (1997). *Planes y Programas de Estudio. Licenciatura en Educación Primaria*. México, D. F.: SEP.



La educación normal superior en México

¿Historia concluida?

José Lino Martínez Martínez *

La vida de las escuelas normales superiores en México transcurrió durante el siglo XX. Nacen con la Escuela de Altos Estudios, anexa a la Universidad Nacional de México en 1910, con la misión de formar profesores para los niveles medio y superior. En los años 30 la Escuela Normal Superior de México se deslinda de la universidad para formar parte del subsistema de educación normal de la Secretaría de Educación Pública; la universidad continúa con los estudios de pedagogía. Participan en los cambios y reformas del sistema educativo nacional. Durante la segunda mitad del siglo se multiplican las escuelas normales superiores oficiales y particulares, por todo el país. Hoy ya no es válida la distinción entre “normal básica” y “normal superior”, pues todas ofrecen el grado de licenciatura.

Palabras clave: educación normal superior, especialidad, cursos intensivos, áreas, asignaturas.

During the 20th century the Superior Normal Schools appeared in Mexico. They began to work with the School of High Studies dependent of the National University of Mexico (UNM) in 1910, with the aim of training teachers for middle and high schools. In the 1930's, Mexico's Superior Normal School separated from the University to become part of the normal educational subsystem from the SEP (Public Education Secretary).

The University continued making studies on pedagogy. They both participated in the reforms of the national education system. During the second half of the century there was an important increase of official and private superior normal schools across the whole country. Today it is not valid to make a distinction between “basic normal school” and “superior normal school” because all of them offer B.A programs.

Introducción

En el presente texto se trata de explorar el origen, la evolución y la virtual desaparición de lo que podría llamarse educación normal superior, una modalidad de la educación normal que ha tratado de fraguarse una identidad académica e institucional a través de las llamadas escuelas normales superiores. La historia se teje a través de la referencia a los planes de estudio, como hilo conductor de la trama de su desarrollo. ¿Cuál fue la razón de ser que le dio origen? ¿Cuál fue la misión asumida por tales instituciones? ¿Cuál es su situación actual? ¿Cuál puede ser su futuro?

En el escenario nacional la educación normal vive su segundo siglo de existencia y enfrenta una crisis de identidad institucional. La necesidad de definirse frente a las universidades, como formadoras de profesionales para la educación; el mismo reto de subsistir, cuando en otros países hace ya varias décadas que se decretó su extinción, forman parte de los avatares que enfrenta este subsistema de formación.

* Profesor normalista, básica y superior, especialidad de Lengua y Literatura Españolas, Licenciatura en Pedagogía (UNAM), Maestría en Investigación Educativa (IIEDUG), Maestría en Estudios Humanísticos (ITESM), Especialidad en Formación de Formadores (CREFAL).

Las escuelas normales mexicanas surgieron en la segunda mitad del siglo XIX. Su misión era y sigue siendo la formación de los docentes para la educación básica. En ellas los profesores lograban un nivel académico y profesional de tipo medio. Sin embargo, las aspiraciones profesionales de muchos maestros que buscaban superarse capacitándose para atender otros niveles, y las necesidades del sistema educativo de ampliar su cobertura hacia la educación media y superior, hicieron inaplazable la creación de escuelas normales de más alto nivel; esto a partir de que, en las primeras décadas del siglo XX, comenzó a incrementarse en todo el país el número de escuelas secundarias.

Hoy la preparación de los docentes en México constituye un complejo sistema que comprende instituciones (escuelas normales, centros de actualización del magisterio, centros de maestros, universidades, en particular, la Universidad Pedagógica Nacional, etc.) y programas de todo tipo para la formación inicial, nivelación, formación continua, actualización, capacitación y superación académica y profesional, y se ha abierto a toda clase de profesionales implicados en los procesos educativos. Abarcar todo esto exige una extensión que rebasa con mucho las dimensiones de un artículo. El presente trabajo se ocupa únicamente de las instituciones llamadas escuelas normales superiores y que llegaron a constituir en algún tiempo el más alto nivel de formación académica y profesional a que podían aspirar los profesores de educación básica en México.

Desde la visión del autor, las escuelas normales superiores se especializaron en la enseñanza secundaria, mas no en la educación en este nivel; durante algún tiempo fueron la única opción de estudios superiores en educación para los profesores de educación básica y pudieron haberse constituido en las instituciones del más alto nivel para la formación de los docentes y profesionales de la educación; pudieron haber ejercido un auténtico liderazgo aca-

démico en el campo de la educación y hacer valiosas aportaciones para la mejora educativa en la educación secundaria. Algunas lo intentaron y sin duda alguna alcanzaron grandes logros, como las escuelas de graduados o los estudios de posgrado, y siguen avanzando en los caminos de superación y excelencia que se han trazado; pero el desafío de responder con calidad a las necesidades educativas de formación de los profesores que requiere la educación secundaria de hoy y del futuro inmediato sigue abierto para todas.

La Escuela Nacional de Altos Estudios

Después del impulso creativo que dio origen en la segunda mitad del siglo XIX a las escuelas normales, se empezó a sentir desde los primeros años del siglo XX la necesidad de una institución formadora de docentes para la enseñanza media y superior.

Fue el 7 de abril de 1910 cuando al expedir la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios se concretaba por primera vez una respuesta para esta necesidad. La citada ley establecía como tercer objetivo de la escuela: "Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales" (Ducoing, 1990: 87).

La presencia explícita de este objetivo en la ley demuestra la preocupación que en este sentido movía a sus principales creadores: Ezequiel A. Chávez, Justo Sierra, Miguel Martínez y Manuel Flores, entre otros.

Este centro, que fue inaugurado en septiembre de 1910, casi al mismo tiempo y como parte de la Universidad en el marco de los festejos del Centenario de la Independencia, inició sus labores inmediatamente, ofreciendo el curso de psicología a partir de octubre del mismo año a los 102 alumnos que integraron la inscripción inicial.

Tal vez el origen mismo del concepto de Escuela Normal Superior en nuestro país quede señalado por el dato que ofrece Patricia Ducoing (1990) al señalar que:

El origen de ese interés se debió al intercambio de ideas que, con referencia a los sistemas de selección de profesores que en México y Francia se habían venido utilizando, sostuvo [E. A. Chávez] con el profesor francés Alberto Méтин. Al respecto, Chávez en su calidad de subsecretario de Instrucción Pública ¹ informó a Méтин que el procedimiento adoptado en México, desde la época colonial a la fecha, consistía básicamente en concursos de oposición, cuyos resultados no eran del todo satisfactorios. Por su parte, Méтин le explicó que, en Francia, para acabar con el deficiente sistema de oposiciones y designaciones ministeriales se había creado la Escuela Normal Superior, misma que había llegado a convertirse en la institución formadora del profesorado de los grandes colegios y a la cual debía el mismo Méтин su formación.

A partir de ese contacto, Chávez tomó la convicción de realizar una obra análoga a la de Francia respecto a la formación del personal docente, inquietud que, identificada con las aspiraciones de Sierra, quedó felizmente plasmada en la ley constitutiva, la cual [...] prescribió la enseñanza pedagógica universitaria, que, aunque incipiente entonces, habría de consolidarse con el paso de los años” (91).

Fue así como surgió esta institución llamada a restablecer el estudio, la enseñanza de las humanidades y la filosofía, proscritas por el positivismo, así como a formar y especializar al personal docente para la enseñanza media y superior. Fue hasta 1913 bajo la dirección de Ezequiel A. Chávez cuando se formalizó una “especialidad” de profesores de Lengua Nacional y Literatura con el consiguiente incremento de alumnos a 429 entre inspectores, directores y profesores, todos de educación primaria, pues no existía aún como tal la educación secundaria. Para los profesores de educación primaria significaba la oportunidad

de hacer “estudios universitarios”, como posibilidad de acceder a otros niveles que estaban en formación. En el mismo año se aprobó un plan para la formación de docentes en Física y Química.

Durante los años siguientes se fueron sistematizando los cursos en tres secciones: de humanidades; de ciencias exactas, físicas y naturales; y de ciencias sociales, políticas, jurídicas y económicas; así como los grados que se habrían de conceder; de profesor académico, de profesor universitario y de doctor universitario.

El año de 1921 fue especial para la Escuela de Altos Estudios; no sólo por la creación de la SEP, sino por el segundo nombramiento de Ezequiel A. Chávez como director y por la reorganización de la que hizo objeto al fortalecer los estudios pedagógicos como una especialidad para los maestros y como un área de servicio para todas las carreras.

De esta manera se ratificaba el carácter de Escuela Normal Superior que Chávez había querido imprimirle a la Escuela de Altos Estudios desde su fundación. El mismo Chávez escribía en 1922:

La Facultad de Altos Estudios, creada con el fin de llenar el vacío que en nuestro sistema ha existido y para proveer, por lo mismo, de profesores y maestros a todas las instituciones educativas del país, con excepción de las primarias elementales y primarias superiores: fundada, a la vez, para perfeccionar constantemente los conocimientos, las aptitudes y el trabajo de todos los maestros, incluyendo entre ellos también a los de las escuelas primarias, es por todo ello, y tiene que ser, una escuela normal superior (citado por P. Ducoing. 1990: 157)².

1. Hay que recordar que en ese entonces no existía una Secretaría de Educación Pública; sino que en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública existían dos subsecretarías: una de Justicia y la otra de Instrucción Pública.

2. Chávez escribió el artículo “Qué es la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional en el sistema educativo de la República y por qué es en él insustituible”, donde hace evidente que para él, más que una facultad universitaria de humanidades, la Escuela de Altos estudios era una auténtica escuela normal superior.

En 1923 y en 1924, el rector Chávez llegó a presentar al Secretario José Vasconcelos, dos proyectos sucesivos de lo que habría de ser dicha escuela. El hecho fue que en 1924 la institución empezó a funcionar ya como Escuela Normal Superior, con el plan de estudios propuesto por Vasconcelos, pero modificado de acuerdo a las tendencias del rector Chávez, quien orientó todas las especialidades hacia la formación de maestros, con cursos obligatorios de pedagogía. “La matrícula oficial del segundo semestre registró una inscripción de 966 alumnos” (Ducoing, 1990: 168). Y así, sólo faltaba el reconocimiento legal de la nueva sección de la Escuela de Altos Estudios que se dio de la manera siguiente:

[...] por decreto del 23 de septiembre de 1924, y siendo todavía presidente de la República Álvaro Obregón, se legalizó la constitución de la Escuela Normal Superior, la cual, junto con la facultad de Graduados, venía a sustituir a la Escuela de Altos Estudios; a la vez se instituyó la Facultad de Filosofía y Letras, quedando las tres dependencias regidas por un mismo director.” (Ducoing, 1990: 169).

En 1924 empezaba también un período crítico y azaroso para la vida de la nueva Escuela Normal Superior. Ya en el gobierno de Cailles, la Escuela de Altos Estudios fue suspendida por decreto del 23 de diciembre de 1924, como parte de los ataques proferidos contra la universidad, y de la política que anteponía las necesidades de la educación elemental a las de la educación superior.

En 1925, previa petición de los alumnos y mediando la oferta de muchos profesores de trabajar gratuitamente y la autorización de re-apertura, se inició el curso el 4 de mayo con una inscripción de 1169 alumnos (317 en Filosofía y Letras, 810 en Normal Superior y 42 en Escuela de Graduados).

En 1926, recibió una asignación presupuestal mínima; no obstante, se siguieron ofreciendo las carreras de profesor universita-

rio, director e inspector, con apoyo de la Facultad de Filosofía y Letras.

En 1927 se logró además la autorización del Secretario de Educación para fundar una escuela anexa como laboratorio de prácticas pedagógicas, misma que llegó a ser una realidad dependiente de la Universidad durante los años 1928, 1929 y 1930. A la postre, toda la educación básica sería absorbida por la SEP.

Hacia 1928, la Escuela Normal Superior, como institución universitaria, empezaba a enfrentar una problemática propia, dadas las características particulares de su alumnado, formado en su mayoría por profesores de primaria; problemática que fue planteada por su director Pedro de Alba como relativa al alumnado, a la metodología, y a la economía de la propia escuela que hacía imposible la contratación de profesores especialistas que pudieran realizar labores docentes y de investigación.

El resultado fue que con el decreto del presidente Portes Gil, del 1° de febrero de 1929, se separaban y se reconocía personalidad universitaria por separado a la Escuela Normal Superior y a la Facultad de Filosofía y Letras. Se nombró como director de aquélla al doctor Manuel Barranco, quien fue sustituido desde el 8 de agosto de ese mismo año por la profesora Juana Palacios hasta la desaparición de la Escuela Normal Superior en 1934.

El último año que funcionó la Escuela Normal Superior como dependencia universitaria fue 1933; las pugnas entre la Secretaría de Educación Pública y la Universidad, y los ataques de algunos grupos de maestros del Centro de Profesores Normalistas de México contribuyeron a su extinción. Pese a un último escrito de Chávez en el que defiende la existencia de la Normal Superior, al mismo tiempo que advierte del peligro de romper el vínculo entre SEP y Universidad; y pese a un acuerdo del secretario Narciso Bassols en 1934, en el que establece que los cursos superiores que ofrecería la SEP eran sólo para maestros de primaria, dejando la formación de maestros de secundaria a la Universidad; para

1934 ya no se tiene noticia de la existencia de la Escuela Normal Superior.

Así se cerraba una primera etapa en la existencia de una institución destinada a la formación de maestros para la enseñanza media y superior; etapa que presenta las siguientes características fundamentales:

- Vinculación y dependencia en relación con la Universidad, con el consiguiente carácter académico universitario de los cursos allí impartidos, habiendo participado ambas instituciones del mismo impulso creador de parte de los intelectuales mexicanos que la sostuvieron a pesar de las dificultades que significaron todos estos años.
- La presencia constante en su trayectoria, del Maestro Ezequiel A. Chávez, quien la concibió desde antes de su fundación, la dirigió en varias ocasiones y la defendió en todo momento como institución que a través de sus cursos académicos garantizaría los altos niveles a que estaba llamada, y a través de los cursos pedagógicos formaría a los educadores que las instituciones de educación media y superior demandaban en el momento.
- Afluencia numerosa de maestros que encontraron en ella sin duda la fuente de superación de sus conocimientos y la inspiración pedagógica para su tarea docente y educativa cotidiana.

Se cerraba también una oportunidad única que se había dado en nuestro país: la posibilidad de conjuntar desde su origen una institución de carácter normalista con la universidad; dos conceptos, dos visiones y dos culturas que habiendo nacido fundidas en una sola institución habían empezado a dar resultados en la formación académica de los profesores de segunda enseñanza. Es importante señalar que en el mundo latino de la Europa de fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, cuando los nuevos Estados modernos asumieron la tarea de la educación pública masiva para toda la po-

blación de los futuros ciudadanos y ante la necesidad de profesores para las escuelas públicas, no acudieron a las universidades, como ocurrió en el mundo anglosajón, en busca de los nuevos profesionales de la enseñanza y la educación básica, sino que crearon las escuelas normales con esta nueva misión. Hoy se sigue discutiendo sobre las diferencias entre los dos modelos de formación, el normalista y el universitario. Hay quien cree que las escuelas normales deberían ser asumidas por las universidades; así lo han hecho ya en algunos países, como si el hecho de pasar por la universidad garantizara la calidad de la formación y de la enseñanza. Indiscutiblemente que es deseable reunir las ventajas y los aspectos positivos de ambos tipos de instituciones, el normalista y el universitario, y esa fue precisamente la experiencia que comenzaba en México y que se vio frustrada en 1934 al desaparecer la Escuela Normal Superior como dependencia universitaria.

