

CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
¿UN NUEVO DISCURSO MAGISTERIAL?

T E S I S

Que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la
Especialidad de Educación

P r e s e n t a

Licenciada en Psicología

Aurora Edith Elizondo Huerta

Dir. de Tesis: Lic. en Ciencias de la
Educación Vicente Eduardo
Remedi Alione

Octubre, 1988

A MODO DE PRESENTACION	1
CAPITULO PRIMERO: CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	12
1.1 LA PROFESION MAGISTERIAL: RED DE IDENTIDADES ALTERNAS	13
1.2 EL ANHELO POR LO UNIVERSITARIO	22
1.3 LA TRADICION Y LA MODERNIDAD: UN NUEVO PERFIL DOCENTE	43
1.4 EL REAJUSTE DE DISCURSOS: UN MAESTRO "MODERNO"	56
CAPITULO SEGUNDO: EL DISCURSO INSTITUCIONAL	68
2.1 LA INSTITUCIONALIZACION DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL: EL DISCURSO DEL OTRO	69
2.2 IDENTIDAD CON LA UNIVERSIDAD: APROPIACION- NEGACION DEL DISCURSO DEL OTRO	87
2.3 LO POLITICO Y LO ACADEMICO: DEMANDA Y DEBATE POR UN LUGAR EN LA UNIVERSIDAD	100
2.4 LOS SABERES EN LA UNIVERSIDAD: LO UNIVERSITARIO Y LO MAGISTERIAL	109

A MODO DE PRESENTACION

"Interesa más que lo históricamente exacto, lo simbólicamente verdadero". J.L. Borges.

El desarrollo de este trabajo ha sufrido una serie de transformaciones, rupturas, discontinuidades, cuyo relato aparece casi imposible. Resulta difícil describir el conjunto de caminos que me llevaron a elaborarlo, caminos cuya dirección buscaba aclarar una variedad de preguntas y respuestas generadas en la situación cotidiana laboral, confrontadas y replanteadas por necesidades políticas y existenciales, y re-elaboradas en los cursos de la maestría como estudiante. Siempre estuvo presente una preocupación que obligaba a que los tópicos y temas trabajados giraran permanentemente en torno a ella: el significado de lo universitario y lo magisterial. Mucho de lo expresado en este trabajo es en gran medida parte de mi historia, de mi encuentro con la cultura normalista; del encuentro de un universitario con un conjunto de ritos, creencias y quehaceres. El encuentro con una cultura que me parecía totalmente diferente a la que me caracterizaba como "universitaria", cultura que debía comprender, ya que ese saber constituiría gran parte de mi espacio laboral. Este mundo me parecía fascinante; muchas de las ideas y concepciones que me había construido con respecto al magisterio dejaban de tener sustento, otras se reforzaban, algunas más aparecían sin que las hubiese imaginado, y otras tantas me parecían incomprensibles.

La amplitud de la pregunta fue encontrando puntos de

delimitación en las lecturas realizadas y en el propio proceso de investigación, tanto en la forma de construcción como en el tipo de lectura que haría, marcando con ello, de alguna manera, los límites propios de lo que hasta ahora me encuentro en posibilidad de comprender y afirmar.

Construir el objeto de investigación no fue una tarea fácil. Inicialmente tres eran los elementos que me parecían centrales para abordar su estudio:

- a) el docente y su práctica
- b) la organización sindical
- c) la institución escolar

Una serie de premisas me llevaron a elegir a la institución escolar como objeto de estudio. Tratar de indagar la confrontación-articulación del saber universitario con el magisterial con base en el ejercicio de la docencia, me permitiría reconocer las expresiones que historias formativas provenientes de estos campos de saber tienen sobre la docencia, pero en última instancia, el objeto de estudio se desplazaba hacia el hacer docente, sospechando que la función de la actividad como tal, podría contemplar más puntos de identidad que de diferenciación. Tomar como objeto de estudio a la organización sindical, partía del supuesto, vivido empíricamente, del peso significativo que tiene con respecto al hacer cotidiano, ya que obliga a una serie de "comportamientos" específicos en quienes, obligada o libremente, pertenecen a ella. Comportamientos obligados con base en el conjunto de controles que establece sobre la función magisterial, como son los mecanismos de contratación, promoción, "uso político" etc. Sin embargo,

estudiar a la organización sindical, para entender el significado de lo universitario-magisterial, me llevaba a desarrollar un conjunto de mediaciones para arribar a la problemática planteada, ya que igualmente que con el análisis de la docencia, el tema central era desplazado por el objeto de estudio. En este contexto, opté por tomar como objeto de análisis a la institución escolar, entendiéndola, en un primer momento, como espacio que al mismo tiempo que cualifica y fija funciones para los sujetos que hablan, los constituye en grupos doctrinales cuyo punto de identidad hace a un determinado "saber", "saber" que les otorga legitimidad como grupo socialmente reconocido (1).

Como institución escolar, la Universidad Pedagógica Nacional se presentaba como espacio de ritualización y cualificación de la conformación de un "nuevo" saber social: el saber universitario-magisterial. Estudiar a esta institución en particular me permitía entender la forma en que se conformaba esta nueva combinatoria discursiva.

La pregunta de investigación planteada marcaba el estudio de la Universidad Pedagógica Nacional, con el propósito de identificar el significado de la inscripción del mundo magisterial en el mundo universitario. El conjunto de consideraciones que surgieron en el momento de abordar la pregunta, llevaba a la necesidad de conceptualizar algunas de las nociones centrales que giraban en torno a la comprensión y caracterización de lo que es una institución escolar y sus formas de abordaje.

(1) Cfr. Foucault, M.: Vigilar y Castigar, México, Siglo XXI, 1978.

El punto central a resolver para su abordaje era el referente al vínculo o articulación de la institución escolar con el conjunto de la sociedad y sus determinaciones socio-económicas y políticas, y por lo tanto la posibilidad de encontrar su propia especificidad. Entre los elementos que me interesaba esclarecer para tomar un lugar de lectura, cabe resaltar el debate entre el determinismo socio-económico y la voluntad del sujeto; el lugar de lo histórico para entender el presente; y el papel del significado, del sentido, de la subjetividad, en la lectura del mundo social.

En la revisión de estos debates recuperé una serie de nociones propuestas por Castoriadis, Foucault, Pereyra, Bloch, Althusser, que me guiaron en la obtención de la información y en las formas de lectura realizadas. Es difícil asegurar una identidad plena con los autores revisados, incluso entre ellos existen diferencias significativas; tampoco puedo hablar de un dominio de la nociones elegidas, sin embargo es necesario marcar que con base en ellas elaboré este documento, reconociendo las contradicciones y debilidades que presenta. Con este antecedente, trataré de explicitar las opciones que tomé para realizar el estudio de la Universidad, y la forma en que decidí organizar la presentación de lo recabado hasta el momento.

Si bien tomo como base el hecho de que las instituciones sociales tienen un plano de vida funcional, plano que implica la realización de funciones que permiten que la sociedad pueda reproducirse, me parece cierto también el que hay otras muchas que no cumplen, o que lo hacen de

manera muy poco "funcional", y la existencia, incluso, de otras más que resultan en cierto sentido "a-funcionales". Este plano de indeterminación, o de contradicción, obliga a pensar en el problema de las determinaciones de una institución, partiendo de la dificultad de querer asignar a la estructura social y a sus demandas y necesidades de producción-re-producción la razón exclusiva de la existencia de una institución social específica. Siguiendo a Pereyra (2), un hecho histórico no puede pensarse simplemente como resultado de la situación socio-económica o de la intervención de quienes actúan en ella, sino que depende de ambos momentos. Si bien no se puede negar que los hombres son los únicos agentes del proceso histórico, no es en ellos donde se localizan los factores determinantes de la historia. Desde esta perspectiva, puede tomarse como eje articulador del movimiento histórico las conexiones sociales en las que se despliega la actividad humana.

Entender a la creación de la Universidad Pedagógica como un hecho histórico, en tanto "se parte de una falsa premisa al desconocer la presencia del pasado en el presente y olvidar, con ello, la fuerza de inercia propia de las instituciones sociales" (3), obligaba a pensar en los mecanismos de determinación institucional que, en una primera opción, desplaza el lugar del sujeto, de los personajes que intervinieron en su institucionalización, buscando con ello articular la "intencionalidad" de los grupos constructores con las conexiones sociales que las hacen posibles. En este punto decidí hacer distancia con

(2) Pereyra, C.: El Sujeto de la Historia. Alianza, Madrid, 1984.

(3) Bloch, M.: Introducción a la Historia. Fondo de Cultura Económica. México, 1984, p. 23. México, p.p. 23,

causalidad, determinación y totalidad, y recuperar la noción de condiciones de posibilidad postulada por Foucault (4), con base en la cual el sujeto aparece disperso en una pluralidad de posibles posiciones y funciones, rompiendo con el voluntarismo y su supuesta racionalidad. Para iniciar el análisis de la Universidad quedaba un aspecto sin resolver: el mundo de la significación, el problema del sentido, resolución que encuentro en Castoriadis:

"En lo que así aparece como margen de indeterminación se sitúa lo que es esencial desde el punto de vista de la historia...a saber, que el mundo total dado a esta sociedad sea captado de una determinada manera práctica, afectiva y mentalmente, que un sentido articulado le sea impuesto, que sean operadas unas distinciones correlativas a lo que vale y no vale...entre lo que se debe y no debe hacer..."(5). El hecho histórico, así, tendría que ser entendido, no en el lugar de la racionalidad explícita, sino en un universo de significaciones que existe, una vez constituidas "al modo de lo que hemos llamado lo imaginario efectivo" (6). Cada institución constituye una red simbólica, como un sistema simbólico que ha sido sancionado, red tejida con base en la unión de símbolos, significantes a significados, ligazón que se hace valer socialmente.