El Instituto para Profesores de Enseñanza Secundaria

Para la Secretaría de Educación Pública la creación de una Escuela Normal Superior obedeció a la necesidad de preparar maestros para las escuelas secundarias, la cual se hizo sentir desde el momento de definir la educación secundaria como nivel, creado formalmente en 1924. Sin embargo, en lugar de aprovechar los antecedentes y la experiencia de la Universidad, se inició con algunos cursos en las vacaciones de 1929, organizados por Moisés Sáenz. En 1934 se volvieron a ofrecer estos cursos intensivos; y fue hasta 1936 cuando el Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica, recién creado por el Presidente Cárdenas, elaboró un plan de estudios para el Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria, institución que sólo trabajó hasta el segundo semestre de ese año.

Ernesto Meneses (1988) informa que:

En 1940, el Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria empezó a llamarse Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza y en 1942 volvió a cambiar de nombre por el de Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria” (1988: 293).

Así iniciaba su nueva vida la Educación Normal Superior bajo los auspicios directos de la Secretaría de Educación Pública y con la inspiración pedagógica de educadores como Moisés Sáenz, impulsor de la educación secundaria en México y de don Rafael Ramírez, llamado a dar proyección amplia a la nueva modalidad, que desde entonces y hasta las reformas más recientes se destinó principalmente a profesores en servicio.

La Escuela Normal Superior

Fue en 1942 cuando, por fin, al ser expedida la nueva Ley Orgánica de Educación, se establecía en ella la fundación de una Escuela Normal Superior con los siguientes fines:

- 1) “Elaborar y perfeccionar la cultura general y pedagógica de los maestros graduados.
- 2) Formar maestros teórico-prácticos en una disciplina de orden cultural o pedagógico.
- 3) Capacitar a los maestros para las funciones superiores de la técnica de la enseñanza, tales como supervisores, directores de escuelas normales o directores generales de educación” (Ducoing, 1990: 226).

En la nueva escuela empezó a regir un plan de estudios que incluía materias pedagógicas generales, con algunos cursos adicionales para los alumnos que carecieran del título de Maestro Normalista.

Con estos planes de estudios funcionó la Escuela Normal Superior hasta 1959, completándose un primer periodo de su vida institucional y un segundo de este grado en la formación de docentes. Sin embargo, Ernesto Meneses observa sobre esta escuela:

La creación de la Normal Superior significó un avance importante en relación con la preparación de Maestros. La Normal Superior escondía, sin embargo, una grave limitación: era una escuela de estudios superiores encerrada en sí misma al carecer de relación con una institución universitaria. La experiencia de otros países enseña que las escuelas de educación aisladas de la universidad tienden a la mediocridad (1988: 299).

También es importante destacar que durante este periodo se llegaron a abrir escuelas normales superiores en los estados, Meneses informa que “seis dependían de las universidades de provincia: Baja California, Campeche, Coahuila, Guerrero, Estado de México y Nayarit; tres, de los gobiernos de los estados de Chihuahua, Puebla y Nuevo León; cuatro más (no identificadas por el autor), estaban incorporadas a la Federación y, por último, la Escuela Normal Superior de México, dependiente de la SEP” (1988: 493). Desde 1954 se ofreció en esta última un doctorado en pedagogía, que, según el mismo autor, recibió vigoroso impulso.

Parece importante destacar que en este periodo se consumaba la integración de la educación normal superior, que ya no era una sola escuela en la capital, a la Secretaría de Educación Pública, que asumía también la función académica de nivel superior y la formación en este nivel para docentes de educación media y superior, función que, por lo menos en lo académico, tal vez las universidades habrían estado en mejores condiciones de cumplir. El resultado fue, como señala muy acertadamente Meneses y como es fácil comprobar a la vuelta de los años, una escuela de estudios superiores “encerrada en sí misma”. Se puede añadir: una escuela reproductora, más que productora de saberes y de conocimientos sobre la enseñanza y la educación secundaria; una modalidad para la mera capacitación, que respondía a las necesidades inmediatas de expansión de la enseñanza secundaria, pero que deja dudas respecto a su impacto y su proyección formativa y académica.

Primera Reforma de la Escuela Normal Superior (1959)

La primera reforma importante que sufrió la Escuela Normal Superior se puso en vigor a partir de 1959, bajo la dirección del Prof. Arquímedes Caballero Caballero.

[50]

El proyecto de reforma había iniciado desde enero de 1953 y había sido ampliamente discutido por diversos grupos. El mismo Arquímedes Caballero en su informe general de labores del sexenio 59-64 señala:

El H. Consejo Técnico de la Escuela concluyó en diciembre de 1958, el estudio de la reforma de la escuela en los capítulos: doctrina filosófica, finalidades, características del maestro que la Escuela Normal Superior se propone formar, resoluciones generales sobre el plan de estudios y planes de estudio específicos para cada especialidad.

Sometido este proyecto de reformas a la consideración del C. Dr. Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública, autorizó que la reforma fuese aplicada a partir del año de 1959 (1965: 26).

Para entonces se ofrecían de manera regular cursos ordinarios y cursos para profesores foráneos; estos últimos comprendían una fase de estudio previo de diez meses y un curso complementario intensivo en los meses de vacaciones para los dos calendarios vigentes en el país.

Según este mismo informe la inscripción total entre alumnos de cursos ordinarios, de verano y de invierno, se incrementó de 2467 en 1958 a 4611 en 1964, y el egreso del último grado en los mismos años fue de 277 y 473 respectivamente.

Al maestro que se formaba en la Escuela Normal Superior se le pretendía ofrecer una formación social, con ideales y actitudes acordes con los principios de progreso, de libertad, de justicia social, de cooperación y solidaridad nacional e internacional, de decisión

y entusiasmo para participar en la resolución de problemas, y de interés por los avances del pensamiento científico y de la técnica; una formación psicopedagógica, con actitudes de servicio, penetración psicológica, capacidad científica y responsabilidad, con preparación suficiente y conocimiento sobre los adolescentes y los jóvenes, sobre los principios y procesos del aprendizaje, sobre los métodos de enseñanza y técnicas de estudio, sobre los problemas de la educación y sobre la organización escolar y la educación integral; y finalmente una formación específica de la especialidad, con juicios y conceptos básicos sobre los aspectos esenciales de la misma, una cultura general que le permitiera valorar y ubicar su especialidad y comprender los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad.

El plan de estudios 1959 constaba de 20 materias anuales como mínimo y 22 como máximo, agrupadas como materias pedagógicas comunes a todas las especialidades, y una optativa. Todas las especialidades llevaban además Lengua Extranjera y Didáctica de la Especialidad. Los planes de estudios se completaban con las materias propias de cada especialidad.

Establecía también el proyecto de reforma, un plan para un año introductorio de nivelación pedagógica para alumnos sin antecedentes de estudios pedagógicos.

Ya con la reforma, desde 1966 y por los diez años siguientes ocupó la Dirección de la Escuela Normal Superior, el Prof. Arqueles Vela, en cuyo período se logró cierta estabilidad institucional que abonaba a la consolidación de la modalidad.

Durante este período la educación normal superior se consolidó como la opción, si no única, sí la más accesible y reconocida, para la superación de los profesores de educación básica. En una época en la que la escuela normal básica apenas significaba un par de años de estudio posteriores a la secundaria, la normal superior abría el espacio para nuevos estudios sobre la educación y la pedagogía, para cursar

una especialidad que capacitaba para enseñar en otro nivel; fue el “boom” de la educación normal superior en México.

La Reforma Educativa y la Educación Normal Superior

La Reforma Educativa fue una de las respuestas que el gobierno mexicano pretendió dar a la situación crítica por la que atravesaba el país desde finales de los sesentas y que se manifestó ampliamente en el movimiento estudiantil de 1968.

El proyecto político del presidente Echeverría, dentro del que se inscribe la Reforma Educativa, fue, al menos en el discurso, de apertura democrática a la participación y al diálogo con estudiantes e intelectuales, de modernización del aparato reproductivo y de mejoramiento de las clases populares. Y aunque dicha Reforma que proclamaba un cambio estructural (imposible de lograr sin la Reforma política y económica) no tuvo más resultado, en la opinión de Pablo Latapí, que reajustar momentáneamente la estabilidad del sistema político³, se dio como legitimación de la postura del gobierno y como instrumentación de una política más amplia y global antes que como una respuesta a una problemática particular de la educación.

Según el discurso oficial, señala Latapí:

[...] había que revisar profunda y permanentemente los objetivos, los conceptos y las técnicas que guiaban la docencia; (la Reforma) había de afectar a todas las acciones del ramo: creación de instituciones, expedición de nuevas leyes (Ley Federal de Educación, 1973), renovación de libros de texto, programas y métodos, expansión del sistema escolar; había de ser integral y afectar a todos los niveles y formas (Primaria en

1972, Secundaria en 1975, Normal en 1976); y había de centrarse en la persona del maestro como factor primordial pero enfatizando el papel activo del alumno; aunque nunca se definieron con precisión los objetivos, metas y programas (1980: 65).

[...] hubiera sido de desear una acción más intensa y sistemática con el magisterio (para el cambio de actitudes), de quien dependía que la reforma se implantase eficazmente. Fue también deplorable que la educación normal hubiese sido la más tardíamente alcanzada por la reforma, pues los cambios realizados fueron superficiales y debieron revisarse en 1975 [...]. Los maestros para la enseñanza media se siguieron improvisando, sin que la Secretaría les ofreciera ayudas adecuadas a su preparación tanto científica como pedagógica (95).

Juan Prawda, por su parte, asegura que fue menor “...la atención puesta en actualizar a los maestros, a quienes se trató de abarcar en cursos y seminarios de muy diversa duración y calidad”. Y se puede concluir que “...en esto radicó sin duda la causa principal de las limitaciones efectivas de la Reforma Educativa” (1988: 83).

No obstante la Reforma Educativa fue un movimiento sonado y difundido; tal vez el más espectacular; aunque no el más eficiente y trascendente de la época y dentro de su contexto se dio también una segunda reforma a la Educación Normal Superior, que para entonces contaba ya con un mayor número de instituciones de carácter oficial y privado, tanto en la capital como en el interior del país, aunque, por su importancia y para efectos de los planes de estudios fueron determinantes los acontecimientos ocurridos en la Escuela Normal Superior de México.

La ENSM, principal institución oficial formadora de maestros de educación media ubicada en la ciudad de México, logró obtener en 1976 el mismo trato que las universidades habían recibido por parte del Estado a partir del inicio del sexenio. Un movimiento estu-

3. Véase Latapí, Pablo, (1980). “Análisis de un sexenio de Educación en México. 1970-1976”. México. Ed. Nueva Imagen.

diantil normalista, apoyado por otros grupos magisteriales y de trabajadores en general, que realizaba la reforma educativa, logró que esta institución generara su propia reforma académica y administrativa, elaborando planes y programas de estudio, su propio reglamento interno y la duplicación del presupuesto federal a ella destinado (Calvo, 1990: 91).

Según el estudio citado anteriormente, realizado por Beatriz Calvo (1990), debió existir un proyecto oficial de educación normal superior por parte de la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa; dicho proyecto debería corresponder, en su diseño y planteamiento, a la tendencia de organización curricular, por áreas y por asignaturas, que establecían para la enseñanza secundaria los Acuerdos de Chetumal en 1974. Frente a este proyecto oficial los grupos normalistas y magisteriales “exigían participación directa en la planeación de proyectos de reforma” (1990: 91), rechazando fuertemente la organización del conocimiento “por áreas”.

El movimiento estudiantil culminó con una huelga de la ENSM que duró 62 días (abril a junio de 1976). El conflicto terminó con la firma de un convenio entre la SEP y las representaciones estudiantiles de la Escuela...

Ahora bien, el proyecto alternativo “[...] acordó (entre otras cosas) que el objetivo fundamental de la Escuela sería preparar maestros con capacidad científica y política que les garantizara lograr la transformación social, y con las actitudes filosófico-científicas ante los problemas de la naturaleza y la sociedad. Además, deberían comprometerse y vincularse mejor con las luchas que libran los obreros por mejores salarios y la conquista por la justicia agraria; con los estudiantes por mejores oportunidades de educación, y con los propios maestros por mejorar sus condiciones de vida.” (91).

Todas estas acciones, además de patentizar la situación social y política que se vivió durante todo el sexenio 70-76, eran claramente sintomáticas de que el ambiente en la

Escuela Normal Superior de México se había desfasado de lo académico hacia lo político y de que la calidad educativa en su interior sufría un claro descenso. Los tiempos del Prof. Arquímedes Caballero habían quedado atrás y se avecinaban los grandes conflictos que culminarían posteriormente con el cierre, la descentralización y la reestructuración de la ENSM en 1983.

Resultado de todo este movimiento fue que en agosto del 1976, el Secretario de Educación Pública, Ing. Víctor Bravo Ahuja, expedía el acuerdo No. 15019 por el que se autorizaban los planes de estudios de educación normal a nivel licenciatura, en las especialidades de tipo medio; conocido como Plan de Estudios 1976.

Previamente, en marzo de 1975, se había llevado a cabo en Oaxtepec, Mor., el Primer Seminario Nacional de Educación Normal Superior, entre representantes de casi todas las normales superiores oficiales y particulares del país. En dicho seminario se analizaron y se estudiaron las tendencias de la educación secundaria y de la formación de docentes dentro del marco de la Reforma Educativa, que en educación primaria ya estaba vigente y ya había adoptado el enfoque del diseño curricular “por áreas”. En el documento de conclusiones se comprometían las escuelas normales superiores a buscar la consolidación académica como nivel educativo y como modalidad en la formación de docentes para la nueva escuela secundaria, fruto de la Reforma.

Todos los cursos del Plan de Estudios 1976 eran semestrales, y establecía también el Acuerdo No. 15019 que los estudios de bachillerato o equivalente podrían servir como antecedentes de la Educación Normal Superior. Definía también dos modalidades: “escolar” para los llamados cursos ordinarios y “extraescolar” para los cursos intensivos. El título otorgado sería de Profesor de Educación Media en la Especialidad de que se tratara; y la Escuela Normal Superior dependiente de la SEP quedaba facultada para reformar los

planes, previo análisis y dictamen del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Se reducían a seis las anteriores 13 especialidades que ofrecía el Plan 1959, hacía desaparecer las especialidades de Pedagogía, Psicología y las de tipo técnico. Con la Reforma, la Educación Normal Superior comenzó a ofrecer la especialización “por áreas”, Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera, de conformidad con la nueva propuesta educativa de Educación Secundaria.

Como era de esperarse, estos Planes sufrieron modificaciones inmediatas durante los años 1977 y 1978, conocidas como “Plan 76 Reestructurado” y “Plan 76 Reestructurado y Ajustado”; aunque dichas modificaciones no llegaron a ser sustanciales y se continuó con ellos hasta el año de 1983 en que se decretó la extinción de la ENSM.

Ante tal inestabilidad académica, parece que algunas escuelas normales superiores en los estados siguieron aplicando los anteriores planes de estudio, como en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, que hasta las generaciones en los años ochentas se siguieron ofreciendo las antiguas especialidades de Pedagogía y Psicología (Plan 1959) en distintas modalidades terminales.

A pesar de este panorama de crisis e inseguridad, la Educación Normal Superior empezaba a ser considerada en el rango de licenciatura, tal vez para no quedar atrás respecto a la Licenciatura en Educación Primaria que por los mismos años de la Reforma Educativa comenzó a ofrecer el Instituto Nacional de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Aunque se veía venir; el momento de una reestructuración y de acciones más definidas y trascendentes no llegaba aún.

La reforma educativa fue para la educación normal superior, la prueba de fuego, en la que había de demostrar su solidez académica y pedagógica, y su capacidad de respuesta y de aportación ante la problemática educativa del país. La verdad es que el proyecto modernizador en los momentos de expansión del sis-

tema educativo nacional le quedó grande no sólo a la educación normal superior, sino a la Secretaría de Educación Pública. Uno de los elementos de dicha modernización, tal vez el que más dependía de los profesores y de las escuelas normales en general, fue el cambio en los enfoques curriculares y metodológicos de enseñanza, como era la organización por áreas y la introducción de la llamada “gramática estructural” y las “matemáticas modernas”, enfoques que no fueron comprendidos suficientemente por los profesores y que en la práctica se concluyó en la solución fácil de “es lo mismo, pero con otros nombres”, o en la introducción y uso indiscriminado de las propuestas de la nueva entonces “tecnología educativa”, con lo que vino no sólo el estancamiento, sino un verdadero caos que contribuyó a preparar lo que luego se vino a llamar la década perdida, en alusión a los años ochentas en educación.

Es importante señalar que esta época, dentro del fenómeno de expansión general y multiplicación de oportunidades educativas, también representó para los profesores la aparición de nuevas oportunidades de formación de nivel superior. En 1974 comenzaron los cursos de la nueva Licenciatura en Educación Primaria en los Centros de Educación a Distancia, dependientes de la Dirección de Capacitación y Actualización del Magisterio de la SEP, antecedente casi inmediato de la Universidad Pedagógica Nacional que abrió sus puertas en 1979, con lo que los profesores tenían ya otra alternativa de formación superior, además de la normal superior, con la ventaja de que la nueva licenciatura estaba ya enfocada a la educación primaria.

Reestructuración y Plan 1983

En 1982 cuando Miguel de la Madrid Hurtado asumió la Presidencia de la República para el período 82-88 el panorama económico del país acusaba una profunda crisis que obligó al gobierno a adoptar una dura política de aus-

teridad; el panorama educativo reflejaba una crisis no menor. Para estas fechas los frutos de la reforma educativa no se veían por ninguna parte, y sí en cambio las consecuencias de una reforma que no había sabido llegar al fondo del problema.

El secretario Jesús Reyes Heróles propuso entonces una “revolución educativa”. La Educación Normal Superior en el país venía operando con el Plan 76 reestructurado por áreas, conforme a la reforma educativa, mientras en la ENSM seguía vigente la reforma de 1959 y pendiente la formalización y puesta en marcha del proyecto emanado de la comunidad normalista; incluso al interior de esta última se agudizaba una profunda crisis.

Otro aspecto del problema era que los profesores seguían los planes de estudios por asignaturas mientras que en las escuelas secundarias se seguían los planes de estudios por áreas implantados a nivel nacional desde la reforma educativa.

El viernes 1 de julio de 1983 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 106 por el que se creaba una Comisión que se encargaría del “estudio, análisis, elaboración y presentación del proyecto de reestructuración académica y administrativa de la Escuela Normal Superior de México” (Diario Oficial, julio, 1, 1983: 26).

De los trabajos de esta comisión surgió una nueva Escuela Normal Superior y un nuevo proyecto de este nivel educativo cuyo objetivo principal sería alcanzar la congruencia y la articulación entre la formación de maestros para la educación media y normal y los contenidos y la metodología de todos los niveles. Así se fortalecía la meta nacional de la educación básica de diez grados. Para adaptarse al modelo vigente se adoptaba la modalidad por áreas.

En enero de 1984 salió a la luz el Plan de Reestructuración Académica y Administrativa de la Escuela Normal Superior de México. Al considerar los niveles de licenciatura y posgrado juntamente con la investigación, la extensión, el intercambio y la asesoría, la ENSM se

autodefinía como una institución de educación superior. Se modernizaba institucionalmente al establecer el nuevo Estatuto Orgánico que abrogaba el reglamento de 1946 y se adoptaba una organización departamental.

El nuevo plan de estudios consideraba como objetivo terminal el perfil del egresado de la Escuela Normal Superior de México, como hombre, como mexicano y como maestro “encargado de la educación de las generaciones jóvenes, cuya acción debe trascender como agente de cambio social hacia la justicia y la paz”. El egresado deberá alcanzar los “marcos teórico-metodológicos que le lleven a definir y desarrollar su práctica, su ejercicio profesional, como un fenómeno de múltiples dimensiones: social, pedagógica, psicológica, filosófica, etc.” (Documento interno).

El plan de estudios presentaba una estructura con un tronco común, una línea de formación: Social, Psicológica, Pedagógica, Materias diferenciales de cada especialidad (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español, Inglés, Matemáticas, Pedagogía y Psicología Educativa).

El nuevo plan de estudios 1983 estaba conformado en especialidades por áreas y las materias de cada especialidad presentaban alguna similitud con las del plan 1976; sin embargo, en lo que se refiere al tronco común planteaban toda una innovación al suprimir aquella base pretendidamente ecléctica de materias complementarias de cultura general comunes a todas las especialidades que ocupaba 16 espacios curriculares en las áreas básicas. Ampliaba y diversificaba la base común de materias pedagógicas al ofrecer en cambio las líneas de formación instrumental, social, psicológica y pedagógica con un total de 30 espacios curriculares que representan el 62.37% de los ocho semestres.

Mientras los planes de 1976 consideraban como antecedente el bachillerato o equivalente e implícitamente daban a los estudios profesionales el rango de licenciatura, el Plan de Reestructuración de 1983, aunque estaba

orientado a formar “licenciados en educación para la docencia en educación media y normal” (Documento interno), desconocía como antecedente el bachillerato, ya que tomó como punto de partida “el perfil de ingreso a la licenciatura, determinado por la preparación y formación logradas en la normal básica” (Documento interno) y establecía como antecedentes académicos de ingreso “para maestros, título de normal básica o equivalente, dos años de servicio docente y aprobación en el concurso de ingreso” (Documento interno). Apenas unas semanas después de presentado el Plan de Reestructuración en enero 19 de 1984, el 23 de marzo de 1984 se publicaba en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo presidencial por el que se disponía que la educación normal, en su nivel, inicial y en “cualquiera de sus tipos y especialidades”, tendría el grado académico de licenciatura y “requería como antecedente escolar el bachillerato”; y es muy extraño que hayan ignorado esta decisión tan próxima a resolverse, los maestros nombrados por la SEP para integrar la comisión encargada de elaborar el Plan de Reestructuración.

El 30 de mayo de 1988 se expide el Acuerdo número 135, por el que “se autoriza el plan de estudios para la formación de docentes en educación media a nivel de licenciatura, para ser aplicado por las escuelas que forman parte del Subsistema de Educación Normal” (Diario Oficial, junio, 8, 1988: 23), cursos escolarizados de cuatro años cuyo antecedente es el bachillerato; y cursos intensivos en la modalidad extraescolar en las Escuelas Normales Superiores Federales para Cursos Intensivos, para la que “se requería ser profesor en servicio con título de profesor de educación preescolar, primaria o equivalente” (Diario Oficial, junio, 8, 1988: 35).

Posteriormente, el Programa de Modernización Educativa de 1989, al no proponer modificaciones al plan de estudios para la formación de docentes en educación media y normal, parecía seguir teniendo fe en el plan 1983. Dicho plan, a pesar de estar mejor es-

tructurado que los anteriores, priorizaba, según Beatriz Calvo, “el aspecto técnico del conocimiento del proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, la técnica sobre la formación humanística y en ciencias sociales.” (1990: 96), afirmación que se explica con los porcentajes de cada línea de formación y que reduce al mínimo la formación política, histórica y social; “la racionalidad y la eficiencia aparecen como determinantes para lograr la congruencia entre egreso y empleo” (96) como corresponde a un proyecto modernizante de “excelencia”, que “concibe a la educación como un proceso centralizado, en el que difícilmente podrán ser instrumentados procesos democráticos y de participación de maestros y alumnos” (96).

Ascenso, igualación y desaparición

A partir de 1984, con la implantación del Bachillerato como antecedente obligado de la escuela normal y con la elevación de ésta al rango de Licenciatura en todos sus tipos y especialidades, desaparece la relación anterior entre la “normal básica” y la “normal superior”, lo que ya exige todo un replanteamiento curricular; es cierto que seguía ofreciéndose la normal superior a todos aquellos profesores que habían cursado anteriormente la normal básica; pero también es cierto que se debía considerar como nuevos aspirantes a la Licenciatura en Educación Media a muchos bachilleres recién egresados de la Educación Media Superior, con orientación pedagógica o sin ella, con el curso de “nivelación pedagógica” que se había ofrecido por parte de la SEP o por parte de algunas escuelas normales superiores en los estados.

Este nuevo perfil de aspirantes a ingresar a la educación normal superior también debe ser considerado, ya que el modelo 1983 lo ignoró en sus antecedentes y sólo consideró el perfil del egresado de “normal básica”. En este sentido pierde su razón de ser la identificación de “superior” o de “básica” para la educación normal, ya que toda pertenece ahora al nivel

de “educación superior” como lo señala en los considerando el acuerdo correspondiente.

La década de los ochentas representa tal vez, para la educación normal superior, la época de mayor incertidumbre y de mayor desorden, por la politización que se produjo, tanto desde sus bases, como desde las medidas tomadas por las autoridades educativas y del gobierno. Por una parte los hechos internos de la Escuela Normal Superior de México motivaban su cierre y extinción. En la mayor parte de los estados de la República ya funcionaban escuelas normales superiores oficiales y particulares, de cursos ordinarios e intensivos, sin una coordinación nacional. Por parte del gobierno y por un acuerdo oficial todas las escuelas normales se convertían de la noche a la mañana en instituciones de educación superior, sin un proceso previo, sin evaluación y sin un plan de ajuste a su nuevo estatus institucional. Las escuelas normales superiores dejaban de serlo, de facto, al igualarse con todas las normales en su nuevo carácter de escuelas de licenciatura. Se puede asegurar que cada escuela normal superior asumió su nueva condición a su propia manera y con sus propios recursos. En medio de este panorama, error tras error, el nuevo Programa para la Modernización Educativa del sexenio 1988-1994 ignoró cualquier tipo de propuesta y de acción para las escuelas normales superiores. La conclusión es muy simple: ya no existían como tales. La propuesta para fortalecer y revalorar la función docente había de esperar hasta el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica del 18 de mayo de 1992.

Última reforma: el Plan de Estudios 1999

En 1996 la SEP echó a andar el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, que incluye un nuevo Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria (1999), definido, junto con las demás licenciaturas, como formación inicial, dirigida a egresados

del bachillerato. Aunque se conservan los cursos intensivos, bajo la denominación y las características de “modalidad mixta”, tienden a desaparecer por su carácter de formación inicial y porque su demanda se ha reducido. El nuevo plan de estudios busca la formación de un docente cuyo perfil profesional presente como rasgos fundamentales las habilidades intelectuales específicas, el dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

No existen ya más las escuelas normales superiores como tales, puesto que tienen el mismo rango de licenciatura para la formación inicial, ni son consideradas de manera especial en las políticas para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.

El nuevo programa representó el primer intento serio de coordinar desde la Secretaría de Educación las tareas de la educación normal en todo el país, a la vez que el fortalecimiento institucional a través de la mejora en las condiciones de infraestructura, de organización y de trabajo académico. Una de las primeras tareas fue la modificación y el rediseño de los planes de estudio para las diversas licenciaturas. En 1996 se comenzó a aplicar el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.

Tres años después en 1999 se implantaba el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria en lo que antes eran las escuelas normales superiores. La nueva propuesta incluye como un elemento esencial el dominio de los propósitos y de los contenidos de la educación secundaria. Uno de los criterios y orientaciones para dicha propuesta, establece que los estudios realizados en las escuelas normales constituyen sólo la fase inicial de la formación de los profesores de educación secundaria, misma que establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en

el aula con la práctica docente en condiciones reales, a la que se dedican completamente los dos últimos semestres de la carrera.

Ante los nuevos retos

Uno de los efectos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 fue la creación, apertura y establecimiento del programa conocido como Carrera Magisterial, una propuesta para estimular y reconocer la calidad en la formación y en el desempeño de los docentes de educación básica. Dado que en su primera etapa se consideraba el grado académico de los profesores, se propició que la mayoría de ellos, que ya contaban con el nivel de licenciatura, se lanzaran a la búsqueda de estudios de posgrado que les permitieran acceder a los grados de maestría y de doctorado. Nuevamente, ni las escuelas normales, ni la propia Secretaría de Educación estaban preparadas, ni habían diseñado o previsto estrategias o acciones para hacer frente a la fuerte demanda de estudios de posgrado. Esta nueva ocasión brindaba a las escuelas normales superiores la oportunidad de recuperar y mantener ese rango a través de ofertas de programas de formación y de estudios en el nivel de posgrado; pero en esta ocasión no hubo decreto de por medio ni había la trayectoria académica e institucional suficiente; los estudios de posgrado no se producen sólo a partir de la demanda y nuevamente las escuelas normales superiores debieron seguir siendo escuelas superiores con nivel de licenciatura. No obstante los programas de posgrado para profesores se han multiplicado en forma desordenada y sin ningún control.

El documento actual de la SEP (2003) hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica reconoce:

[...] que las escuelas normales (y seguramente las que fueron normales superiores) han cumplido, a lo largo de su historia, con una función importante en la consolidación del sistema educativo nacional. Pero también es cierto que muchas de ellas no han evolucionado conforme a los retos de formar a los profesores que demanda el país y no se han consolidado como auténticas instituciones de nivel superior” (SEP, 2003: 30).

A la vez establece como las grandes tendencias, para orientar las acciones del sistema nacional y de las instituciones que lo conforman, que dicha política debe avanzar en la profesionalización docente, fortalecer un sistema de formación permanente centrado en la escuela y favorecer el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la propia práctica.

Si alguna vez las escuelas normales superiores del país ejercieron algún liderazgo en la formación de los profesores y si quieren conservar su oferta de superación profesional del magisterio deberán revisar sus propias fortalezas, debilidades y oportunidades en el escenario actual de la educación y de la formación de profesores, volver a su origen y vocación institucional inicial, actualizándolos en el contexto de hoy; consolidar sus funciones sustantivas como instituciones de educación superior, abocarse al estudio y profundización de la educación secundaria como su objeto de estudio e investigación, que mucho podrán aportar en este sentido para el desarrollo educativo del país y, sobre todo, buscar las posibilidades de constituirse en instituciones de posgrados de calidad para profesionales de la educación, como algunas de sus alternativas para proyectarse en el tiempo y en el escenario educativo nacional, para consolidarse como instituciones formadores de profesionales de la educación, identificándose y comprometiéndose con una determinada propuesta pedagógica. Tal vez, en sus manos está el resurgir en el presente siglo como alternativa para una formación de grado superior, o dejar concluida su historia en el siglo XX.