Este simbolismo, es decir el conjunto de significantes y significados que le dan sentido, se edifica sobre las ruinas de las instituciones precedentes, de sus materiales,

(4) Cfr. Foucault, M.: La Arqueología del Saber, Siglo XXI, México, 1978.

(5) Castoriadis, C.: La Institución Imaginaria de la Sociedad. Vol. I. Marxismo y Teoría Revolucionaria. Ed. Tusquets, Barcelona, España, 1983, p. 420

(6) Ibidem, p. 425.

aún cuando no haya modificación en el contenido, sino solamente la necesidad de nominar, de manera diferente, viejos contenidos. Estudiar a la Universidad, como institución, habla entonces de dos componentes, uno funcional y uno imaginario. El componente imaginario lo entiendo aquí como el pasado vivido como presente, pasado que funciona como fantasma a veces más poderoso que la propia materialidad presente. Comprender el sentido, el significado de una institución, en este caso el de la Universidad Pedagógica, no puede hacerse sólo siguiendo los cambios de signo, ello equivaldría a suponer que, "...lo que es condición necesaria en la lectura de la historia, sea también condición suficiente para su existencia..."(7). El sentido de una institución, su historia, existe en y por el lenguaje, pero un lenguaje que da, constituye y transforma el simbolismo. Las instituciones sociales tienen su fuente en el componente imaginario, el cual se da y entrecruza con lo simbólico y lo económico-funcional. Con este tipo de registros se pueden entender las formas en que una institución se significa en la sociedad.

Recuperar este planteamiento y hablar de los registros simbólico e imaginario, me permite hacer una lectura particular no sólo de las condiciones que hicieron posible la creación de la Universidad, sino también del sentido que toma para su planta docente.

En este último aspecto, la lectura que hice con respecto al sentido que toma para sus docentes, tomé dos ejes de análisis, por un lado, el sentido que se le daba a la noción de universitario y normalista, por el otro, la forma

(7) ibidem p. 445.

en que la institución interpela para constituir, parafraseando a Althusser (8), a los individuos en sujetos. La interpelación que hace la institución social, posibilita un reconocimiento entre cada uno de los sujetos y al mismo tiempo permite que puedan reconocerse a sí mismos; el Sujeto Absoluto proporciona el elemento de identidad, por lo tanto, al ser interpelado, el sujeto adquiere identidad y ubicuidad en el mundo y se le permite reconocerse como tal.

Con estos elementos elaboré un análisis de la Universidad Pedagógica Nacional, estudio que buscaba encontrar tanto las condiciones que la hicieron posible, como el mecanismo de interpelación que da identidad al trabajador académico con la Universidad y con los planos del saber normalista y universitario. El análisis elaborado constituye un conjunto de hipótesis de trabajo, únicamente la obra negra que hará posible, posteriormente, avanzar en la comprensión de estos aspectos. Sin embargo ayuda, de alguna manera, en un primer momento, a re-conocer y quizás comprender, algunas de las contradicciones en las que hoy nos movemos los trabajadores académicos de la Universidad.

El trabajo desarrollado lo presento en dos capítulos. En el primero de ellos trato de exponer las condiciones que hicieron posible la creación de la Universidad Pedagógica Nacional tomando, como dato inicial, el hecho de que existiendo una vieja demanda magisterial, no es sino hasta 1978 que se concreta. Parto de una breve revisión con respecto a ciertas formas en que se ha entendido la función magisterial en el país. Este recorrido marcó tres aspectos

(8) Althusser, L.: Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. Siglo XXI, México, 1978.

centrales para comprender la creación de la Universidad, sin negar con ello que hay otros tantos significativos, y sin asegurar una conexión directa y unidireccional entre ellos. Son, finalmente, elementos cuya conjunción la hacen posible. Uno de ellos está referido a la existencia de un deseo magisterial por el acceso al saber universitario, deseo incrito, de alguna manera, en la forma en como se instituyen ambos saberes en el país. Otro elemento significativo, es el fortalecimiento del discurso tecnocrático, favorecido por el aceleramiento del proceso de modernización de la nación mexicana, frente al discurso sostenido por la burocracia gremial, discurso cuyo anclaje se inscribe en el proceso de conformación del magisterio como grupo reconocido dentro del campo de los saberes legitimados. Finalmente, otra condición que aparece como importante a considerar, es un punto de quiebre de las formas de ejercicio de hegemonía del estado mexicano, quiebre que evidencia un desgaste del discurso ideológico de la Revolución Mexicana, y que se inscribe en un crisis económica nacional e internacional, que obliga a la recomposición de las formas de ejercicio de poder predominantes en la sociedad hasta ese momento.

En el segundo capítulo busco exponer algunas de las formas en que el trabajador se identifica con la institución. Esta sección está compuesta por cuatro apartados. En el primero de ellos se describen los elementos con base en los cuales se instituye la Universidad, condición marcada de manera fundamental por la ausencia de un registro simbólico más o menos preciso, y la amenaza permanente de la puesta en interrogación de su sobrevivencia, situación posible en tanto la Universidad existe como discurso del otro. En el

segundo apartado, expongo algunos de los mecanismos con base en los cuales el trabajador académico adquiere un lugar de identidad, apropiándose y/o negando el discurso del otro; en el tercer apartado desarrollo el debate que gira en torno al sostenimiento de un lugar en la institución, debate marcado con respecto a los referentes institucionales legislativo-jurídico y orgánicos y el fortalecimiento del componente "subjetivo". En el último apartado expongo algunos de los elementos centrales con base en los cuales se leen mutuamente los universitarios y los normalistas, dentro de una institución que busca expresar ambos saberes en forma articulada.

El primer capítulo está elaborado con base en la revisión bibliográfica de diversos autores, bibliografía toda ella proveniente de fuentes secundarias, lo que marca serios límites a lo expuesto. El segundo capítulo lo desarrollo analizando entrevistas abiertas que fueron aplicadas a miembros de la Universidad de la Unidad Ajusco (*), todos ellos trabajadores académicos, a quienes se les hacía una sola pregunta: ¿Qué es para ti la Universidad Pedagógica Nacional? (**). En total se aplicaron y analizaron veinte entrevistas, buscando contar con material proveniente de personal académico que tuviera funciones directivas; personal con funciones referidas a la docencia, la investigación o la difusión; personal tanto de procedencia normalista como universitaria o combinada; y personal miembro de la planta fundadora, así como de reciente incorporación.

(*) La Universidad cuenta con 74 Unidades con el país, lo que marca los límites de la lectura en el contexto nacional.

(**) La transcripción de muchas de las entrevistas fue hecha por la maestra Ana María Grajeda, miembro del equipo de trabajo de la Revista Cero en Conducta.

Con el conjunto de elementos y nociones descritas, he construido este documento, que no es sino la recolección y organización de diversos planteamientos, organización que implica un sentido. Sería demasiado ambicioso de mi parte hablar de interpretación de los textos recabados, prefiero hablar de la puesta en común de fragmentos del discurso que caracteriza y significa a la Universidad. Fragmentos que están matizados por una lectura en particular, lectura que implica tanto las nociones teóricas que marco en esta sección, como el lugar que ocupó al ser "juez y parte" en tanto soy profesor de la Universidad.

Es difícil hacer algún agradecimiento en particular, ya que de alguna manera este documento no es el texto de un sujeto hablante, sino que constituye un discurso construido sobre la base de infinidad de textos provenientes de otros, de los compañeros de la maestría, de los asesores, de los compañeros de trabajo y con todos aquellos con quienes se ha ido entretelado mi historia.

CAPITULO PRIMERO: CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE
LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

LA PROFESION MAGISTERIAL: RED DE IDENTIDADES ALTERNAS

Hablar sobre los modos de lectura del normalista y del universitario, exige hablar de la manera en que se ha ido conformando la profesión magisterial y cómo se ha debatido o definido frente al saber universitario. Esta profesión, la función magisterial, conforma una compleja red, construida históricamente, en donde se trocan varias identidades. La del "científico" poseedor del "saber institucionalizado", se alterna con la del luchador social, cuyo campo de saber está fuera de la institución, fundamentado en un conjunto de prácticas mesiánicas, acompañadas de vocación y compromiso social. Puntos de identidad subsumidos por la del maestro recluido en el aula, demandando la entrada al saber "científico" y a la cultura universal y sujeto a un conjunto de normatividades y disposiciones dictadas por los "otros".

Esta red, compleja y contradictoria, tiene sus puntos de articulación en el proceso de construcción de la nación mexicana. El maestro, como uno de los sujetos centrales de este proceso, articulado o contrapuesto con el Estado, negado o convocado por éste, ha participado de manera significativa en la conformación de las formas de hegemonía actual, ejerciendo funciones muchas veces contrapuestas entre sí y que en su conjunto configuran, de alguna manera, el discurso actual sobre las funciones y la tarea magisterial y por lo tanto, de lo que debe saber y hacer un maestro. Es decir, los discursos sostenidos por los distintos sectores que componen el aparato escolar, sobre la función magisterial y su formación, configuran un

entramado complejo de nociones y haceres que resultan, algunos de ellos equivalentes, otros complementarios, algunos contradictorios y otros yuxtapuestos, constituidos históricamente con base en la articulación de "acontecimientos" que adquieren significado en un momento socio-político particular y que, aún cuando la vigencia de las condiciones que dieron razón de ser a determinada concepción o función, ha desaparecido, esta se mantiene y se entreteje con las nuevas concepciones.