Referencias bibliográficas

- Caballero C. A. (1965), "Informe General de las labores desarrolladas en el sexenio 1954-1964", en Revista de la Escuela Normal Superior No. 4, México. Escuela Normal Superior de México.
- Calvo, B. (1990), "Calidad y Educación Normal Superior", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos No. 1. 1990 Vol. XX. México. CEE.
- Curiel, M. E et. al. *México, 75 años de Revolución. Educación. Cultura y Comunicación*. FCE. México.
- Comisión para la Reestructuración de la Escuela Normal Superior de México, (1984). Plan de Reestructuración Académica y Administrativa de la Escuela Normal Superior de México. México. Documento interno ENSM.
- Ducoing W. P. (1990), *La pedagogía en la Universidad de México*. Dos Tomos. México. UNAM.
- Latapí, P. (1980), *Análisis de un sexenio de Educación en México. 1970-1976*. México. Ed. Nueva Imagen.
- Meneses M. E. (1988), *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México. CEE. UIA.
- Poder Ejecutivo Federal (1983), Acuerdo No. 106 por el que se crea la Comisión para la Reestructuración Académica y Administrativa de la Escuela Normal Superior de México. Diario Oficial de la Federación, 1 de julio de 1983. México. Poder Ejecutivo Federal.
- Poder Ejecutivo Federal (1988), Acuerdo No. 135, por el que se autoriza el Plan de Estudios para la formación de docentes en educación media a nivel de licenciatura, para ser aplicado por las escuelas que forman parte del Subsistema de Educación Normal. Diario Oficial de la Federación, 8 junio de 1988. México. Poder Ejecutivo Federal.
- Prawda, J. (1988), "Desarrollo del Sistema Educativo Mexicano, pasado, presente y futuro" en Curiel M, M. E., et. al., (1988). *México, setenta y cinco años de revolución IV, Educación, cultura y comunicación*. México. INEHRM, FCE.
- SEP. (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base. Cuadernos de Discusión 1. México. SEP.
- SEP. (1999). Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos. México. SEP.



Maestra Eloisa Camacho, Acervo ISIDM.

El monitor en la escuela primaria

*Miguel Ángel Miramontes Macías**
*Lázaro Uc Mas***

El presente texto aborda una de las figuras dentro de la práctica docente que surge en el seno de la escuela lancasteriana. Son los monitores que actuaban dentro del proceso de enseñar y aprender como apoyo a la práctica de los maestros. Esta figura desaparece durante un buen tiempo en el esquema del trabajo docente y de pronto reaparece tímidamente en las reformas educativas de las últimas décadas del siglo XX, en varios países de América Latina, sobre todo las que se diseñan para el medio rural. En México se les conoce actualmente como escuelas multigrados y es en este espacio donde se pasa revista desde la Escuela Lancasteriana hasta nuestros días.

Palabras clave: alumnos, monitores, escuela lancasteriana.

The next article is about one of the main figure inside the practical teacher that it was born in the heart of the Lancaster School. This figure is "The Monitor". The Monitor is a person who acts in the middle of the process teaching-learning, as a support or assistant in the practical teacher next to the teacher. However this figure vanished from the face of the teaching world for a while, but soon it emerges quietly in the educational improvement of the last century. It was going on in several countries of Latin America, most of the countries that have rural school. These kind of rural schools are called "Multi-grade" in Mexico. They are schools with a classroom that has different grades under the same space of the class and it is where those kind of rural schools teach different practical teacher, from the method Lancaster until our days.

Introducción

Las Escuelas Normales urbanas aplican planes de estudio que no contemplan las diferencias entre las escuelas en las que pueden trabajar sus egresados, entre ellas, las escuelas completas, bidocentes o unitarias, o en su caso, escuelas rurales y urbanas o para atender un solo grado o multigrado; además sus alumnos, en su fase de práctica profesional, lo hacen en aulas de un solo grado, lo que hace suponer que se egresa sin la preparación suficiente para atender escuelas con condiciones diferentes, sobre todo las rurales multigrado.

Las escuelas multigrado consisten en que varios grados de educación primaria se encuentran en un mismo grupo, así, los docentes han de atender simultáneamente a alumnos de 1º, 2º y 3º grado o más en una misma aula. Sin duda esto entraña dificultades de organización de la clase, planeación didáctica, estrategias de enseñanza, atención a las necesidades individuales, que no representa atender un solo gra-

* Egresado de la Maestría en Innovación de la UPN, Unidad Guanajuato, correo electrónico: yaxbalammm@hotmail.com

** Tutor Docente de posgrado de la Maestría en Educación Práctica Educativa, correo electrónico: hochob2002@hotmail.com

do. Es el caso de la escuela donde se desarrolla esta investigación: rural, unitaria y multigrado atendida por un docente cuya formación normalista poco consideró estas características diferenciadas de las escuelas.

Ante la necesidad de responder a esta situación que se vive como desafío, los docentes han de buscar e instrumentar diversos mecanismos de atención. Dentro del conjunto de estrategias posibles, el caso que nos ocupa emplea el uso de monitores. Sin embargo, en la literatura educativa el empleo de monitores en el aula es poco documentada, y más escasos aún son los escritos que relaten ejemplos claros y prácticos del mismo.

Al respecto, el sistema educativo tiene una amplia historia con las escuelas rurales y un poco menos con el uso de los monitores, acaso la referencia más antigua es la Escuela Lancasteriana. Este texto relata la experiencia de la escuela mexicana respecto al empleo de monitores, desde la Escuela Lancasteriana, pasando por la escuela rural mexicana de mediados del siglo pasado, hasta la escuela rural actual, finalizando con una propuesta conceptual sobre las posibilidades del empleo de monitores.

1. La Escuela Lancasteriana

La Compañía Lancasteriana, en México, fue fundada el 22 de febrero de 1822 por Manuel Condoio, Agustín Buenrostro, el Coronel Eulogio Villaurrutia, Manuel Fernández Aguado, Eduardo Turreau e Ignacio Rivoll.

El Método Lancasteriano o de Enseñanza mutua fue adoptado de los ingleses Bell y Lancaster para auxiliar a la falta de maestros. La organización de esta escuela consiste en que el maestro, en vez de ejercer de modo directo las tareas de instructor, alecciona previamente a los alumnos más aventajados (los monitores) los cuales transmiten después la enseñanza a los demás niños. El papel del maestro en horas de clase se limita a vigilar la marcha del aprendizaje y a mantener la disciplina. Cada

monitor tiene sus discípulos, de diez a veinte, sentados en el banco formando semicírculos delante del monitor. Además de los monitores, había en el aula otro funcionario importante: el inspector, que se encargaba de vigilar a los monitores, de entregar y recoger de éstos los útiles de enseñanza y de indicar al maestro qué alumnos debían ser promovidos o sancionados, pues se aplicaba el método de premios y severos castigos para mantener la disciplina. La enseñanza practicada en una sala espaciosa y convenientemente distribuida facilitaba las tareas escolares que el maestro había planeado y explicado de antemano a los monitores.

De la organización de la Escuela Lancasteriana hay que considerar tres aspectos: material de trabajo y mobiliario escolares, táctica y disciplina, y programa; este último constaba de tres asignaturas: lectura, escritura y cálculo elemental.

Tocante al material y mobiliario, Larroyo (1983) menciona lo siguiente:

“... la escuela lancasteriana poseía la plataforma del maestro, los bancos para niños, el telégrafo, los semicírculos, los encerados o pizarrones, los punteros, los travesaños y los cartelones. El telégrafo era una tablita apaisada en donde, a distancia, con signos convencionales el maestro daba las órdenes a los inspectores y a los monitores, en la marcha del aprendizaje” (1983: 229-230).

La táctica y la disciplina se aseguraban por medio de celadores o instructores y monitores, mediante los cuadros de honor, cuadros negros, orejas de burro y, en general, premios y castigos. Los monitores son distintos para los bancos y los grupos y se van cambiando, unos son de lectura, otros de escritura o aritmética, aunque algunos pueden serlo de dos o tres asignaturas.

Las escuelas de enseñanza mutua en México realizaron este doble objetivo: proporcionaban la educación elemental, al propio tiempo que instruían algunos jóvenes para las

tareas del profesorado (Larroyo, 1983: 229-230), de aquí surgen las escuelas normales lancasterianas ante la necesidad de adiestrar a los monitores, quienes con base a su preparación podían ascender a profesores.

Después de 68 años de existencia, la Compañía Lancasteriana fue disuelta en 1890 y con ello el empleo de monitores en las escuelas se disolvió. A finales del siglo XIX surgen varias escuelas normales pero con distinta orientación; básicamente con la idea de formar maestros cuyo ámbito laboral sea la de un grupo de niños, con los cuales la idea del empleo de monitores desapareció, y no reaparece sino hasta mucho después en los gobiernos posrevolucionarios.

Una de las razones fundamentales de la reaparición de la idea de los monitores se debe a la necesidad surgida de la Revolución de educar a la gran masa de la población mexicana rural analfabeta, de modo que resurge ligada a las condiciones en que se desarrolla la escuela rural mexicana del periodo posrevolucionario.

2. De la escuela rural de los años 30 a la escuela multigrado del siglo XXI

La Escuela Rural Mexicana surge como producto de la Revolución de 1910; tiene su antecedente inmediato en las escuelas rudimentarias, fundadas por Francisco León de la Barrera el 31 de mayo de 1911. Según Larroyo, estas escuelas fueron fundadas con la finalidad de terminar con el elevado índice de analfabetismo, que en esa época era del 78% de la población. Su plan de estudios consistía en la enseñanza de la lectura, escritura y operaciones básicas, principalmente dirigidas a la población indígena en cursos no obligatorios que duraban dos años.

En 1912, para Alberto J. Pani, la enseñanza en las escuelas rudimentarias era de tipo verbalista y abstracto, por lo que había que modificar el plan de estudios, el cual debía proporcionar al individuo los medios para un

mejoramiento económico y desarrollar sus aptitudes relacionadas con la vida ambiental, artística, industrial y agrícola, siendo las recibidas para esta reforma las propuestas del Prof. Gregorio Torres Quintero.

Las escuelas rudimentarias tuvieron mucho auge durante la etapa más crítica de la Revolución Mexicana; sin embargo, las condiciones políticas y económicas del conflicto repercutieron y dificultaron su mantenimiento, razón por la cual un buen número de ellas fueron cerradas.

En 1917, Venustiano Carranza suprime la Secretaría de Educación Pública. El 20 de julio de 1921, el general Álvaro Obregón la reestablece, iniciando así el nacimiento de las Escuelas Rurales, llamadas “Casas del Pueblo”; siendo Secretario de Educación, José Vasconcelos, mencionaba “... fundar escuelas especiales para la educación de los indios; escuelas en todo el territorio nacional, para educar especialmente en aquellos conocimientos de educación inmediata, que perfeccionen los trabajos manuales y las industrias de cada región...” (citado por Ramírez, 1994).

El primer plan de trabajo para las escuelas del campo concibe a la escuela como una agencia cultural de convivencia social de todos y para todos, por lo cual se aleja diametralmente de los planes de estudio formales con matrícula limitada, programas estrechos y rígidos de enseñanzas académicas (Solana, 1981).

En el plan de trabajo de la Escuela Rural intervinieron destacados maestros ambulantes o viajeros, como Gregorio Torres Quintero, Rafael Ramírez, Enrique Corona, Ignacio Ramírez López, José María Bonilla, José Guadalupe Nájera, Moisés Sáenz. Este plan consideraba dos aspectos: el psicológico, que contemplaba las diferencias individuales y el de la sociología que contemplaba el desarrollo desigual de las sociedades humanas, por lo cual las propuestas podían ser modificadas por el profesor partiendo de las necesidades de los alumnos y de la región, aspecto muy importante que debemos de resaltar y que ac-

tualmente empieza a ser reconsiderada en el plan de estudios. El plan toma como base los siguientes principios generales:

1. La escuela es un medio donde el niño se instruye con lo que ve, rodeado de personas que trabajan, por lo cual no existen lecciones orales, programas desarticulados, horarios rígidos ni reglamentaciones estrechas.
2. La educación que promueve, deriva de las relaciones del niño y el hombre con la naturaleza y la sociedad por medio del trabajo cooperativo, práctico y de utilidad inmediata, y no la simple monótona escritura y lectura, ni las ideas hechas de lecciones fragmentadas.
3. Las actividades que se realizan sirven para explicar los hechos de los fenómenos naturales.
4. Proscribe los castigos y los premios para dejar al educando toda su libertad y su espontaneidad, porque la conducta humana, como la virtud y la verdad, no se enseña teóricamente, sino por el uso personal de la libertad.
5. Establece el gobierno de los alumnos a través de los comités que ellos mismos eligen.

Dicho proyecto promovía los siguientes postulados:

1. La acción escolar comienza por mejorar o mantener la salud del cuerpo como premisa de la salud mental.
2. El juego y el trabajo constituyen los factores fundamentales del desarrollo físico.
3. Buscar las aficiones, capacidades y vocaciones de cada uno para encausar sus energías personales, en función del interés social.
4. La organización escolar tiene que ser mixta a fin de que niños y niñas compartan una vida sana y sin prejuicios, libre y ordenada como forma de convivencia social.
5. El trabajo escolar no es una simulación, ya que tiene carácter de realidad, utilidad práctica, inmediata y positiva.

Este proyecto tan ambicioso se planteaba para transformar a México desde la comunidad más pequeña; dicha labor debía ser realizada por una ardua gestión por parte del maestro rural. El papel del maestro según este Plan fue el de hacer hombres libres que dirigieran su ser y su saber hacia la integración y desarrollo de su vida individual en función de la colectividad buscando el beneficio inmediato y directo del grupo del que formaba parte; para lo cual se establecieron los siguientes principios:

- a) La organización de la comunidad es un imperativo que se apoya en las necesidades y aspiraciones de la misma.
- b) La comunidad es una unidad social activa y consciente de su propio mejoramiento.
- c) Los programas de trabajo deben surgir de la propia estructura comunal.
- d) La acción de esos programas tiene que ser permanente y no esporádica o temporal.
- e) A la escuela corresponde organizar, orientar y encauzar las actividades comunales con niños, jóvenes y adultos en todas las manifestaciones de la vida.

Para Moisés Sáenz, las Casas del Pueblo o educación rural tenía dos finalidades: 1ª. “La incorporación de esta gran masa de población indígena a la familia mexicana; 2ª. La formación del espíritu rural.” En 1925, de acuerdo a Francisco Larroyo, las Casas de Pueblo perdieron esa denominación para ser conocidas como Escuelas Rurales (Larroyo. 1983: 83).

Para 1938, don Rafael Ramírez indicaba que la escuela era la encargada de mejorar las condiciones de vida y conducir al progreso social y cultural a las comunidades rurales, era importante arraigar al campesino y prevenir así el flujo de esta población a las ciudades.

Como vemos, el Estado surgido de la revolución asume como tarea fundamental la preparación de la amplia masa poblacional asentada principalmente en el campo, que además era la más analfabeta, pero al mismo tiempo se detecta que tal tarea requería la preparación y circulación de mayor cantidad de profesos-

res. En este sentido los maestros misioneros comprendieron las ventajas de instruir a jóvenes; lo que hicieron, logrando dejar maestros rurales fijos, denominados monitores. Estos maestros desarrollaban su labor docente en escuelas unitarias a las que se les nombró “Casas del pueblo”. Así fue como resurge en este periodo la idea de trabajar y formar monitores en el campo educativo.

Al terminar el periodo presidencial del general Obregón (30 de noviembre de 1924), funcionaban 1039 planteles atendidos por 1,146 maestros y monitores, y 48 maestros misioneros con una población escolar de 65,000 alumnos (Larroyo, 1983: 405).

La incipiente idea de usar y emplear monitores no tuvo auge, entre otras cosas por las condiciones ambiguas, la reducción del apoyo económico a la escuela rural mexicana, la diversidad de programas y fines institucionales. En la década de los 20 se crearon las Escuelas Normales Regionales y las Escuelas Centrales Agrícolas. La primera, con la idea de producir maestros para la escuela primaria rural y con programas diferentes a las escuelas normales urbanas y las segundas con la idea de producir técnicos en el campo. En los años 30, Bassols las fusionó en las llamadas misiones culturales, pero pronto se separarían de nuevo formando las Escuelas Regionales Campesinas con un plan de estudios de 4 años, diferentes a las anteriores de 2 años.

Aunque al principio del gobierno cardenista se les dotó de gran apoyo económico a raíz de la expropiación petrolera, este apoyo se vio mermado e incluso desaparecieron las misiones culturales. En el gobierno de Ávila Camacho se separó nuevamente la preparación de los técnicos agrícolas en las Escuelas Prácticas de Agricultura de las de los maestros en las Escuelas Normales Rurales; además, redujo drásticamente el presupuesto a ambas escuelas, desintegró los internados mixtos, redujo sus atribuciones con las localidades cercanas y, sobre todo, implantó en 1945 un plan de estudios común a las escuelas normales

urbanas (Civera, 2004: 7). Con esta acción, el gobierno de Ávila Camacho da un fuerte paso contra la distinción entre escuelas urbanas y rurales. Desde estos años, la preparación de los futuros maestros se hace sobre el supuesto de que atenderán a un solo grupo, al igual que los egresados de las normales urbanas, y de hecho también empieza a desaparecer la noción misma de escuelas rurales.

En la década de los años sesenta y aun en la Reforma Educativa de 1972, así como en los ochentas, y el programa educativo vigente, se considera a las escuelas primarias como uniformes, es decir, escuelas de un mismo tipo, desapareciendo completamente en los planes y programas correspondientes la referencia a la escuela rural. Las únicas que ostentaban, y aún en la actualidad, el adjetivo de rural son las Escuelas Normales Rurales.

Cabe señalar que en cuanto al programa educativo que rige a la educación en México, desaparece la distinción entre escuela rural y urbana, manteniéndose solamente en cuanto a estadística y su ubicación geográfica. Así, lo urbano y rural no tiene nada que ver con planes de estudio diferenciados, aunque según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) hasta agosto del 2004 señala que, de las 207,267 escuelas primarias existentes en el país, 76,668 son escuelas multigrado atendidas por uno, dos o tres maestros.

De igual manera, el actual programa educativo (SEP, 1993) no especifica los contenidos a desarrollar en las múltiples escuelas multigrado del país, haciendo suponer una homogeneidad de condiciones en dichas escuelas; es decir, se trabajó siguiendo el mismo plan educativo en las escuelas en las que un maestro atiende un solo grupo, como aquellas en las que un solo maestro atiende dos, tres, o hasta los seis grados, apoyándose además con los mismos materiales educativos, libros de texto y ficheros de apoyo para desarrollar las clases.

A pesar de que la escuela rural sólo se reconoce para fines estadísticos, la realidad educativa mexicana obliga a replantear la existen-

cia de las escuelas rurales, denominadas ahora como escuelas multigrado, trascendiendo los fines estadísticos y colocando en la agenda educativa la necesidad de replantear la práctica docente de estas escuelas.

3. Algunas experiencias en la escuela rural actual

En la última década se han realizado algunas reformas sobre la escuela rural en diferentes países, y que muestran el interés actual de los educadores, investigadores y políticos en esta parte del mundo escolar, y sobre todo, resurge nuevamente la idea de usar, emplear monitores, para llevar a cabo la enseñanza, aunque dicha idea no siempre es cabalmente reconocida.

Algunas de estas experiencias son relatadas por John Durston (1997) en Brasil, en el Proyecto SECON (Selección Competitiva de Directores) en Minas Gerais con escuelas del medio rural; en México mediante el Programa PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo) que pretende el arraigo del docente a la comunidad; en El Salvador con el Proyecto EDUCO, así como en Colombia con La Escuela Nueva y en Estados Unidos con escuelas para migrantes mediante el proyecto de Escuelas Aceleradas, concluyendo que el nivel educativo en el medio rural es bajo por las razones siguientes:

- El maestro presenta un bajo nivel cultural, así como una inadecuada capacitación para atender escuelas multigrado.
- No se toma en cuenta el nivel cultural de los padres de familia y alumnos para la elaboración de programas educativos rurales.
- Existe una exagerada aberración tanto de autoridades educativas, maestros y padres de familia a las innovaciones educativas, planes y programas.

Ante esta situación, Durston propone que se dote de autonomía a la comunidad escolar para aumentar así la productividad y eficacia llevando un monitoreo o seguimiento del

proyecto aplicado; por ejemplo en la Escuela Nueva de Colombia, donde se capacita al profesor en relación a las necesidades y solicitudes de la comunidad, para que las acciones de la escuela hacia la comunidad sean respondidas con mayor interés y vinculación de los padres de familia en la gestión escolar; así, se involucra a toda la comunidad en los problemas de la escuela, proporcionándoles las herramientas y conocimientos que les falten.

Durston encuentra que la principal preocupación se refiere a buscar una mayor participación de los padres de familia en el proceso educativo, en el sentido de vigilar al maestro en cuanto a que cumpla con su horario de clases, no así en diseñar una estrategia educativa donde se desarrollen interacciones entre los actores del proceso o alguna otra que ayude al maestro a desarrollar más exitosamente su labor educativa en la escuela multigrado, como pueden ser el uso de monitores. Ante lo anterior es pertinente revisar las reformas a la escuela rural implementadas en las últimas décadas en varios países de América Latina.

En Brasil, con el proyecto de Minas Gerais, es donde mediante el Aprendizaje Cooperativo horizontal y con tutorías inter edades se aportan metodologías novedosas para la atención de escuelas multigrado; es decir, se da capacitación a los alumnos para que sean mediadores con los demás compañeros del grupo, haciendo la función de monitores.

La Escuela Nueva de Colombia

La Escuela Nueva se inició hacia 1975 a partir del modelo de Escuela Unitaria, plantea objetivos a distintos niveles: aula, escuela y sistema. Dentro de los objetivos de aula se mencionan: buscar la unidad de pensar en forma creativa y analítica, promover la habilidad de aplicar el conocimiento adquirido a nuevas situaciones y el mejoramiento de la autoestima. Fomentar actividades democráticas y de colaboración –igual que Acpo (Acción Cultural Popular)– y la adquisición de un conjunto básico de habi-

lidades propias de las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales.

A nivel docente:

- Proporcionar el papel de facilitador y no el de simple instructor.
- Fomentar el rol del maestro como líder de la comunidad.
- Crear la habilidad del manejo del modelo de instrucción multigrado.

A nivel pedagógico:

- El currículo está orientado por las condiciones de las familias de los alumnos que atienden la escuela.
- En el aula de clases se asignan rincones de estudio para las diferentes áreas de aprendizaje, y se pone a disposición de los alumnos el material complementario de lectura.
- El carácter del material didáctico, en particular las guías de aprendizaje tanto de alumnos como para docentes, es auto-informativo, de instrucción dinámica.
- En concordancia con el espíritu participativo que anima el programa, la escuela se integra a la comunidad promoviendo actividades con los padres de familia y con las autoridades locales. Se impulsa, igualmente, la organización de un gobierno estudiantil, que canaliza la participación activa de los alumnos en las diferentes actividades de la escuela relacionadas tanto con su administración como su organización.

El sentido de la Escuela Nueva puede verse desde tres ángulos:

1. El sentido de la innovación ha sido mejorar el funcionamiento de las escuelas multigrado en el área rural facilitando la labor de los docentes mediante la preparación y aplicación de guías de aprendizaje.
2. La innovación ha puesto a los estudiantes en el centro del quehacer escolar, dándoles la oportunidad de avanzar a su propio ritmo en el proceso de aprendizaje, abo-

liendo las presiones de la evaluación año tras año.

3. La Escuela Nueva ha sido una alternativa de política de bajo costo para incrementar la cobertura y la eficiencia de la educación primaria en los sectores rurales (Ministerio de educación).

Como podemos ver, la Escuela Nueva de Colombia apunta a las escuelas rurales a elevar la eficiencia terminal y el nivel académico de los alumnos y para ello plantea el uso de guías para maestros y alumnos que además pretende que sean auto formativos, los contenidos son dados por la comunidad y además se trabajan en función al ritmo de los estudiantes.

Es interesante notar la inclusión de los padres de familia en la determinación de los contenidos y eventualmente algunos de ellos fungen como instructores, guiando a los alumnos, sobre todo en aquellas partes del currículo relacionados con temas ligados a la comunidad; de este modo rememoran el papel de los monitores, aunque explícitamente esta figura no aparece en el programa en mención. En general, dicho programa apuesta a lo autodidáctico, esto es, al desarrollo de las capacidades individuales de los alumnos para ir conociendo su propio ritmo de aprendizaje.

La educación rural en Chile

Por su condición de alto riesgo pedagógico, su aislamiento geográfico y sus potencialidades de mejoramiento, el Ministerio de Educación acordó la formación de una propuesta pedagógica específica: “El Programa Básico Rural” (PBR), bajo la convicción de que “las prácticas pedagógicas de las escuelas comunes no son aplicables en el medio rural” (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile).

Los principales objetivos del Programa Básico Rural se concentran en generar condiciones para que los alumnos adquieran conocimientos y destrezas nuevas desde su realidad cotidiana:

1. Mejoramiento sistemático en amplitud, profundidad y relevancia de los aprendizajes de competencias culturales de base en los alumnos de escuelas multigrado con hasta tres profesores, en torno a los ejes de dominio de la lengua oral y escrita, y el pensamiento matemático en sus niveles elementales.
2. Mejoramiento progresivo de la distribución social de esos aprendizajes, según orientaciones de igualdad de oportunidades y discriminación positiva mediante la aplicación de una propuesta pedagógica consistente y la focalización de los recursos requeridos para su implementación.
3. Desarrollo de la capacidad de iniciativa pedagógica y curricular de las escuelas a través de mecanismos descentralizadores efectivos y apoyo a la capacidad de emprender de los profesores en sus unidades educativas.
4. Innovación permanente de los procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas multigrado de hasta tres profesores.

Esta misma propuesta tiene las siguientes características:

- Da importancia al ambiente sociocultural en que el niño se desenvuelve.
- Considera las condiciones sociales del desarrollo cognitivo.
- Toma en cuenta el lenguaje y la comunicación de restauración de la racionalidad cultural.
- Considera los conceptos de práctica, cooperación y autonomía.

Al menos hay dos aspectos que plantea esta reforma, relacionados directamente con el trabajo en el aula y con la idea de los monitores: aspectos referidos al trabajo del docente donde se considera la capacitación y el intercambio de experiencias como medios para que éste analice y mejore sus prácticas, y la creación de materiales que posibiliten la tarea cooperativa entre alumnos.

Con respecto a la capacitación docente, el eje fundamental es desarrollar la habilidad de analizar sus prácticas para mejorarlas, que incluye la creación de microcentros rurales donde los profesores se reúnen una vez durante un día para revisar sus prácticas educativas y considerar los próximos desafíos. Se trata de intercambiar sus experiencias docentes para aprender de ellas. Esta capacitación también se orienta a:

1. Implementar un currículum escolar flexible en torno a las experiencias de los niños y referidas a las necesidades de aprendizaje de ellos y de la comunidad.
2. Enseñar a leer y a escribir comprensivamente en las condiciones dadas.
3. Desarrollar conceptos abstractos a partir del entorno sociocultural y natural concreto de la comunidad rural.
4. Utilizar métodos de enseñanza activos, aprovechando diferentes espacios de aprendizaje y la colaboración de miembros de la comunidad con talentos aprovechables.
5. Organizar a los alumnos con criterios diferentes a los grados tradicionales en grupos de aprendizaje cooperativo.
6. Generar un contexto democrático en la escuela.

Como puede verse, un criterio fundamental es impulsar el trabajo colaborativo en un entorno de contenidos flexibles. Con respecto a los materiales se crean libros de texto, cuadernos de trabajo y materiales educativos, bajo los siguientes criterios:

- a) Secuencias didácticas bien detalladas.
- b) Sugerencias de ejercicios que permiten conectar significativamente el entorno rural con el conocimiento nuevo que se quiere introducir.
- c) Actividades relevantes integradas en torno a las necesidades del niño y de la comunidad, que propicien la participación activa de los estudiantes a través de sugerencias, de actividades prácticas y de la tematización de la experiencia cotidiana.

- d) Oportunidad de practicar y aplicar lo aprendido.
- e) Medios explícitos para evaluar las experiencias de aprendizaje que estimulen el aprendizaje cooperativo.
- f) Vinculación del conocimiento local en el universal.
- g) Generación de actitudes de respeto y valoración de las diferencias culturales y lingüísticas.
- h) Estimulación de comunicación intercultural.

Algunas de estas estrategias hablan de desarrollar trabajo colaborativo entre los alumnos pero no mencionan explícitamente la noción o existencia de alumnos monitores. Pero aun cuando ni en la Escuela Nueva de Colombia y en Chile se habla explícitamente del empleo de monitores, es importante señalar cómo destacan dos acciones que resultan importantes y necesarias para las escuelas multigrado:

- Un programa educativo y materiales específicos para este tipo de escuelas.
- Capacitación docente especial para la atención de escuelas multigrado.

En este modelo educativo, en lo referente a la escuela rural multigrado, nuevamente observamos que la complejidad que implica atender a más de un grado simultáneamente en la misma aula, requiere de un currículo específico para esta modalidad de trabajo, de materiales específicos (las guías para maestros y alumnos), así como la preparación profesional adecuada del maestro. Además, encontramos nuevamente la relación maestro-alumno olvidando el potencial didáctico que tiene el emplear alumnos como monitores que generan una serie de interacciones diferentes y lineales entre maestro y alumno.

Proyecto PRONADE Guatemala

En Guatemala se desarrolla el programa educativo (PRONADE) implementando una metodología de proyectos en el aula PEI (Pro-

yecto Educativo Institucional) mediante el cual se pretende una mayor participación de los alumnos en el proceso educativo. Dicho proyecto se desarrolla mediante talleres, los cuales son dirigidos por un monitor cuyo material didáctico es un manual. La función del monitor consiste en estructurar y organizar actividades para reforzar la enseñanza escolar, elevar la autoestima, favorecer la sociabilidad y la creatividad de los niños mediante el intercambio de alumnos de diferentes edades, favoreciendo la cooperación en los procesos de aprendizaje (interacciones A-A). El texto menciona que los monitores a los que se hace referencia, no son concretamente alumnos, sino personas de la misma comunidad capacitadas para desarrollar esta función (PRONADE. Gobierno de Guatemala).