En este proceso, la formalización y legitimación del saber magisterial -entendiendo por ello, la creación de instituciones sociales que tienen como una de sus funciones centrales la fijación y cualificación de un discurso sobre el deber ser y los tipos de saber que debe poseer un maestro- constituye, a nuestro entender, un aspecto central en la conformación de los planos de identidad de la función y su saber respectivo. Resulta entonces fundamental reconocer los modos específicos de articulación entre la concepción en la formación del normalista, con base en la creación y re-creación de instituciones y los procesos sociopolíticos en los que se inscribe, con el propósito de delimitar algunos de los componentes esenciales del discurso sobre la profesionalización del magisterio y las condiciones que lo sostienen.

La construcción de la nación mexicana pasa por diversos procesos socio-políticos, de los cuales identificamos tres momentos históricos que nos parecen significativos para entender el discurso magisterial actual, en tanto aparecen como representativos, en términos de las funciones asignadas y desarrolladas por el maestro.

En primer lugar hablaré de la etapa en la que se institucionaliza la formación del maestro normalista al crearse espacios y lugares específicos para ello; posteriormente, en el periodo de la lucha armada de la revolución de 1910 hasta el cardenismo, enfatizando dos momentos específicos y con diferencias significativas, el vasconcelismo y el cardenismo; periodo en donde se construyen y consolidan las formas de ejercicio de poder dominantes en el país, proceso en el que el maestro ocupa un lugar preponderante. Y finalmente, la reivindicación del maestro de aula, alejado de la lucha social, momento en que se fortalece como gremio y se consolidan las formas de su organización burocrática.

En México, podemos empezar a hablar sobre la institucionalización de la formación del magisterio, fundamentalmente después de la guerra de independencia, aunque ya desde el periodo colonial, se plantean una serie de reglamentaciones para poder ejercer el oficio de maestro, tales como la Ordenanza de los Maestros del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir y Contar, expedida en 1600 por Gaspar Zúñiga y Acevedo (9), en donde se especifican las condiciones que debe cubrir el que quisiera ser maestro. Sin embargo, no es sino hasta la formalización de la fuerza liberal como tendencia dominante en el país, después de la guerra de independencia, que se genera una política "masiva" apoyada con acciones, para la formación "reglamentaria" del magisterio. Este tendencia sostenía la necesidad de poner a la educación bajo el control del

(9) Curiel, M.: La educación normal, en Solana, F. et al. Historia de la Educación Pública en México, SEP-Fondo de Cultura Económico, México, 1981, p. 600.

Estado, y la extensión de la cobertura de la educación primaria a toda la población mexicana, postura que se sustentaba en la tarea de asegurar la construcción del "nuevo ciudadano", pero que en la lucha interna que se desata entre esta fuerza y las conservadoras, en el ejercicio del poder, no puede consolidarse ni adquirir consistencia a nivel nacional, hasta después del periodo de lucha armada de la Revolución Mexicana.

La Reforma Liberal expedida en el año de 1833 especificaba, entre otros aspectos, la necesidad del Estado por controlar la educación y de fortalecer la formación de los maestros con base en la creación de instituciones de enseñanza normal, ya que ello permitiría asegurar el profesorado requerido, "consciente de su función social y debidamente capacitado para instruir a nuestros niños".(10)

Un estudio realizado en 1875 por José Díaz Covarrubias, responsable de la educación pública durante el gobierno de Lerdo de Tejada, planteaba el avance que tenía la cobertura de la educación primaria, propósito fundamental del grupo liberal, y la importancia de atender el rubro de la formación de maestros:

"De los 8,000 maestros a que hacía referencia, 6,000 carecían de preparación específica para la docencia, lo cual implicaba un serio problema para el avance de nuestra educación. La ausencia de escuelas normales que atendieran ese compromiso o la deficiencia de las pocas que existían..... agudizaban este problema".(11)

Durante el porfiriato, en donde la tendencia liberal, la

(10) Bolaños, M.R.: Orígenes de la Educación Pública en México, en: Solana y cols. op.cit. pp. 20-21.

(11) Ibidem. pp. 39.

humanista y la positivista tenían mucha fuerza, se fortaleció la idea de impulsar una educación laica y/o neutral y científica, en donde la materia de trabajo del maestro se refería fundamentalmente al desarrollo integral del niño en términos armónicos. En el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, se recomendaba:

"El método de enseñanza que conviene adoptar es el que se propone cultivar todas las facultades físicas, intelectuales y morales del niño. Los ejercicios deben ser graduados, para desarrollar cada facultad. La educación intelectual, al principio de la enseñanza, se hará exclusivamente por el método objetivo y más tarde es posible el empleo del método representativo. Es conveniente un régimen disciplinario en que el alumno tenga conciencia del hábito de hacer el bien. Pueden emplearse consejos cuando sean racionales y gratos y no cuando provoquen sentimiento negativos".(12)

En los Congresos Nacionales de Instrucción Pública (primero y segundo), celebrados de 1889-1891, se toman una serie de resoluciones tendientes a asegurar el control del Estado sobre la educación, creando escuelas en las que, cabe aclarar, las resoluciones de los Congresos no eran siempre aplicables o "aceptables" y buscando reglamentar de mejor manera la formación de los normalistas, sobre todo el ejercicio de su función:

"Fue preocupación del Congreso(2o.) la elaboración de una metodología expresa para el manejo de los libros de texto y los materiales didácticos de ayuda en la enseñanza; también se recomendó la preparación de guías para los maestros, así como la formación de academias regionales en las que se debatieran los temas de los programas y se elaboraran las obras adecuadas para cada asignatura"(13)

En la primera década del siglo XX, se evidencian las

(12) Moreno y K.S.: "El Porfiriato. Primera Etapa (1876-1901). en Solana F.: el al. op.cit. p.53.

(13) ibidem. p. 72.

contradicciones de la dictadura porfirista y se abre un debate por un lado, contra los llamados "científicos", que eran los hombres que representaban las posturas más cercanas a Limantour, ministro de Hacienda y representante fundamental de la política financiera del régimen; y por el otro, contra el positivismo, fundamentalmente abierto por el Ateneo de la Juventud. (*)

En el período revolucionario, hasta el Cardenismo, la nación mexicana cruza por un largo y conflictivo proceso de articulación de diversas fuerzas que terminan por constituirse en un bloque en el poder, y que consolidan un conjunto de prácticas sociales e ideológicas que les permitirá el ejercicio de una hegemonía significativa por más de 50 años. En este período, podemos identificar tres momentos específicos: la convocatoria de Vasconcelos en la conformación del gremio; la lucha cristera y el apoyo a la política cardenista, y la corporativización del gremio bajo la égida del Estado. La fuerza magisterial se constituye en su "brazo armado", con con la intención fundamental de construir a la nueva nación, producto de la lucha armada, y asegurar la aplicación y vigencia de los logros de la Revolución Mexicana.

En los hechos, el maestro se convierte en el principal representante del estado "revolucionario", lugar al que es convocado y que ocupa por amor y vocación. Su tarea es mesiánica y apostólica, para el maestro de este período, el

(*) Es importante señalar que este grupo jugó un papel importante en el movimiento filosófico-político que influyó en la dirección ideológica de la lucha que estalla en 1910, y sobre todo, en la instrumentación de proyectos en los primeros años de la posrevolución.

sacrificio de sus intereses y necesidades será el componente principal, necesario para asegurar el éxito de su misión, que consiste fundamentalmente en civilizar a la "barbarie", y llevar a cabo una verdadera revolución espiritual, sin la cual, la revolución armada no tendría sentido. El maestro que requiere la revolución espiritual no puede esperarse a ser formado en el aula, se hace en el hacer, no proviene, en su mayoría, de instituciones formadoras de docentes, sino de diversos sectores sociales, que se unen en torno a la mística de la convocatoria de Vasconcelos. Este maestro (con excepciones regionales importantes, como el racionalismo, por ejemplo), el que se hace en el hacer, tiene como preocupación central enseñar hábitos, normas y valores que articulen a la población alrededor del "estado revolucionario" y constituirse en el líder de la comunidad. Para este maestro, lo importante era saber enseñar y enseñar no era otra cosa que socializar. El maestro tenía como meta encontrar la manera de ser aceptado como líder de la comunidad a la que llegaba y constituirse en el modelo del "nuevo ciudadano". Lo científico, en muchos casos, está asociado al enemigo, a los "científicos del porfiriato", aparece como lo extranjero, lo importado, todo aquello que de alguna manera se asocia al "imperialismo" y que se opone a la construcción de la identidad nacional, tarea fundamental del maestro "revolucionario".(*)

Esta concepción de lo científico se articula con otras connotaciones que se adquieren sobre todo en la lucha cristera y en el periodo cardenista, donde el carácter de

(*) Cabe hacer la aclaración que paralelamente siempre se buscó legitimar e institucionalizar el saber de la experiencia, elaborando textos y proponiendo determinados planes de estudio.

científico está fuertemente asociado con la laicidad de la educación y el hacer real la justicia social. La articulación de estas diversas connotaciones permitió continuar con una noción que suponía al maestro alejado del aula, inscrito en la lucha social y preocupado más por el desarrollo socio-económico de la comunidad que por los procesos cognoscitivos del educando. Aún cuando se impulsó fuertemente el uso de "pedagogías modernas" -el pragmatismo de Dewey, el racionalismo de Ferrer, y las pedagogías provenientes de los poco a lo que se tenía acceso de bloque soviético- prevalecieron las tesis centrales de Vasconcelos, debido probablemente a que la condición socioeconómica y política no permitía más que un trabajo magisterial impulsado por "la vocación". No es sino hasta el cardenismo que se empieza a fortalecer una política impulsada con acciones específicas, de capacitar para el trabajo, situación que modificaba significativamente el perfil del docente. Si bien se hablaba del docente como luchador social, éste tenía que contar con formación específica, y no sólo cultural, para capacitar al pueblo mexicano en las tareas económicas y de producción .