Como podemos observar en este proyecto educativo, una estrategia didáctica principal es el empleo de monitores, pero a diferencia de las escuelas lancasterianas, estos monitores no son los alumnos más adelantados, sino miembros de la comunidad adiestrados para ello. Esta condición hace dudar de su capacidad para el desarrollo del trabajo docente y apunta más a la capacidad para dar seguimiento del trabajo del docente. En cualquier caso, resalta el nombre que se le asigna: monitores.

4. Hacia una reconceptualización del monitor en la escuela rural

Como podemos advertir, el empleo de alumnos monitores tiene una larga historia. Esta modalidad se ha implementado en diferentes épocas para satisfacer las necesidades educativas de los distintos momentos de nuestra historia. Surgen con la Escuela Lancasteriana donde tuvieron su mayor auge, desaparecen un tiempo y resurgen en el periodo inmediato posrevolucionario con la Escuela Rural Mexicana.

Con la reforma educativa de la década de los cincuentas, desaparecen planes y programas específicos para la escuela rural, lo que significa suponer igualdad de condiciones para

desarrollar el trabajo educativo con un mismo currículo, así como los mismos materiales en planes y programas para el maestro y los libros de texto para el alumno. De igual modo, la relación educativa se concibe de manera directa entre maestro y alumno, desapareciendo la figura de monitor que tímidamente se esbozaba en la escuela rural en el período inmediato posrevolucionario.

La reforma de la década de los noventa en Latinoamérica demuestra interés en la escuela rural multigrado. Investigadores y estudiosos desarrollan trabajos interesantes que las apoyan. En ocasiones aparece tímidamente la figura del monitor, como en Chile, un poco más declarado en Guatemala, pero bajo otras condiciones. En México aún no forma parte de modo oficial de las opciones posibles. Sin embargo, aun con estas reformas en la escuela rural multigrado se sigue pensando en una relación mayoritariamente directa, lineal del maestro hacia el alumno, pese a la declaración explícita de promover esquemas colaborativos entre alumnos. El asunto es que las condiciones de trabajo diferentes de los grupos homogéneos y los grupos multigrado plantean situaciones que hay que reconocer.

Comparando las características de estas condiciones de trabajo, encontramos lo siguiente en las aulas homogéneas:

1. Un maestro atiende a un solo grado en el mismo salón.
2. Todos los alumnos tienen supuestamente el mismo nivel.
3. El maestro ha de interactuar con todos casi simultáneamente.
4. Las actividades se plantean para todos al mismo tiempo.
5. Los tiempos de las actividades se piensan para todo el grupo en secuencia.

Estas características suponen una relación maestro-alumno que durante años no ha cambiado. Cientos de años. Dicha relación se ha tornado clásica. Puede decirse que la escuela moderna nace bajo el supuesto principal

de una relación directa entre el maestro y el alumno. El esquema es sencillo: el maestro enseña, el alumno aprende.

Esquema clásico:

Maestro —————> alumno

Maestro alumno

En este esquema el maestro interactúa directamente con los alumnos, salvo en contadas excepciones, y rara vez interactúan entre alumnos, quizá cuando trabajan en equipos, situación que igualmente amerita un estudio para conocer si efectivamente se trata de trabajos en equipos y no simulaciones, como suele suceder. En cualquier caso, este esquema clásico dominante es el que pone en duda las aulas multigrado. Si se duda su efectividad en aulas homogéneas, con mayor razón en las multigrado.

En cambio encontramos los siguientes rasgos en el aula multigrado:

1. Un solo maestro atiende a todos los grados en el mismo salón.
2. Se atiende alumnos con diferentes niveles (todos los grados).
3. El maestro no interactúa con todo los alumnos a la vez (no puede).
4. Las tareas y ejercicio siempre tienen que ser diferentes de acuerdo a los niveles o grados.
5. Las actividades y ejercicios se piensan para varios grupos y grados.

Estas diferencias plantean y obligan a situaciones pedagógicas distintas y, como decíamos, pone en duda la efectividad del esquema clásico. Para un docente resulta difícil interactuar frente al grupo sabiendo los desniveles en sus conocimientos y habilidades, debe pensar e idear actividades diferentes para todos los grados, o en su defecto, en actividades similares con diferente grado de complejidad.

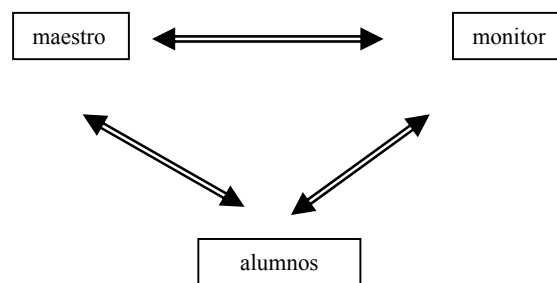
Ante esto, resulta prudente reconocer que la diferencia de condiciones de trabajo hace necesario ir más allá del esquema clásico de interacción, como requisito para pensar opciones distintas en la relación educativa. Una de estas opciones es pensar esta relación incorporando la idea de monitor que potencie realmente el trabajo colaborativo entre alumnos. Se trata de un esquema donde el maestro realmente se auxilie de algunos alumnos que le sirvan de interlocutores con el resto del grupo, ya sea para desarrollar esa rica noción de Zona de Desarrollo Próximo entre el alumno más adelantado con el menos adelantado, o de un verdadero trabajo cooperativo entre iguales.

Aprovechar la existencia de alumnos más adelantados que pueden interactuar con los menos adelantados permite explorar y redimensionar la idea de los monitores en la práctica pedagógica. Incorporar a los monitores posibilita la generación de una forma alternativa en la relación y sobre todo hacer frente a las condiciones heterogéneas de los grupos multigrado.

Varias opciones de interacción se pueden generar. Desde una relación vertical entre maestro, monitor y alumno, hasta una horizontal y dinámica entre ellos.

En cualquier caso, el empleo de alumnos monitores puede pensarse de modo diferente que en la Escuela Lancasteriana, cuyo papel

Esquema horizontal



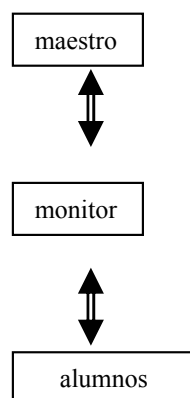
principal fue una especie de supervisor de las tareas de sus compañeros. Diferente a cómo se esbozó en la escuela inmediata a la época posrevolucionaria e incluso diferente a cómo se piensan los proyectos educativos de los últimos años en países latinoamericanos. Mas allá de esta función supervisora o de seguimiento de la práctica del docente, bien puede pensarse a los alumnos más adelantados cumpliendo una función de monitores cuya tarea principal sea ayudar a los que menos saben, a que aprendan lo que ellos saben. Generando, recreando o simplemente desarrollando situaciones de aprendizaje que permitan a los menos adelantados aprender.

Esto lleva a pensar a los monitores, como el andamio necesario del maestro con los otros alumnos, desempeñando la función intermediaria entre ambos, como una especie de coordinador del trabajo escolar de sus compañeros. Desarrollando interacciones entre sus compañeros y con el maestro, para orientar y desarrollar el trabajo escolar con sus compañeros auxiliando así al maestro en la atención directa que debe tener con cada grado.

Palabras finales

Obviamente esta idea de desarrollar, emplear y potenciar el uso de alumnos monitores, ni es nueva, ni tampoco es la panacea. Pero ante las condiciones que presentan las aulas multigrado puede ser una opción. En todo caso, que-

Esquema vertical



da abierta la posibilidad para todo aquel docente que desea incursionar en esta idea y que la vaya concretando en prácticas específicas. Sólo ahí, en el mundo de la práctica cotidiana podremos dar cuenta si los monitores pueden ser una opción real o no. En este sentido, son los maestros frente al grupo, y que se atrevan a explorar esta posibilidad, quienes podrán informarnos si se puede o no desarrollar nuevos significados acerca de los monitores en la escuela primaria multigrado.

Referencias bibliográficas

- Durston, John (1997), *La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural*. División de desarrollo social. CEPAL.
- Ezpeleta, Justa (1997), “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”. Revista Iberoamericana de Educación, No. 15. Micro-política en la escuela. México.
- Larroyo, Francisco (1983), *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa. México.
- Pani, J. Alberto. Citado por Ramírez Antonio y otros (1994) en *La escuela unitaria. Análisis y perspectivas. Investigación descriptiva*. SEP. UPN. CONACYT. México.
- Ramírez, Rafael. Citado por Engracia Loyo (1985) en *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. Edic. El Caballito. Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP (2006), Propuesta Educativa Multigrado 2005. México
- SEP (1993), Programa Educativo de Educación Primaria. México.
- Solana, Fernando (1981) sobre “La exposición de motivos del proyecto sobre la ley para la creación de una Secretaría Pública Federal” en *Historia de la educación pública en México*. SEP. Fondo de Cultura Económica. México.
- Vasconcelos José. Citado por Ramírez Antonio y otros (1994), en *La escuela unitaria. Análisis y perspectivas. Investigación descriptiva*. SEP. UPN. CONACYT. México.

Páginas de Internet consultadas

- Civera, Alicia (2004), La trayectoria de las Escuelas Normales Rurales: algunas huellas para estudiar. El Colegio Mexiquense. Consultado el día 5 de junio de 2006. www.historia.fcs.ucr.ac.cr/congred/opaises/Mexico/Alicia%20civeremexico.doc
- INNOVACION Educativa en Colombia. Consultado el 8 de enero de 2006. WWW.Volvamos.org/servicios.html/30K
- Fundación escuela nueva. República de Colombia. Consultado el día 10 de abril de 2003. <http://www.volvamos.org/#codmenu=543&idioma=1>
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Consultado el día 14 de abril de 2003. (www.mineduc.cl/básica/rural.htm)
- Programa nacional de desarrollo educativo. Ministerio de educación. Gobierno de Guatemala. Consultado el día 23 de abril de 2003. <http://www.mineduc.gob.gt/administracion/dependencias/Centrales/pronade/pronade.htm>
- Martínez, Nuria (2004) Buscan mejora educativa en escuelas multigrado. En el periódico El Universal, México, de fecha Lunes 23 de agosto de 2004. Consultado el día 15 de enero de 2005. http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=114844&tabla=nacion



*Grupo de 5^ºA Instituto Potosino, 1961.
Acervo personal Rafael Grande.*

La fundación de una escuela: una historia de retos

*Mayra Margarito Gaspar**

Esta investigación presenta la historia de la fundación y consolidación de la Escuela Primaria Federal “Francisco Silva Romero”, ubicada en Guadalajara, Jalisco. La historia se reconstruye a través de los testimonios de vecinas, como las señoras Agustina González y Ma. del Rosario López, y las memorias de algunas maestras que laboraron en este plantel como la Profra Ma. de la Luz Aguayo, la Dra. Ma. Luisa Sahagún Castellanos y la Profra. Ma. Guadalupe Gaspar Morales.

Palabras clave: historia, institución, escuela, primaria.

This research paper presents the history of the foundation and consolidation of the Federal Primary School “Francisco Silva Romero.” Located in Guadalajara, Jalisco. The history is reconstructed through the testimony of women neighbors such as Mrs. Agustina González and Ma. del Rosario López, and the memoirs of some of the women teachers who worked in this school such as Miss. Ma. de la Luz Aguayo, Dr. Ma. Luisa Sahagún Castellanos and Miss. Ma. Guadalupe Gaspar Morales.

Poniendo cimientos

La Zona Metropolitana de Guadalajara ha tenido un gran crecimiento en los últimos años en todos los sentidos: en cuanto a población, dimensiones, prestación de servicios, sólo por mencionar algunos aspectos. Incluso a mediados del siglo XX, todavía había muchos sectores que apenas comenzaban a poblarse, como lo atestiguan las fotografías de la época. La colonia San Andrés, ubicada al oriente de la ciudad, empezó a extenderse hacia el rumbo de Tonalá hacia la década de los años sesenta.

El nacimiento o crecimiento de una colonia traía consigo la necesidad de integrar la mayor cantidad de servicios básicos, entre los cuales se tenía que considerar la construcción de escuelas. Así, en 1966 se realizó un censo para conocer las necesidades de la población; además se hicieron los trámites pertinentes ante el Ayuntamiento para la donación de un terreno de más de 8,000 metros cuadrados para la edificación de una escuela primaria, ante lo

* Egresada de la Maestría en Educación de la UPN, maestra de educación primaria y en la Universidad de Guadalajara, correo electrónico: mayra_m_@yahoo.com.mx

cual se cedió el predio ubicado en la calle Carlos González Peña¹. Debido a la amplitud del espacio, se decidió utilizar la mitad para la primaria, y la otra mitad se destinó para una institución escolar de nivel secundaria. De esta forma, la Escuela Primaria Federal “Francisco Silva Romero” y la Secundaria General #10 “Agustín Yáñez”, quedaron separadas únicamente por la calle Aurelia Guevara.

Antes de continuar con la descripción del proceso de construcción, me gustaría hacer una pausa para comentar el motivo del nombre de la escuela. A finales de la década de los sesenta, el Lic. Porfirio Cortés Silva, diputado de lo que ahora corresponde al XVI Distrito Federal, prometió la construcción de un inmueble escolar por año. La condición que ponía era que cada edificio llevara el nombre de su tío, quien entonces ocupaba el cargo de Secretario General de la Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos. Esta propuesta fue aceptada por las autoridades educativas y, por esta razón, la institución recibe este apelativo².

Para responder al honor que recibía su Secretario General, la CROC apoyó al Ayuntamiento de Guadalajara para los gastos generados por la construcción. Estos dos organismos proporcionaron el material y la mano de obra; aunque debemos señalar que también se recibió la participación económica de los padres de familia y el trabajo de vecinos voluntarios. En un primer momento se edificaron seis salones (uno para cada grado escolar), la dirección y los sanitarios³. El apoyo recibido por parte de la federación, no sólo influyó en su nombre, sino también fue uno de los puntos

clave para la organización de la escuela. En un primer momento, estaba planeado que la institución quedara bajo el amparo del sistema estatal, sin embargo terminó funcionando con el subsidio federal.

Levantando una institución

Un año después, en agosto de 1967, se celebró la inauguración del edificio escolar; sin embargo, todavía quedaban muchos detalles inconclusos: los patios no estaban terminados; no había barda ni cancel, sino que la escuela se protegía con cuatro vueltas de alambre de púas sostenido con postes, posteriormente se colocó además tela de alambre; las aulas no tenían piso de mosaico; atrás de los salones estaba ubicada una noria, que podía representar un peligro para los niños en tiempo de lluvias, aunque cuando se secaba era usada por los alumnos para jugar.

A pesar de estas inconveniencias, las clases iniciaron en el turno matutino en septiembre de ese mismo año. Desde este momento, se constituyó como una escuela de organización completa, con un grupo por cada uno de los seis grados que conforman la educación primaria. El profesor José Vázquez Lizardi, originario de Yahualica, fue comisionado como el primer director de este centro educativo.