El cierre del periodo cardenista implicó la necesidad, por parte del grupo en el poder, de evitar favorecer un proceso de radicalización de la lucha armada, y de instrumentar un conjunto de medidas que consolidaran las formas de ejercicio de poder establecidas hasta el momento. Ello requería romper con la tradición de lucha del magisterio, que ya había sido fuertemente golpeado durante la guerra cristera, por lo que se optó por la desarticulación y eliminación de los grupos magisteriales más combativos, e instrumentar paralelamente nuevas prácticas escolares.

En la articulación de estos dos procesos, la construcción y desarrollo de la nación mexicana y la profesionalización del magisterio, queremos destacar tres aspectos que nos parecen significativos en la comprensión de las condiciones que hicieron posible la creación de la Universidad Pedagógica Nacional: a) una demanda magisterial por el acceso al sistema universitario; b) la aceleración del proceso de industrialización y modernización del país, con el fortalecimiento consecuente de la fuerza tecnocrática dentro del aparato gubernamental y la burocracia escolar en particular; c) una crisis de hegemonía del estado mexicano que evidencia el debilitamiento del discurso ideológico de la Revolución Mexicana.

EL ANHELO POR LO UNIVERSITARIO

La demanda por acceder al nivel universitario, pero sin dejar de ser normalista, parecía cristalizar con la Universidad Pedagógica Nacional; demanda histórica que aparece como elemento de constitución, pero al mismo tiempo de negación del normalismo. El maestro normalista muestra una tendencia a definirse en oposición al universitario: "...ellos saben cosas, pero no saben enseñarlas, eso es lo que nosotros sabemos y ellos no" (*). Pareciera que en el campo de los saberes legitimados uno, el saber normalista, es en función de lo que el otro, el saber universitario, no es. Sin embargo, el normalista anhela ser universitario, en tanto le permite ocupar el lugar deseado, ocupar el nivel superior de la jerarquía dentro del campo de los saberes, campo en el mundo social del trabajo en el que deposita su identidad. Una universidad, pero de los maestros, parecía ajustarse al deseo magisterial.

Estos dos sistemas de enseñanza históricamente se han constituido como separados y en ocasiones contrapuestos. La historia de la educación en México nos muestra diversos reclamos que ambos sistemas se han hecho mutuamente y que colocan a la educación normal como una subprofesión que demanda el derecho perdido de ser la NORMAL: aquella que:

"...sirve de norma y dá la regla a que debe ajustarse la enseñanza, es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas...Enseñar a enseñar. Este es el programa de las Escuelas Normales..."(14)

(*) Una maestra comentaba: no se que decirles ahora a mis alumnos, si soy maestra o licenciada ¿cómo me van a llamar?

(14) Baranda, J.; Discurso inaugural de la Escuela Normal en 1887, citado por Jiménez M.A. en El surgimiento del normalismo en México, Mecanograma DIE, 1986.

Las escuelas normales se instituyen con funciones y saberes diferentes a los universitarios, el universitario estará en el campo de la cultura "universal"; el normalista estará dedicada al conocimiento de la enseñanza "científica":

"...con la conciencia de sus deberes y con la voluntad inquebrantable de cumplirlos para ir a predicar por todos los ámbitos de la República el evangelio de la enseñanza científica." (15)

En este contexto, el universitario tiene como función y campo de saber legitimado, la producción del conocimiento científico, un conocimiento que el normalista califica como "teórico" y "abstracto", quién a su vez, ubica su campo de saber como el referido a la "transmisión, en forma científica", de conocimientos producidos por otro, el universitario. Así, pareciera que la definición y ubicación del saber normalista está implicando un juego de interdependencia y negación con el saber universitario, proceso inscrito en la institucionalización de ambos saberes y sus "funciones sociales".

Al crearse las primeras Normales, la Universidad ya existía desde la Colonia, y tenía como función la "creación y difusión del conocimiento superior". Los planes de estudio para los universitarios contemplaban las "ramas más altas del saber" y se le pedía fuera la representación máxima de la cultura:

"La creación, pues, de la Universidad significó en el siglo XVI el principio del siglo de oro de la cultura en la Nueva España y, básicamente en las humanidades, aunque ya, a principios del siglo XVII se dejó sentir una fuerte inquietud científica en el campo de las matemáticas, la astronomía etc, ciencias que iba desarrollando

(15) Larroyo, F.: Historia Comparada de la Educación en México, Ed. Porrúa, México, 1976, pp.344

Europa misma, donde se había reconcentrado la cultura occidental" (16)

Desde su institucionalización, la Escuela Normal se define como un sistema diferenciado con respecto al sistema universitario; se instituye como independiente a él y referido a la formación de maestros de educación elemental, sus planes de estudios estaban conformados fundamentalmente con materias "pedagógicas" o "didácticas" y otras de orden disciplinario que contemplaban el manejo de conocimientos mínimos necesarios sobre historia, geografía y ciencias naturales fundamentalmente (17).

Poco a poco, como trataremos de mostrar, la distinción entre ambas instituciones se va ahondando, la tendencia de la educación normal parece dirigirse a la educación popular y a su articulación con el Estado, a la universidad se le reservaba el lugar de la "máxima casa de estudios" dándole un carácter fundamentalmente "elitista" y de crítica al estado.

Las modalidades iniciales de institucionalización de la educación normal, durante las primeras décadas del siglo XIX, después de la guerra de independencia, se caracterizan por su ambigüedad, por la falta de precisión en la determinación de su "lugar" y "función". No existe el momento de la creación de la "institución", sino que surge como actividad social necesaria, sin lugar propio.

(16) Carreño, A.M.: La Real y Pontificia Universidad de México, en García, S.C.: Síntesis histórica de la Universidad de México. UNAM, México, 1975, pp.65.

(17) Cfr. Jiménez, A.C. Historia de la Escuela Nacional de Maestros. SEP. México, 1987.

actividad que debe ser asumida por otras instituciones, en términos complementarios. De ahí que la historia marque como las primeras normales a las escuelas lancasterianas, cuya función consistía fundamentalmente en proporcionar la educación elemental, y en las que se depositaba, como función secundaria, instruir algunos jóvenes "para las tareas del profesorado". El incremento en la demanda de profesores y el impulso al sistema de la enseñanza mutua, genera una política de sustitución de las escuelas lancasterianas por la creación de Escuelas Normales propiamente dichas, en diversos lugares de la República. Estas escuelas se crearon con el propósito fundamental de legitimar la función magisterial a través de dos acciones específicas, por un lado, profesionalizando a un individuo que ya ejercía la función de maestro sin certificación alguna; y por el otro, para valorar socialmente esta "profesión", que se consideraba necesaria y a la que había que convocar a más miembros de la sociedad. En este proceso cabe resaltar a la Escuela Modelo de Orizaba, fundada por Enrique Laubscher, y la conformación de la Academia Normal por E.C. Rébsamen (18).

No es sino hasta el año de 1887 que, en términos rituales, y después de varios intentos fallidos, se crea la Escuela Normal de Profesores con carácter "nacional". Proyecto que se substancia en la medida que las posiciones liberales se van fortaleciendo.

Las formas particulares con las cuales se va reglamentando la formación de docentes y se va diferenciando de otras

(18) CFR.: Curiel M.: op.cit. p. 429-433.

instituciones educativas, se concreta con base en la confrontación-articulación de diversos proyectos, fundamentalmente de los grupos conservadores, liberales, positivistas y humanistas, permeado todo el proyecto por la tendencia liberal que consideraba esta tarea como prioritaria. Martínez de Castro, ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1866, enfatizaba el lugar del maestro como representante del Estado y por lo tanto la necesidad de asegurar su formación:

"el éxito de la flamante obra legislativa ...dependía en primer término de los maestros. El profesorado es una especie de sacerdocio, decía, y por lo mismo se deben a los profesores todas las consideraciones a que tienen derecho los que desempeñan la noble misión de sacar al pueblo del sepulcro de la ignorancia para traerlo a la vida de la inteligencia. Por esto, porque con raras excepciones, la mejor garantía de un corazón recto es una inteligencia ilustrada, y porque en una democracia debe considerarse al maestro como uno de los más importantes funcionarios públicos, ha querido la Ley que estén dotados de una instrucción superior" (19).

Esta formación debía ser proporcionada por instituciones "ad hoc" que, evidentemente no podían ser las universitarias, ya que éstas "no eran más que residuos de los proyectos de la reacción, que pretendían mantenerse autónomas con respecto al Estado". Joaquín Baranda, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, expresó en la memoria que presentó al I Congreso, celebrado en marzo de 1887:

"...La instrucción Pública está llamada a asegurar las instituciones democráticas, a desarrollar los sentimientos patrióticos y a realizar el progreso moral y material de nuestra patria. El primero de estos deberes es educar al pueblo, y por esto, sin olvidar la instrucción preparatoria y profesional que ha recibido el impulso que demanda la civilización actual, el Ejecutivo se ha ocupado de preferencia de la instrucción pri-

(19) Larroyo, F.: op. cit. pp. 273.

maria...De acuerdo con lo anterior, el 17 de diciembre de 1885 se aprobó el establecimiento de la Escuela Normal para Profesores y el 2 de octubre de 1886, el reglamento correspondiente". (20)

Este acuerdo se tomó considerando incorrecta la propuesta de ley que en 1881 presentó Justo Sierra, en la que se proponía que la Universidad se integrara como una corporación independiente, formada, entre otras escuelas, por la Escuela Normal y de Altos Estudios. El proyecto de ley señalaba que:

"...Los estudios preparatorios para las carreras de abogado, médico, ingeniero y profesor de primera clase, se harán en una sola escuela. En este establecimiento la enseñanza será enciclopédica y rigurosamente elemental, basada, lo mismo que la que se dé en las escuelas profesionales, en el método científico...La Escuela Normal y de Altos Estudios tendrá por objeto formar profesores y sabios especialistas proporcionando conocimientos científicos y literarios de un orden eminentemente práctico y superior a los que puedan obtenerse en las escuelas profesionales. Se establecen desde luego clases completas de pedagogía y a medida que los recursos de la Universidad lo permitan, se irán abatiendo cátedras correspondientes a todas las ramas del saber humano, comenzando por los estudios biológicos, sociológicos e históricos" (21).

Este proyecto de Ley fue vetado por el Congreso, sosteniendo que el grupo liberal había acabado con la Universidad "Real y Pontificia" y que no debía revivirsele, ya que eran vestigios "reaccionarios" de la época colonial; al mismo tiempo se argumentaba que la enseñanza primaria era de mayor importancia, en tanto ella nutría a los niveles superiores. Finalmente se optó por vetar la Ley en tanto se reivindicaba el derecho de "autonomía" (*) para

(20) Ibidem. pp. 274 .

(21) Hernández, L. J.: La Universidad de Justo Sierra, citado en: García, S.C.; op.cit. pp.103-104.

(*) Cabe hacer notar que el concepto de autonomía era sumamente restringido. Cfr. Guevara, N.G.: La autonomía universitaria en el proyecto de Justo Sierra en: El saber y el poder. UAS. México, 1983.

la Universidad, el Congreso alegó la imposibilidad de ésta para la educación normal. La educación normal era, para el grupo liberal, uno de los elementos centrales en la consolidación de una nueva nación y por lo tanto no podía ser independiente del Estado. Así, este grupo, ante la necesidad de controlar la educación, reitera la renuncia que hizo, en el Congreso de 1856, al principio de libertad de enseñanza, y sostiene la necesidad de la vigilancia estatal en la educación, vigilancia que es institucionalizada en la Ley de 1861 en donde pone a la instrucción pública primaria, secundaria y profesional en manos del Estado.

Aún cuando ya en la Ley de 1867 se prescribe la fundación de una Escuela Normal, la enseñanza para los maestros del nivel básico se deposita de manera consistente en instituciones con otras funciones, en donde la tarea de formación de docentes aparece subsumida y por lo tanto "desvalorizada". En la Ley Orgánica de Instrucción Pública expedida en el año de 1869, la enseñanza de los maestros de la instrucción primaria es depositada en la Preparatoria y en la Escuela de Instrucción Secundaria para Señoritas, incluyendo estudios de metodología de la enseñanza para los estudiantes que querían titularse como profesores de instrucción primaria. Esta tendencia, la de separar los dos sistemas, el universitario y el normalista, formaliza una distinción que se fortalece desde finales del siglo pasado y principios de éste; cada vez quedaba más claro que el campo del normalista se definía como educación de "segunda" y dedicado exclusivamente a la enseñanza de metodologías de enseñanza, generándose un discurso que enfatizaba actitudes docentes enmarcadas en el amor y la vocación y que se

alejaban cada vez más de un discurso de carácter "científico". Alberto Correa, Director de la Escuela Normal en 1904 decía:

"...que la escuela normal era la institución por excelencia donde deberían regir los mejores métodos y procedimientos de enseñanza. Generadora de maestros, ha de llevar su influjo vivificador a los demás organismos escolares. Todos los actos de su profesorado deben revelar aptitud pedagógica, y en la redacción de los programas, en la disciplina, en la cátedra y hasta en su conducta personal, mostrará que conoce el alma de la juventud, que sabe dirigirla y que sabe amarla; su ciencia, su habilidad para transmitir y su vocación estarán siempre hermandadas. Y todo esto se adquiere en las escuelas normales, y con ese fin fundó nuestro gobierno los planteles de esa clase que existen en la ciudad de México". (22)

En la Ley Constitutiva de las primarias de 1908, en el artículo noveno se especifican las condiciones que debe cubrir el aspirante al puesto de profesorado de las escuelas normales: ya no serían científicos renombrados sino aquellos que terminando sus estudios para ser profesor "normal primario", tomaran cursos de "...tres lenguas vivas extranjeras y otras superiores" (23). La preparación de los docentes de la educación normal no requería de una formación universitaria especializada, sino un complemento de información, adquirida en pequeños cursos, al terminar su formación como docente de la enseñanza elemental.

En 1910, al aprobarse la propuesta de re-apertura de la Universidad -en la que se incluye la Escuela de Altos Estudios- dedicada a la formación de maestros de estudios superiores, pero de la que se excluye formalmente a las Escuelas Normales, se concluye con el proceso de separación de los docentes del nivel universitario con respecto a los

(22) Larroyo, F. op.cit. pp. 383.

(23) Ibidem. pp. 384.

de educación elemental. A diferencia de éstos, los maestros de educación superior, de acuerdo a su Ley Constitutiva (art.2o), recibirían una formación tendiente a:

"...perfeccionar, especializándolos y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hagan en las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y de Bellas Artes, o que estén en conexión con ellos; proporcionar a sus alumnos y a sus profesores los medios de llevar a cabo, metódicamente, investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos".(24)

La educación universitaria, en términos paralelos se constituía en la "máxima casa de estudios", estaba en la cumbre del campo del saber y compuesta por grupos selectos de la intelectualidad mexicana, quienes tenían como función central descubrir la verdad y desarrollar el conocimiento científico, la universidad se pensaba como :

"...la cima en que brota la fuente, clara como el cristal de la fuente horaciana, que baja a regar las plantas germinadas en el terruño nacional y sube en el ánimo del pueblo, por alta que éste la tenga puesta"...La acción educadora de la Universidad resultará entonces de su acción científica, haciendo venir a ella grupos selectos de la intelectualidad mexicana y cultivando intensamente en ellos el amor puro de la verdad, el tesón de la verdad cotidiana para encontrarla, la persuasión de que el interés de la ciencia y el interés de la patria deben sumarse en el alma de todo estudiante mexicano, creará tipos de caracteres destinados a coronar, a poner el sello a la obra magna de la educación popular que la escuela y la familia, la gran escuela del ejemplo, cimientan maravillosamente cuando obran de acuerdo..."(25)

Esta permanente distinción "necesaria" entre el sistema de educación normal y el sistema de educación superior, anclada en el proyecto político-educativo inscrito en la tendencia liberal, fue fortaleciendo, en los hechos, un

(24) Ibidem, pp. 370

(25) Justo Sierra, Discurso de inauguración de la Universidad en 1910, citado por García, S.C.: op. cit., pp. 110

alejamiento del normalista de la tarea de "producción del conocimiento científico" y centrando su objeto de trabajo en el dominio de metodologías de enseñanza, en el conocimiento de la psicología del sujeto de aprendizaje, y en el manejo de ciertas áreas disciplinarias, información producida y presentada por otros, los universitarios. La educación universitaria, conducía a la creación de conocimiento y cultura, representaba a la ciencia y era "autónoma"; la educación normal representaba al Estado, y por lo tanto estaba sujeta a su vigilancia y "transmitía" el conocimiento producido por otros.

La situación socio-política y económica y el papel asignado a la educación básica, genera un componente más de diferenciación entre ambos sistemas. Mientras que un carácter popular y democrático se convertía en condición necesaria de la educación normal, la educación universitaria se reservaba la tarea elitista. La necesidad de incorporar a la población campesina a la "nueva nación", impulsó la creación de un tipo especial de instituciones de enseñanza elemental, denominadas escuelas rudimentarias. Estas escuelas tenían como propósito inicial enseñar a los indígenas a hablar, leer y escribir en castellano, así como las operaciones de "cálculo más elementales". Estos propósitos, de dedicar la enseñanza a la alfabetización, son transformados sustantivamente, en tanto que la "socialización" de estos sectores requería de su inserción en actividades económico-agrícolas, introduciendo en ellas un "programa económico de instrucción popular" que enfatizaba una tendencia imperiosa a abandonar el carácter "abstracto y verbalista" que había predominado en estas escuelas.