Para una colonia con las dimensiones de la de San Andrés, la nueva escuela era insuficiente. Por eso, en el siguiente ciclo escolar, 1968-1969, se abrió el turno vespertino bajo el sistema federal también. El nombre que recibió fue “Maestro Ignacio Jacobo”, con la dirección de la profesora María Luisa Dueñas Castellón. Asimismo, la CROC patrocinó la construcción de otro salón de clases, de un patio cívico, de la barda perimetral del edificio, de las canchas de frontón, básquetbol y voleibol; además, gracias a la intervención del Lic. Porfirio Cortés Silva, la CROC también financió festejos de Navidad y del Día del Niño. Finalmente, para el ciclo 1970-1971, la escuela

1. Esta información fue obtenida a través de una entrevista realizada a la señora Agustina González, quien habita en la colonia desde esta época.
2. Entrevista a la Profesora Ma. de la Luz Aguayo, esposa del Profesor Jesús Vázquez Lizardi, director fundador de la escuela.
3. Entrevista a la señora Agustina González, vecina de la comunidad, en octubre de 1999.

la estaba en mejores condiciones y se abrió un grupo más en el turno matutino⁴.

Todos los esfuerzos por consolidar la institución fueron constantes e incluso no se detuvieron pese al fallecimiento del director a causa de una neumonía, el 28 de abril de 1971. La comunidad, ahora formada tanto por la colonia de San Andrés como por la de San Rafael, estaba en expansión y las demandas de la población eran cada vez mayores. A este incremento de la demanda que sufría la escuela, debemos agregar una acentuación de las necesidades materiales del edificio: faltaba mobiliario, aulas y recursos humanos. Ante estas circunstancias, se tuvo que pedir la cooperación de la comunidad escolar.

Entonces, padres de familia y maestros comparecieron ante las autoridades, con el fin de solicitar el apoyo para una nueva ampliación del edificio. Si bien tanto el Ayuntamiento como la CROC se comprometieron a apoyar la construcción de tres aulas más, en esta ocasión la acción de la comunidad fue determinante. Hubo aportaciones voluntarias de los padres de familia, y además se organizaron funciones de cine, kermesses y sorteos, donde también participaron muchos vecinos que no tenían hijos en la escuela, pero de cualquier manera estaban en la disposición de mejorar la calidad de los servicios de su colonia. Gracias a esta labor conjunta se pudieron realizar las tres aulas previstas, y se obtuvieron fondos para adquirir mesabancos binarios⁵. La SEP, por su parte, proporcionó al centro de trabajo el recurso humano que fue requiriéndose.

Los trabajos de expansión del edificio escolar continuaron y se extendieron hasta la década de 1980. Para el ciclo escolar 1983-1984, la escuela ya tenía la organización con la que actualmente cuenta: doce maestros, dos para cada grado, y el personal administrativo

que consistía en la directora y una secretaria técnica; poco tiempo después se agregarían al personal una maestra de actividades culturales y una maestra de educación física.

En cuanto a la infraestructura, el doceavo grupo fue el que representó un problema: por falta de espacio y recursos se construyó un aula provisional en una esquina de la cancha de fútbol, tratando de ocupar la menor área posible⁶. En general, este salón no era apropiado para impartir clases ya que, además de ser pequeño, presentaba el problema del ruido de los alumnos que utilizaban la cancha durante Educación Física y se llenaba fácilmente de polvo. No obstante, este cuarto siguió funcionando como aula de clase, puesto que era indispensable contar con dos grupos de cada grado para poder satisfacer la demanda de inscripción.

En este mismo año 1984, se determinó que la cabecera de la zona 67 se ubicaría en este edificio; debido a esto se construyó una oficina para la inspección, con la participación económica de las siete escuelas que todavía integran esta zona escolar. Otro arreglo que fue necesario hacer al poco tiempo, en el ciclo 1987-1988, fue la ampliación de la dirección. Cuando fue diseñada, se había contemplado que el personal estaría conformado por siete maestros; en cambio, en estas fechas ya había una directora, doce profesores de grupo, una maestra de actividades culturales, una maestra de Educación Física, una secretaria técnica, una maestra con cambio de actividad y un auxiliar de intendencia. En pocas palabras, el espacio resultaba insuficiente para reunir a dieciocho personas.

Ajustando espacios

A mediados de la década de los ochenta, la escuela contaba con gran prestigio. Cuando se

4. Datos proporcionados por la Profesora Ma. de la Luz Aguayo, en entrevista

5. Entrevista realizada a la señora Agustina González.

6. Entrevista a la Dra. Ma. Luisa Sahagún Castellanos, quien en esta época era maestra de esta escuela y después pasaría a ser directora.

abría el período de inscripción, en un solo día se llenaba el cupo para los dos grupos; además, durante el ciclo escolar y sobre todo cada fin de cursos, había visitas de padres que buscaban lugares para alguno de los seis grados. Con la finalidad de mantener su nivel académico y corresponder la confianza de la comunidad, la tercera directora, la Dra. Ma. Luisa Sahagún Castellanos llevó a cabo un proyecto de consolidación de la escuela que incluía acciones físicas (de infraestructura y de obtención de recursos) y sociales.

En cuanto al mejoramiento material de las instalaciones podemos recordar obras importantes que se realizaron desde el año 1988-1989 hasta el 1997-1998, cuando la dirección estuvo a cargo de la Dra. Sahagún. Entre las acciones realizadas encontramos:

- El arreglo de la banqueta que limita a la escuela por la calle Aurelia Guevara, donde no había cemento.
- La construcción de un salón de clases que sustituyera el aula emergente donde se había ubicado el doceavo grupo, para lo cual no hubo apoyos externos y todos los gastos corrieron por cuenta de la escuela y las donaciones de los padres de familia del turno matutino.

La remodelación de la dirección.

- La ampliación y remodelación de sanitarios.
- La reconstrucción de la cancha de básquetbol.
- El acondicionamiento de un pasillo para facilitar la salida y la entrada, de acuerdo a las sugerencias del programa de Seguridad y Emergencia que se aplicaba en la escuela.
- El reforzamiento del suelo de la bodega, pues el exceso de peso había provocado el hundimiento de la zona donde en alguna ocasión se ubicó la noria.
- El arreglo de las áreas verdes, que incluyó la construcción de bancas de concreto que servirían tanto para que los niños se

sentaran y jugaran como para proteger los árboles.

- Poco antes de finalizar este período se inició la construcción de un salón de usos múltiples de aproximadamente 120 metros cuadrados, aunque fue a la siguiente directora a quien le correspondió terminar esta obra⁷.

Asimismo, en estas mismas fechas también se consiguieron diferentes materiales didácticos y recursos necesarios para la escuela. Se adquirieron enseres menores para los salones de clase; además se equiparon las aulas con mobiliario adecuado para los alumnos de cada grupo, y para los maestros se compraron escritorios, sillas y lockers. Para la dirección se compraron dos máquinas de escribir eléctricas, una computadora para uso didáctico, una guillotina, dos escritorios, un aparato de sonido, tres micrófonos de cable y uno inalámbrico, y tres bocinas. Se consiguió material didáctico para el colectivo: una videocasetera, una videocámara, un retroproyector, un proyector de diapositivas, se incrementó el acervo del Rincón de Lecturas con enciclopedias, libros de efemérides, diccionarios, cuentos infantiles, atlas, etc., y se adquirieron libreros para tener ordenada la biblioteca escolar⁸.

Con el apoyo de los padres de familia, se realizaron actividades académicas, culturales, cívicas, sociales y deportivas que reforzaron las relaciones de la escuela y la comunidad. Todos los vecinos estaban invitados a participar en los festivales organizados: las celebraciones cívicas que marca el calendario escolar, las kermesses, los bazares, el fin de curso. Todavía en la actualidad existen trofeos y reconocimientos que la institución obtuvo por su vinculación y compromiso hacia la colonia.

Una de las acciones importantes a nivel de formación de valores y que tuvo impacto en

7. *Ibidem*

8. *Ibidem*

la comunidad, fue la consolidación del Ahorro Semanal de los Alumnos iniciado en el ciclo 1987-1988. Este programa era controlado por cada uno de los maestros frente a grupo, quienes se encargaban de registrar en un cuaderno especial el ahorro que cada alumno depositaba el lunes. Posteriormente la secretaria técnica reunía todo el dinero juntado en cada salón, y lo depositaba en una cuenta bancaria. Al finalizar el año escolar, los niños recibían su capital e intereses. Es importante destacar que durante el tiempo que se llevó a cabo este programa nunca hubo dificultades o problemas de dinero; para lograr esto, fue necesaria la confianza de los padres y alumnos, así como la honradez y transparencia del personal docente y la secretaria técnica.

En cuanto al aspecto pedagógico, hubo muchas acciones encaminadas a mantener y, en la medida de lo posible, mejorar el nivel académico; desde cursos de actualización hasta talleres con los niños. Esto pudo verse reflejado en la destacada participación de los alumnos durante los concursos de conocimientos a nivel zona. En una época, por sugerencia de la supervisión, se realizaron concursos para todos los grados, no únicamente para sexto como se había acostumbrado y como después se volvería a hacer. Era muy satisfactorio que en más de una ocasión, de los seis concursos se llegaron a obtener cuatro primeros lugares. Cuando sólo hubo concurso para alumnos de sexto grado, también la escuela se destacó por su desempeño; hubo dos alumnos que incluso se ganaron el honor de visitar al Señor Presidente de la República en la ciudad de México.

Sin menospreciar la participación y la responsabilidad de los maestros, todas las acciones realizadas sólo pudieron ser posibles gracias al compromiso de la sociedad de padres de familia. La Dra. Ma. Luisa Sahagún Castellanos, recuerda en especial a dos presidentas que se destacaron por su entrega: la Señora Elvira Castro de Lizárraga y la Señora Lourdes Ibarra de Bailón. Durante muchos años, no sólo durante su período, estas señoras ayu-

daron a la organización de todas las actividades sociales; de hecho ellas colaboraron para involucrar a los vecinos en el trabajo escolar y sentaron las bases para una cordial relación entre el comité de padres y el personal docente y administrativo⁹.

Las necesidades de la supervisión también influyeron en la distribución de la escuela. Ya habíamos comentado que la inspección estaba ubicada dentro de la escuela. Sin embargo, al fallecer la inspectora Marina Andalón Santana, su sucesor, el profesor Cuauhtémoc Camarena Añaya, decidió establecerse en otra escuela de la zona. Posteriormente, regresaría la cabecera de la zona a la escuela, para lo cual se acondicionó uno de los últimos salones construidos. Poco después, se diseñó una oficina más amplia, apropiada y con entrada propia a un costado del edificio de la escuela Francisco Silva Romero. Esto pudo ser posible porque la familia del auxiliar de intendencia, cuya casa ocupaba esa zona, se retiró a otro domicilio. Hasta la fecha la supervisión se encuentra en este lugar, aunque ha sufrido algunas remodelaciones. El salón que se había dispuesto como sede de la Inspección ha tenido diversas funciones: se ha utilizado como biblioteca, como espacio para llevar a cabo talleres como los de la Escuela para Padres, y ahora funge como bodega.

El mantenimiento de una escuela

A pesar de que la escuela empezó a planificarse desde 1966, podemos decir que no cesó el trabajo de construcción y remodelación hasta después de treinta años –en el ciclo 1997-1998 se estaba terminando el aula de usos múltiples–. Aunque hubo momentos en que el ritmo disminuía, no hubo nunca un reposo total, por lo menos siempre estaba el compromiso de mantener en buen estado lo que se había logrado ya: en cada ciclo escolar se pintaban

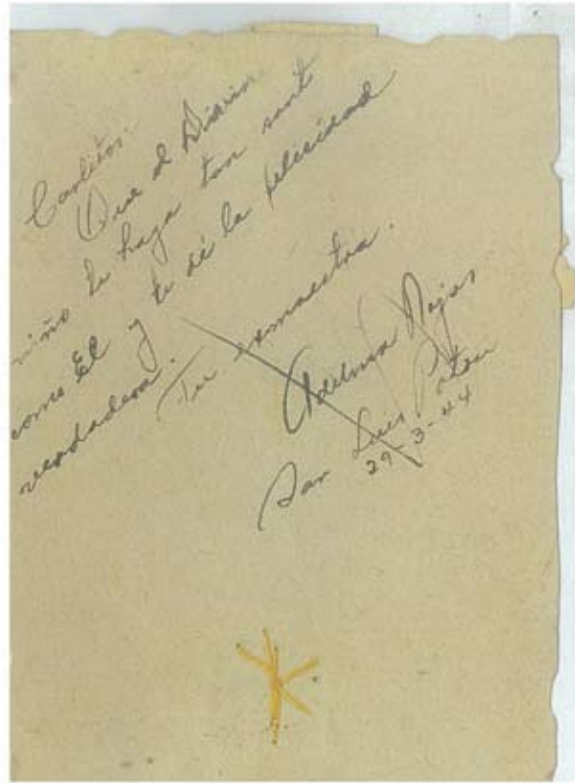
9. *Ibidem*

los salones y se reparaba el material desgastado. Este hecho es remarcable porque revela el trabajo que requiere consolidar una institución escolar, aun cuando el personal esté en disposición de colaborar y se reciba el apoyo de organismos, de las autoridades y de la comunidad.

Aunque podamos establecer que la construcción del aula de usos múltiples fue el punto que culminó una serie de labores de infraestructura y solidificación, no podemos decir que con esto terminó la labor de mantenimiento de la escuela. En los últimos años, se han seguido

adquiriendo materiales didácticos e instrumentales necesarios para soportar los retos y aprovechar los avances que se van dando.

De manera particular, me siento apegada a la escuela Francisco Silva Romero porque desde que nací soy vecina de la comunidad, en esta institución cursé la primaria y, además, ahí laboro en la actualidad. Sin embargo, separando el aspecto afectivo, considero que la historia de este centro educativo es una muestra de que el reto y el compromiso requerido para la construcción de una escuela sobrepasan los esfuerzos de edificar un espacio para impartir clases.



*Manualidad escolar dedicada por la Maestra,
Adelina Rojas.
Acervo personal Rafael Grande.*

Mujeres-maestras: tensiones y encrucijadas

María Guadalupe García Alcaraz



Entre imaginarios y utopías: historia de maestras, México
Galván Lafarga, Luz Elena y Oresta López Pérez
CIESAS, UNAM, El Colegio de San Luis AC.
México, 2008

La historiografía contemporánea ha hecho esfuerzos sostenidos por ampliar sus horizontes de investigación, rehaciendo temas, creando nuevas preguntas, formulando problemas e insertando estos esfuerzos en diversas perspectivas disciplinares. Una de las múltiples rutas que se han abierto bajo esta dinámica está relacionada con la posibilidad de hacer y entender la historia como una práctica que busca producir nuevos conocimientos, en particular en torno a sujetos y procesos que habían ocupado una posición marginal dentro de los intereses de los historiadores. Otra vía, no menos importante, se relaciona con la necesidad de explicitar los puentes entre presente y pasado, esto en el sentido de entender que lo que actualmente somos como individuos o sociedad es resultado de diversos cambios y continuidades, dinámicas y tiempos, frecuentemente entrecruzados, cuya comprensión nos remite a un pasado a veces cercano y en otras ocasiones distante. Estas dos rutas fueron fundamentales para trazar la carta de navegación de los trabajos agrupados en la obra aquí reseñada y cuyo propósito común fue entender los rasgos y procesos que configuraron la feminización del magisterio, las condiciones de trabajo y los problemas que enfrentaron las maestras, así como conocer el significado que ellas daban a su labor.