"...hay que reformar por una parte, decía Alberto J. Pani, la Ley del 10. de junio de 1911 -inspirada, según parece, sólo por una especie de fetichismo del alfabeto-, procurando que el programa de instrucción rudimentaria sea también capaz de proporcionar a los escolares los medios de mejoramiento económico, desarrollando en ellos las aptitudes más relacionadas con la vida ambiente, artística, industrial, agrícola, y hacer, por otra parte, que se cumpla dicha ley bajo la forma más racional y económica, en relación con nuestro medio y con nuestros recursos".
(26)

Estas distintas funciones hacían cada vez más difícil la posibilidad de conjuntar ambos sistemas. Hubo un último intento por unificarlos en 1917, durante el proceso de elaboración y promulgación de la "Carta Magna". En la Constitución de 1917, se especifica en el artículo 14 transitorio, la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y, paralelamente se crea, con una nueva ley, el Departamento Universitario, departamento que se integraba con las diferentes escuelas de la Universidad, y del que dependerían todas las escuelas de las que se encargaba el gobierno del Distrito Federal y territorios incluyendo a la Dirección de Educación Pública, las Escuelas Normales y la Enseñanza Técnica.

Este intento no tuvo posibilidad de consolidarse y en 1921, se decide dividir formalmente a los niveles elementales de la instrucción de lo más "específicamente universitario". La preparatoria queda dentro del sistema universitario y se crean, de manera separada e independiente, las Direcciones de Educación Primaria y Normal, quedando solamente la Escuela Normal Superior adscrita a la Universidad. (*)

(26) Larroyo, F.: op.cit. pp. 402.

(*) Sin embargo, en poco tiempo se formaliza su desaparición dentro del sistema; cada vez recibe menos apoyo presupuestario y para el año de 1935, el esquema de estructura

Pasado el periodo de lucha armada de la Revolución Mexicana, se enfatiza un rasgo de diferenciación entre ambos sistemas y que hace referencia al caracter "práctico" de la educación normal, caracter que recibe dos connotaciones, por un lado capacitación para el trabajo, y por el otro, aprender haciendo (*). Este rasgo empieza a fortalecerse en la política educativa de Vasconcelos como primer Secretario de Educación Pública y se consolida en la década de los veintes. Se nombró, en la gestión de Vasconcelos, un Departamento de Cultura Indígena en donde se concibió y realizó la idea de enviar maestros ambulantes, con caracter misionero y con la tarea central de recorrer al país, localizando núcleos de población indígena y estudiando las condiciones socioeconómicas de la región, para establecer instituciones bajo la dirección de "maestros rurales", de caracter no ambulante, llamados monitores, a quienes se seleccionaba por su "vocación y amor a la enseñanza", maestros que no requerían para ser aceptados, de formación profesional alguna; a estas instituciones se les llamó "Casas del Pueblo". En las conclusiones aprobadas en 1926 por la Junta de Directores de Educación Federal, se tomaron una serie de resoluciones con respecto a las tareas y funciones de la enseñanza rural elemental que formalizaron las diferenciaciones establecidas entre la formación de maestros normalistas y la de los universitarios. En ellas se remarcaban y ahondaban las diferencias que con respecto al objeto de

universitario deja de contemplar a la Escuela de Altos Estudios o Superior de Normal, poco tiempo despues de que la Universidad plantea y gana un lucha por la autonomía con respecto al Estado.

(*) Está noción estaba retomada de la pedagogía de Dewey, pragmatismo al que, cabe señalar, se oponía radicalmente Vasconcelos.

conocimiento se habían establecido entre ambos sistemas. Ya no se trataba de manejar en forma correcta las metodologías de enseñanza, sino sobre todo, de formas "prácticas" de producción agrícola-industrial, enseñanza que sólo era posible fuera de las aulas, y con base en la experiencia:

"La escuela rural es una institución educativa que tiene por objeto capacitar a los campesinos (niños y adultos) para mejorar sus condiciones de vida mediante la explotación racional del suelo y de las pequeñas industrias conexas... Enseñar menos dentro de las aulas y cada vez más fuera de los salones de clase.... La escuela rural es la institución educativa por excelencia señalada para los pueblos como el nuestro, cuyo programa económico radica, fundamentalmente, en el cultivo inteligente de la tierra y en la explotación racional de las industrias que con la vida rural tienen conexiones..." (resoluciones 1a. a 4a.). (27).

Así mismo se fortalecía su carácter popular, al considerar que el maestro rural pertenecía a la institución escolar dirigida a las grandes mayorías, abocada fundamentalmente a moralizar y generar un espíritu nacionalista en la población mexicana:

"La escuela rural... es la institución educativa más democrática: primero porque se dirige al mayor número, y segundo, porque está llamada a corregir el error en que hemos incurrido durante más de un siglo, de formar, mediante la educación, unos cuantos sabios en medio de un millón de analfabetos;... Desde el punto de vista ético, ha de combatir, por todos los medios que estén a su alcance, los siguientes factores de degeneración de la raza: fanatismo, alcoholismo y uniones sexuales prematuras... tiene como fin el uso del idioma castellano como base de la incorporación del indio y del vínculo de solidaridad entre indios y mestizos, piedra angular del ideal nacionalista..." (28).

Finalmente, establece un principio poco conservador, nunca demandado formalmente por el sistema universitario,

(27) Larroyo, F.: op.cit. pp. 406

(28) Ibidem. pp.406

reivindicando los derechos de la mujer, principio que nos parece importante remarcar, porque es un aspecto, casi el único, que se ha perdido en el discurso actual, y en donde se movilizan imágenes de la mujer referentes a su sumisión y falta de articulación con el mundo del trabajo, reclamando romper con su condición de desigualdad con respecto al hombre:

"La escuela rural es mixta, con el fin de lograr, simultáneamente, la cultura de hombres y mujeres, y hacer que desaparezcan las desigualdades que han perdurado a través de los tiempos, convirtiendo a la mujer en una esclava del hombre" (29)

Esta situación no sólo se dió en el plano normativo, sino también en las prácticas cotidianas. En las Misiones Culturales, los maestros tenían como tarea la organización de la comunidad en el plano moral, social y económico. Un maestro de las Misiones describía así su actividad escolar, dentro de la institución formadora de docentes:

"orientaba los trabajos docentes del magisterio rural hacia un plano de la armonía entre las funciones eminentemente pedagógicas de los mentores y su actuación social...los organizaba en ligas o uniones con sentido sindicalista...provocaba el mejoramiento de las comunidades en los aspectos material, económico, social y espiritual. Se organizaba a los campesinos para los efectos del reparto ejidal. Se organizaba a los obreros y campesinos en sindicatos...se organizaban sociedades cooperativas para la explotación industrial de las materias primas. Se daban a conocer los postulados básicos de la Revolución, despertándoles la simpatía necesaria para que el proletariado luchara por la cristalización de sus conquistas. La Misión propagaba principios de higiene...organizaba los hogares como entidades sociales, se enseñaban deportes, bailes, pequeñas industrias caseras y regionales...música y canciones regionales de carácter nacional...se organizaban brigadas de servicio social..." (30)

En la década de los treinta, el Estado refuerza la

(29) Ibidem. pp. 406

(30) Ibidem. pp. 409

tendencia "antiliberal" y humanista con respecto a la autonomía de la educación, y busca fortalecer una formación para la capacitación, bajo su dirección. En la Universidad, este debate se expresa a través de la confrontación de Antonio Caso y Lombardo Toledano, en donde la tradición liberal "tradicional" de la Universidad resultó mucho más sólida de lo que podría preverse. Dentro de los muros de la Universidad creció con mayor fuerza un movimiento liberal que se oponía a la creciente corporativización del Estado y la consecuente centralización en el ejercicio del poder. Si bien las tendencias predominantes en la educación superior habían sufrido modificaciones sustantivas después de la lucha armada de 1910, no germinó el proyecto impulsado por Lázaro Cárdenas:

"A mediados de los años treinta, ya en pleno periodo de nacionalizaciones e impulso a la reforma agraria, el espíritu de la 'desilusión por la revolución', como lo designa Samuel Ramos en una conferencia sobre las Perspectivas de la Cultura Mexicana en 1937, cundía entre una parte considerable de la intelectualidad universitaria. La idea del 'Estado rector y planificador de toda la vida social' los horrorizaba. La estatización creciente de la economía, el corporativismo en el PRM y las desventuras de los diversos intentos de oposición electoral eran vistos, por el viejo liberalismo democrático, como la confirmación de un nuevo autoritarismo..."(31)

La Universidad defendía una noción de "autonomía" que se identificaba con "mantener una distancia crítica al Estado", noción que generó un "espíritu antigubernamental" que permeará desde entonces las luchas universitarias. Cárdenas impulsó una política tendiente a disminuir el papel de la Universidad en el sistema de educación superior, creando el Instituto Politécnico Nacional, que se fundamentaba en la necesidad de mantener un sistema de

(31) Semo, I.: La oposición estudiantil: ¿una oposición sin atributos?. Cuadernos de Investigación Educativa, DIE, México, 1983. pp. 17

educación superior realmente popular, que acabara con las profesiones libres "ligadas a la burguesía", y formara profesionales técnicos "debidamente capacitados para desplazar a los extranjeros", educándose en un "espíritu de industrialización-guiado-por-el Estado".