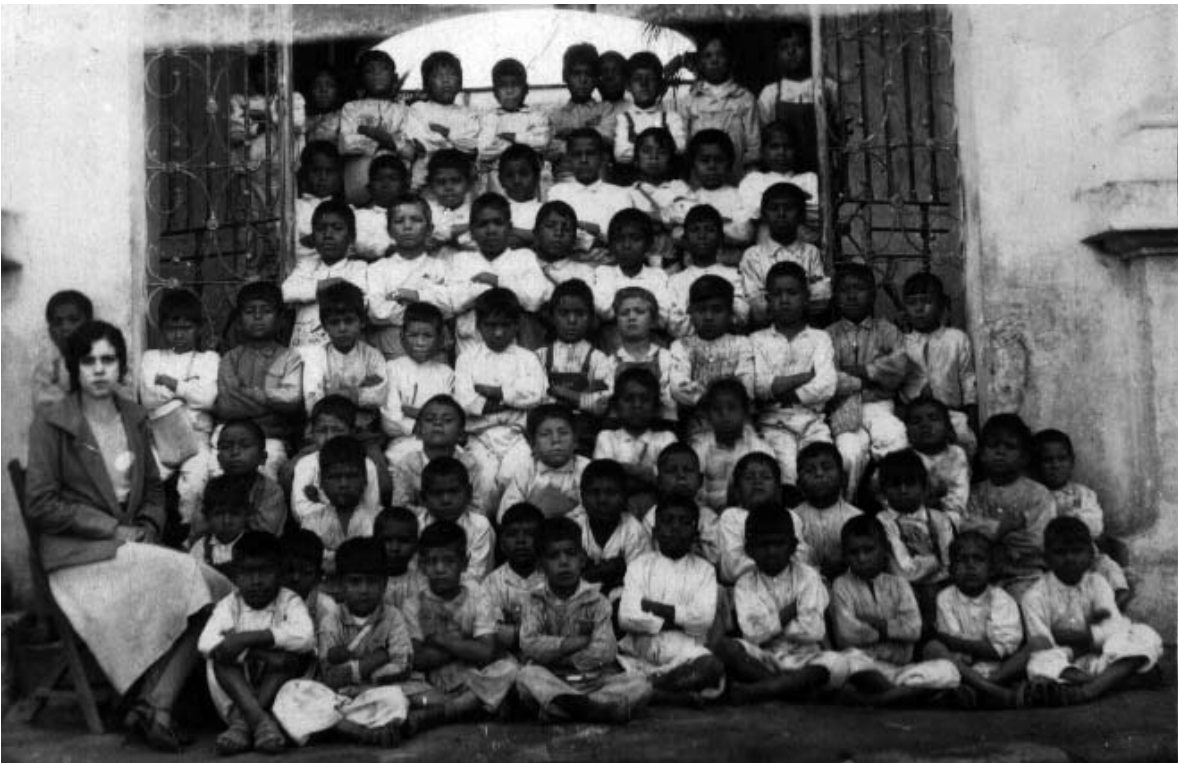
Las ideas hasta aquí descritas sirven de marco para inscribir la hechura de una obra colectiva coordinada por Luz Elena Galván y Oresta López. Quince de los diecisiete trabajos reunidos fueron presentados en el Primer Congreso Internacional sobre Procesos de Feminización del Magisterio, el cual se verificó en la Ciudad de San Luis Potosí en el 2001. Todas las autoras son portadoras de una sólida trayectoria académica; lo anterior, aunado

a la diversidad de sus experiencias, focos de interés y perspectivas analíticas, se evidencia en la calidad de sus contribuciones. En las primeras páginas, las coordinadoras presentan una excelente introducción, en ella definen conceptualmente la temática del libro y exploran los modos plurales de ver y entender la presencia de las mujeres en el magisterio. En conjunto sus reflexiones van más allá de una simple exposición del contenido del libro, logrando ubicar al lector en el entramado en que se inserta la feminización del magisterio a lo largo de dos siglos.

El siglo XIX constituye el espacio temporal en el cual se imponen una serie de imaginarios, mediante los cuales se legitima la presencia femenina en la educación elemental y en los espacios de formación destinadas a la educación superior de las mujeres. Desde el discurso masculino, desplegado por políticos y científicos, se elabora una serie de representaciones que buscan ser socialmente compartidas y mediante las cuales se pretende regular y normar a las maestras. Así, las amigas, las preceptoras, las normalistas y las monjas, son “inventadas” socialmente como portadoras de cualidades naturales para la enseñanza y cuya formación debe de ser cuidadosamente vigilada para que ellas cumplan con el rol social que se les asigna. La transferencia no es fácil, pues se presentan mediaciones y continuidades, no exentas de simulaciones e interpretaciones, entre las prácticas del espacio privado –familiar y doméstico– y el espacio público de la escuela. Tensiones y articulaciones que se reproducen en la trilogía mujer-madre-maestra. Si bien se impone un ser social que otorga a la docencia femenina determinadas funciones, actuaciones y cualidades, las situaciones que ellas viven en las escalas microsociales no son homogéneas, sino por el contrario heterogéneas y múltiples. Las historias diversas permiten conocer y comprender los entrecruzamientos entre una cultura hegemónica, que pretende dotar a las maestras de determinado perfil, y los diversos modos en que ellas hacen y entienden su trabajo. El resultado es una tensión no resuelta entre el discurso masculino, que les dice cómo ser y ejercer la docencia, y la manera como ellas se apropian de su espacio de trabajo.

Los movimientos sociales y las crisis del siglo XX parecen constituir dinámicas relevantes para entender la emergencia y construcción de utopías. Esto, en el sentido de acciones que van más allá de lo instituido y de lo estructurado, y mediante las cuales se busca construir lo no existente. En este marco, la transición entre porfiriato y revolución, la inserción de las maestras en la educación rural e indígena del México posrevolucionario, su participación en la escuela socialista, las huellas de su voz dispuestas en la escritura, su participación en los movimientos sindicales y de renovación pedagógica, constituyen vías para entender la manera como ellas reproducen, producen, transfieren o se apropian de formas de hacer y entender la educación y su papel dentro de ésta. En estas encrucijadas, las maestras tomaron decisiones, optaron por ciertas rutas y filiaciones, algunas veces abiertas y otras veladas ante el imperativo de preservar su lugar social y su integridad física, en otras ocasiones promovieron cambios y fueron promotoras de vientos de innovación.

El libro constituye una galería temática en la cual es posible mirar el presente desde la construcción del pasado, intentando con ello conocer, desde la perspectiva de la larga duración, la configuración y tesitura de la presencia y actuación de las mujeres maestras; leer las imágenes de historias locales e individuales; escuchar sus voces, sus esfuerzos por escolarizar (se), sus afanes, los límites que enfrentaron, lo que construyeron; así como sus posibilidades personales y colectivas. Todo lo cual cobra vida, movimiento y color en los trabajos contenidos en el libro “Entre imaginarios y utopías: historias de maestras”.



*Grupo Teuchitlán, acervo personal
José Guadalupe Ortiz Aranda.*

Palabras pregoneras



La Red de Posgrados en Educación, A.C.

CONVOCA

A los académicos, investigadores, directivos y estudiantes de instituciones de posgrado miembros de la Red, así como de aquellas cuyo propósito sea el desarrollo y fortalecimiento de los posgrados en educación del país, a participar en la publicación de artículos para la Revista Red de Posgrados en Educación, en sus números 6 y 7, enviándonos sus colaboraciones, bajo las siguientes:

BASES:

1. Los trabajos podrán ser: avances de investigación, reportes de investigaciones terminadas, ensayos, artículos y reseñas de libros de reciente edición o importantes para el campo educativo en el tema respectivo.
2. Las temáticas para la publicación de colaboraciones serán:

NÚMERO 6: POLÍTICAS EDUCATIVAS

Se recibirán colaboraciones hasta el día 28 de febrero de 2009, con los subtemas siguientes:

- a. Reformas educativas
- b. Esquemas de gestión institucional
- c. Micropolítica escolar
- d. Políticas públicas en educación
- e. Innovación de los sistemas educativos
- f. Tendencias de política pública en educación

NÚMERO 7: LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN

Se recibirán colaboraciones hasta el día 30 de mayo de 2009, con los subtemas siguientes:

- a. Condiciones de los posgrados en educación para la generación de conocimiento
- b. Tipos de conocimiento generado en los posgrados
- c. El estatus epistemológico del conocimiento producido en los posgrados
- d. Aplicación y relevancia del conocimiento generado en los posgrados en la dinámica social actual
- e. Retos de los posgrados en la producción de conocimiento educativo

3. Los artículos serán dictaminados por el Comité Editorial o por conducto de ellos.
 4. Las colaboraciones podrán ser enviadas hasta las fechas señaladas a la siguiente dirección: contactanos@redposgrados.org.mx
 5. El Comité Editorial informará al autor, por correo electrónico, sobre la dictaminación del trabajo, en las siguientes fechas.
No. 6. El 30 de marzo de 2009.
No. 7. El 30 de junio de 2009.
-
-



La Red de Posgrados en Educación, A.C.

CONVOCA

a directivos, investigadores, docentes, estudiantes y a la comunidad educativa en general

a participar en el

IV CONGRESO NACIONAL DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN

*Retos del posgrado en educación al 2020:
Generación, aplicación y transferencia del conocimiento*

El evento se realizará los días 28, 29 y 30 de mayo de 2009, en las instalaciones del Departamento de Educación, de la Universidad de Guanajuato*, en la ciudad de Guanajuato, Gto., México.

* Antes IIEDUG. Dirección: Carretera Guanajuato – Juventino Rosas Km. 9.5, Col. Yerbabuena, Guanajuato, Gto. Tel.: 01 (473) 733 1269

Normas para colaboradores

Para la revista *RED* es indispensable tu colaboración, éstos son nuestros lineamientos editoriales:

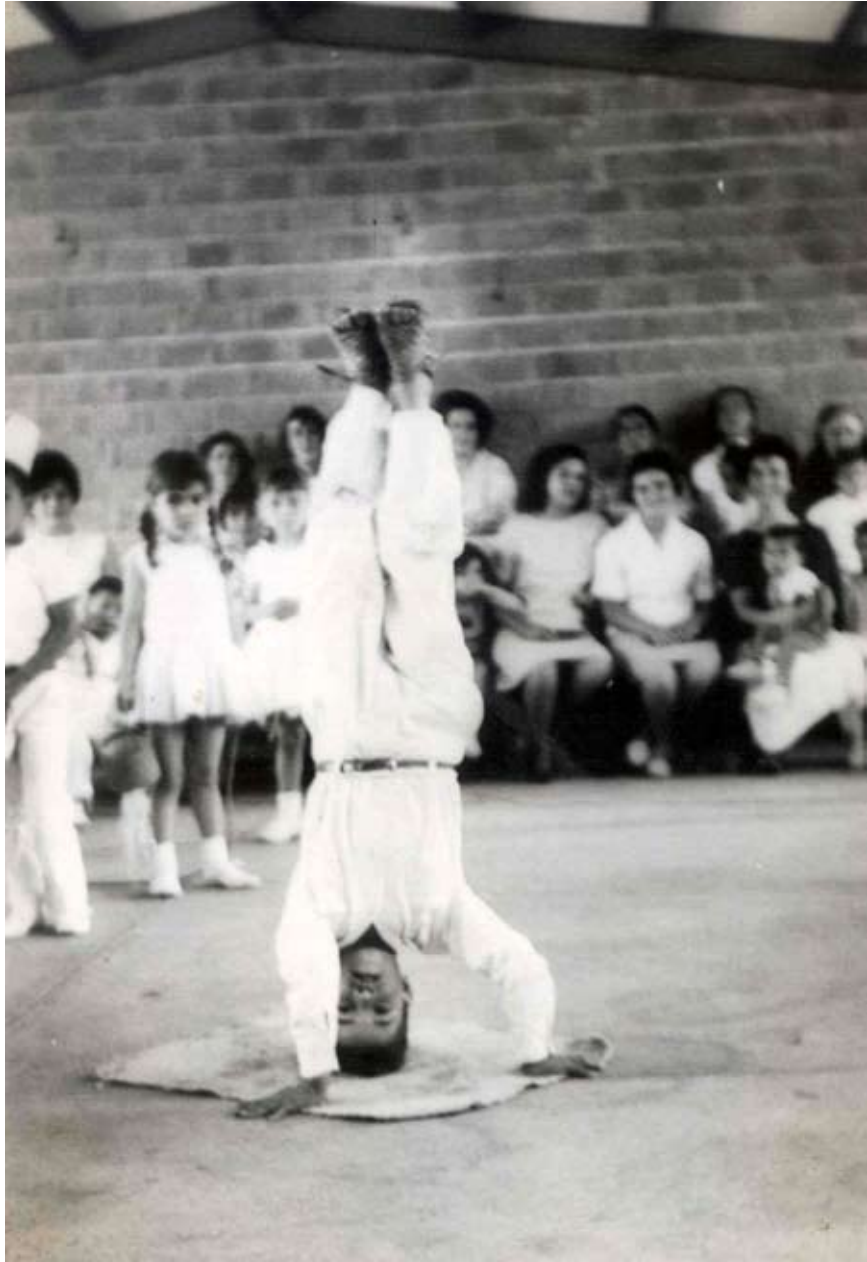
- a) Sujetarse a las temáticas establecidas en la presente convocatoria.
- b) Los trabajos deberán ser inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
- c) No se aceptarán trabajos publicados en español, con anterioridad.
- d) En cuanto a los artículos ya publicados en otro idioma y que por primera vez vayan a publicarse en español, es necesario que el autor adjunte una carta con la que ceda a la Red los derechos de publicación en español y en la que manifieste que dichos derechos no están comprometidos con otra editorial.
- e) La extensión del documento tendrá que sujetarse a 7 cuartillas como mínimo y de hasta 15 cuartillas como máximo, a 1.5 espacio letra arial 12 puntos, a excepción de la reseñas de libros que en este caso será de máximo dos cuartillas.
- f) El documento ha de presentarse vía correo electrónico. Adjuntar en otra página los datos del autor: nombre, institución, domicilio, teléfonos, correo electrónico, etc.
- g) Resaltar sobre el texto las ideas o proposiciones que se quieran destacar al lector.
- h) Las gráficas, cuadros, o figuras deberán estar en el lugar correspondiente dentro del cuerpo del trabajo. No en archivos separados ni en anexos.
- i) Las citas y/o notas estarán al final del documento debidamente numeradas en el orden que se presentaron.
- j) Los documentos deberán contener necesariamente un resumen en inglés y español, que **no** exceda de 150 palabras, así como una lista de 4 ó 5 palabras clave que describan el contenido del trabajo.
- k) La bibliografía al final del documento será presentada en orden alfabético de autores, indentando el segundo y tercer renglón (si la referencia fuera extensa). La referencia deberá citarse de acuerdo a los datos siguientes: Apellido del autor, iniciales del nombre. (año de publicación) (edición). *Título del libro*, Ciudad (si es extranjera) y país donde se imprimió: Editorial.

Ejemplos:

Eggen, P. D. y Kauchak, D. P. (2001). *Estrategias docentes*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Hallam, R. S. (1985). *Anxiety, psychological perspectives on panic and agoraphobia*. Orlando, FL, USA: Academic Press.

- a) Los autores cuyos trabajos son aceptados, ceden los derechos de publicación a la Red de Posgrados en Educación, A.C.
- b) El Comité Editorial se reserva el derecho de autorizar la publicación de las colaboraciones.



Parado de cabeza, acervo ISIDM.