Hasta los años cuarentas, el maestro fué un líder social reconocido, la imagen construida, socialmente reconocida en términos mayoritarios, era la del que todo lo podía, era el padre espiritual de la comunidad donde residía, el hecho de no contar con una formación escolar, no era significativo. Su materia de trabajo refería en su mayoría a la construcción de la comunidad y la inculcación de valores y prácticas que permitieran que los miembros de la comunidad se aglutinaran alrededor de las políticas del Estado, tanto en el plano económico como en el social. El maestro, como elemento central en la articulación del país en torno al Estado Mexicano, asume posturas pragmáticas por encima del uso de la teoría, que es considerada como especulación y pérdida de tiempo. Actitud que se ve fortalecida por la confrontación que se dá con los otros intelectuales legitimados, "los universitarios". El maestro necesita apuntalar su pragmatismo, impuesto socialmente, para afirmar sus valores frente a los intelectuales de formación, los intelectuales "profesionalizados" que estaban alejados de la lucha y la práctica social.

Pasado el período de la construcción del Estado mexicano, se inicia un proceso de consolidación e institucionalización que absorbe también a los profesores. La "escuela del amor" saca al maestro de la lucha social y lo institucionaliza, pretende modificar su discurso y su

práctica, de manera tal que exprese los valores que el Estado pretende impulsar en esta nueva etapa. En este contexto, el maestro deja de ser el "líder todopoderoso" de la comunidad, su materia de trabajo sufre una seria transformación y regresa al aula, ya no se trata de construir una comunidad e inscribirla en las líneas económico-políticas que se impulsan por parte del Estado. La comunidad ya está construída e inscrita en ellas; se trata nuevamente de formar cognoscitivamente al niño y de socializarlo en términos casi exclusivamente axiológicos. Si antes el maestro era el que todo lo podía y su relación con la comunidad se establecía en esos términos, o bien en la confrontación con ella, confrontación validada con base en una lucha social legitimada, esta "nueva función social" lo pone en un lugar diferente con la comunidad. Hoy, la articulación, más que la confrontación, da sentido a la función social del maestro, oponerse a la "comunidad" es oponerse a los intereses sociales. El maestro no ocupa más el lugar del "todopoderoso". La comunidad externa, sobre todo la familia, le exige al maestro, y deposita en su capacidad personal, la posibilidad de ocupar el lugar de la omnipotencia y perfección, lugar que la situación social imperante ya no lo posibilita. Desde ese entonces, todo parece depender de su "capacidad". El maestro es puesto en cuestión y nuevamente se ve confrontado con los "intelectuales legitimados": los universitarios; su saber práctico ya no tiene validez ni función social alguna. Emerge la demanda institucionalizada por una formación universitaria para los maestros. Se reclama permanentemente romper con los "didactismos" y el derecho a contar con una formación cultural de carácter científico y universal.

En el Congreso de Educación Normal celebrado en 1944 en Saltillo, Coah., el profesor Rafael Ramírez plantea la necesidad de profesionalizar al magisterio, demanda que es sostenida por los normalistas urbanos y rechazada por los maestros rurales. En ese entonces, el profesor Ramírez señaló la necesidad de dignificar a la profesión magisterial, identificando dignificación con profesionalización; suponiendo por profesionalización la inscripción del ejercicio de la docencia magisterial en el sistema universitario, y exigiendo como antecedente el bachillerato. Necesidad que se sostenía en la posibilidad, que tiene este nivel, de ofrecer una base cultural sólida. Se marcaba que el desarrollo de la sociedad así lo requería:

"En ocasión de la Conferencia que para estudiar los problemas fundamentales de la educación normal que acaba de celebrarse en Saltillo, Coah., alguien promovió la idea de considerar a fondo la necesidad de dignificar la carrera de maestro, profesionalizándola real y verdaderamente....Las cosas no pudieron haber sucedido de otro modo, pues habiendo comprendido que siendo tres los elementos que constituyen la profesión, a saber: 1)cultura general profunda y amplia, 2) dominio de la materia o materias por enseñar y 3) posesión del equipo técnico necesario y moderno para el ejercicio de la profesión, fue forzoso concluir que no sería posible formar buenos y competentes maestros sino sobre la base cultural firme, sólida y amplia que proporcionan los estudios de bachillerato...Los maestros necesitan ahora ser más cultos, tan cultos, por lo menos, como lo son las personas que ejercen las otras profesiones, los médicos, los abogados, los ingenieros, etc...salidos de las aulas de la Universidad; pue-
de no serlo, su especialidad nunca podrá alcanzar el legítimo rango de una profesión, sino que seguirá siendo como hasta ahora, un mero oficio u ocupación rutinaria de esas que, como las artesanías, pueden ejercerse con una cultura general mínima con tal de tener los conocimientos técnicos indispensables para el caso". (32)

A partir de la década de los cuarenta, ésta será una

(32) Ramírez, R.: en: Fragmentos de la ponencia presentada por el profesor Rafael Ramírez en el I Congreso de Educación Normal. Saltillo, Coah, Abril de 1944. Cuadernos SEP. La Profesionalización de la Educación Normal en México, 1944-1984. México, 1985.

demanda, que la organización sindical corporativizada, reiterará permanentemente en los distintos Congresos y Reuniones Nacionales sobre Educación, en los que se va perdiendo la participación de los maestros. (33). El maestro normalista se va inscribiendo, en forma acelerada, en un esquema que lo distancia de su materia de trabajo, el saber enseñar no le pertenece, le es dado por otros, los "universitarios". Al mismo tiempo, el "aparato" al que pertenece, crece como organización burocrática, generando una vivencia de imposición impersonal de tareas rutinarias, sostenidas en la tesis de "conciliar orden y progreso con libertad" que implican un acatamiento a las disposiciones oficiales. Tareas que junto con la infinidad de actividades socio-culturales tales como concursos, cooperativas, competencias etc... (que son resabio de las viejas actividades de articulación con la comunidad) cubren casi todo su tiempo de trabajo, lo que hace que la tarea frente al alumno sea mínima, en términos de tiempo, actividad que se convierte en agobiante, frustrante y casi imposible. El maestro difícilmente puede encontrar una forma de "revalorarse" ante él mismo y ante los demás, el esfuerzo realizado para desempeñar bien su tarea no tiene resultado alguno, este sentimiento de impotencia y frustración es canalizado de manera tal que el maestro normalista tiende a negar su práctica y a depositar en otros la problemática que enfrenta. Hace uso del pasado para revalorizarse, pide su regreso y acusa a las nuevas propuestas como traducción de los viejos lineamientos que dieron un lugar preponderante al maestro, sobre todos los de la escuela rural mexicana. Otros, infructuosamente buscan resolver el

(33) Cfr. Alvarez, G.I.: La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México (Un caso histórico exploratorio, en: Revista del CEE, Vol.V, No.3, México, 1975.

problema, depositando en el plan de estudios y el acceso al bachillerato la posibilidad de "recuperar la dignidad pérdida". Otros más, una pequeña minoría, proveniente de la tradición de las fuerzas de izquierda organizadas dentro del magisterio, abre una lucha, articulada con las fuerzas universitarias, por democratizar a las instituciones sociales, lucha que no plantea las necesidades académicas de la profesión. La articulación entre ambos sistemas, se da sólo en el plano político:

"...la génesis de la moderna oposición estudiantil se halla en un complejo proceso de convergencia entre el carácter antiautoritario de la tradición democrática liberal y el carácter popular de la educación cardenista" (34).

Si hasta la década de los cuarenta, los "hijos del Cardenismo" eran co-participes de las prácticas ideológicas de la revolución mexicana, buscando, más que la autonomía, la denuncia de aquellos que desviaban el carácter de la Revolución, después de 1956, la esperanza de recuperar el proyecto revolucionario, desaparece. Los estudiantes normalistas -y los técnicos- inician una lucha en contra del autoritarismo, buscando crear un "nuevo proyecto de sociedad" (35).

Una institución como la Universidad Pedagógica, le permitía al Estado mantener la vigilancia del sector magisterial, aún cuando accediera al nivel universitario. Las fuerzas "democráticas" aglutinadas fundamentalmente en torno a la CNTE, leerían este proyecto como una nueva forma de "engañar" al maestro y de asegurar una mejor vigilancia del ejercicio de su profesión.

(34) Semo, I.: op. cit., p. 21

(35) ibidem, p.. 23.

En síntesis, los puntos de diferenciación con el sistema universitario, se articularon alrededor de cuatro aspectos. La educación normal definió su objeto de trabajo como metodologías de enseñanza y actividades económico-productivas, la universidad se dedicaba a la producción y difusión de la ciencia y la cultura; la educación normal será siempre de carácter popular y democrático, oponiéndose al carácter elitista de la educación universitaria; la Universidad sería autónoma, la educación normal fungiría como representante del estado; finalmente, la enseñanza normal sería eminentemente práctica, rompiendo con el carácter "abstracto y teórico" de las universidades.

El proyecto de creación de la Universidad contemplaba ambos discursos, parecía que se hablaba de dos instituciones diferentes. En el momento de su institucionalización, la Universidad no articulaba ambos, haciendo una síntesis, sino que mostraba la existencia de dos posturas contrapuestas, en debate y sin posibilidad de articulación real. La Universidad, sería, con el tiempo el proceso que permite, en el plano simbólico-institucional, generar un discurso sintetizador de ambas opciones, discurso contradictorio, pero no paralelo.

LA TRADICION Y LA MODERNIDAD: UN NUEVO PERFIL DOCENTE

A finales de la década de los cuarenta e inicio de la de los cincuenta, en el país se instrumentó una política que aceleró el proceso de industrialización, proceso que trajo consigo fuertes cambios en la composición de la nación mexicana. Estos cambios, en tres décadas, la transformaron, tanto en la conformación de los sectores sociales como en las formas de producción industrial y agrícola. En treinta años, la movilización de la riqueza en su conjunto y de los recursos naturales y humanos no había tenido precedente:

"...para 1977 el sector industrial ocupaba más de la quinta parte de la fuerza de trabajo, habiendo aumentado en un 58% respecto de la cifra de 1940; la producción manufacturera representaba más del 26% del producto nacional, empleando más del 16% de la fuerza de trabajo y expresándose como el sector más dinámico de la economía mexicana. Para 1940 los bienes de consumo constituían el 23% del total de las mercancías importadas; al finalizar la década de 1960, formaban sólo el 15%, mientras que la importación de bienes de capital se elevaba del 35% al 46% del total. Los productos manufacturados constituían para 1977 el 25% del valor de las mercancías exportadas". (36)

La industria nacional empieza a producir mercancías que antes se importaban, la circulación del capital empieza a adquirir formas monopolizadas y las funciones estatales se amplían en forma considerable. Las industrias dedicadas a la influencia de la opinión pública -radio, cine, publicidad, televisión etc- se fortalecieron conjuntamente con las profesiones "liberales". El trabajo intelectual adquirió el carácter de trabajo socialmente certificado, teniendo que pasar por un largo proceso escolar

(36) Córdoba, A.: La ideología de la Revolución Mexicana. La era del desarrollismo. UNAM. CELA. México, 1977. p.46

institucionalizado, vía con base en la cual se legitimaba el saber con posibilidades de ser útil a la sociedad.

La modernización del aparato estatal, opera cambios significativos en su formas de composición -el capital del estado se va transformando en capital financiero, asociado con capitales trasnacionales y locales; los monopolios estatales existentes, al incrementar su capacidad productiva, padecen una complejización de sus procesos directos de producción, los procesos técnicos de trabajo se modernizan, y los centros de decisión técnica se van separando de los centros de decisión política- este proceso de transformación va requiriendo de la incorporación de trabajo intelectual, de trabajo socialmente certificado. Las transformaciones generadas por esta dinámica se expresan en dos procesos simultáneos: por un lado la ampliación y especialización de los dominios estatales y por el otro, la disociación de los dominios tecnocráticos:

"...Se establecen dos formas de trabajo intelectual asalariado...la primera ejerce actividades estrictamente burocráticas: vigilar y reproducir la difusión y concentración del poder (de Estado) existente. La segunda se halla dedicada al trabajo directa o indirectamente productivo. Una reproduce fundamentalmente los 'servicios' de la otra, es una forma de trabajo que resulta de la socialización de las funciones asistenciales y productivas del estado. Y en la medida en que la ampliación del estado presupone una especialización de sus funciones, ambas se desarrollan simultáneamente. Para 'incursionar más directamente en los sectores tecnocráticos' no era necesaria la terminación exitosa de alguna carrera. Sin embargo, la vía más directa para incorporarse a ellos es el paso ppor algún centro de enseñanza superior. Terminar una licenciatura significaba ocupar un lugar óptimo en la 'competencia'". (37)

(37) Semo, I.: op. cit. p. 28. El autor cita como referencia básica en el tratamiento del tema a: F. Johnson: Mexican democracy: a critical view, Praeger Publications, N.Y., 1978, pp. 118-124.

Este proceso de industrialización estuvo acompañado de un planteamiento ideológico proveniente desde el porfiriato, que tenía como fundamento la idea del atraso material del país, fundamento que fue re-funcionalizado por los diversos grupos en el poder en el periodo de su consolidación, y que suponía el hecho de que toda dirección y acción política debía buscar el desarrollo del país. El desarrollo de la nación valía cualquier sacrificio, ya se tratara de los bienes materiales o de la libertad de los ciudadanos, porque sólo esa vía permitiría que México llegara a ser una nación libre y desarrollada, de abundancia y con justicia social, "en una palabra: el atraso como realidad presente y el progreso como futuro".(38)

Se recupera una noción de nacionalismo, pero muy sui géneris, ya que se sostenía que el desarrollo del país requería del apoyo económico del imperialismo, por lo tanto, ya no resultaba tan negativa la penetración imperialista, tanto cultural como económica; no sólo no era negativa, sino necesaria. Lo prioritario era convertirse en una nación desarrollada, acceder a la modernidad; y acceder a la modernidad era desarrollar la industria, para acumular riqueza. El desarrollo industrial del país sólo podría lograrse con base en los adelantos científico-tecnológicos producidos por las naciones "desarrolladas", por lo tanto había que tomarlos de ellos en un primer momento, e impulsar la educación en México, para podernos igualar con las naciones "desarrolladas".

En el contexto escolar, se enfatiza la enseñanza de valores que hablan de la unidad y la solidaridad y se pone

(38) Cfr. Córdoba, A.: op. cit. pp. 12-34.

permanentemente en cuestión a aquellos que hablan de oposición de intereses y de lucha de clases así como de aquellos que buscan instrumentar una sociedad con mayor justicia social. El discurso del Estado remarcaba los logros de la Revolución y dejaba sólo como tarea pendiente vigilar que la sociedad no se desviara de estos logros; implícitamente expresaba que si algunos mexicanos no han accedido a ellos, se debe a su "flojera" o a su falta de interés. La educación para la unidad nacional se imponía sobre la educación para la lucha social. El maestro "revolucionario" de la escuela del amor, será aquel que promueva la unidad y el desarrollo, y ello le obliga a adquirir una formación científica que no posee; su valor y reconocimiento social no dependerán más de su vocación, ni de su mística ni de su espíritu de lucha, sino de su formación científica. Si con Vasconcelos y con Cárdenas el maestro es el creador fundamental de la cultura nacional, en el periodo del desarrollo estabilizador, el maestro es un sujeto sin formación adecuada, alejado de la modernidad, alejado del desarrollo y del progreso. En este contexto, el maestro se constituye en representante del pasado, de la tradición, la modernidad está fuera de su alcance:

"...En esta etapa, se expulsa al maestro de la vida cultural del país, me refiero a los de primaria y secundaria. Hay un acuerdo no dicho pero que está en las revistas, está en los periódicos, está en el tono cotidiano del proceso cultural, según el cual, la verdadera cultura comienza a partir de la enseñanza superior, y lo que antecede -y esta distinción va a tener efectos catastróficos sobre el magisterio- es educación, no cultura...en esta supuesta división de labores, la tradición se le encarga a la educación primaria y secundaria y a las carreras se les encarga la modernización. Un alumno que sólo llegó a secundaria o que sólo terminó la primaria será, por definición, alguien que vivirá en el mundo tradicional; una persona verdaderamente moderna es aquella que habrá terminado la carrera." (39)

(39) Monsivais, C.: El maestro y la cultura. Casa de la Cultura del Maestro, Memorias, Ed. el Fénix, México, 1986.

La distinción que inicialmente se establece entre el trabajador manual y el trabajador intelectual permea de manera significativa el lugar que el maestro ocupa en el campo del trabajo intelectual. Pierde sus puntos de identidad, no es lo uno ni lo otro, el predominio de la práctica sobre el "conocimiento teórico", y el bajo nivel de escolarización dentro de la pirámide de certificaciones, lo ubica como trabajador intelectual, que se parece más a un trabajador manual. El trabajador intelectual tiene el dominio sobre un saber especializado, el trabajador manual sólo posee un saber "socialmente medio"; uno tiene la ciencia y la técnica, es su representación; el otro no es más que el "objeto" de la ciencia y la técnica, objeto que tiene que ser domesticado y vigilado, para que sea eficiente la acción de planeación y racionalización. La re-definición de la función docente se inscribe en tres procesos fundamentales de disociación de las formas de trabajo:

"...a)Disociación entre el 'trabajo intelectual' y las funciones 'simples' de producción, circulación y administración; b)Disociación entre la actividad de los especialistas 'técnicos', 'científicos' y 'culturales' y las funciones directas de conducción y decisión en el Estado y en la producción; c)Disociación entre el saber práctico (no certificado) y el saber técnico, científico y cultural socialmente certificado..."
(40)

El aparato educativo se va constituyendo en una burocracia, las decisiones se centralizan y se establecen jerarquías, los agentes se van profesionalizando y la instrumentación de acciones se ve acompañada de actividades de "planeación e investigación". La institución escolar va perdiendo su independencia -entendida como la libertad que la escuela tenía para desarrollar sus funciones- la vigilancia se

vuelve cada vez mayor, los edificios se construyen en serie y se busca racionalizar permanentemente su uso, así como normar de manera más eficiente las actividades de los maestros. La recomendación técnica empieza a pesar de manera significativa sobre la toma de decisiones "autoritarias", y va desplazando a la obediencia a normas y prescripciones, no sostenidas en argumentaciones "científico-técnicas". La organización va adquiriendo cierto grado de autonomía y estableciendo sus propias normas y reglas, lo que implica, entre otras cosas, que su funcionamiento no necesariamente responde a las necesidades de reproducción del sistema, el aparato educativo sufre un proceso de alienación mayor. El aparato escolar va perdiendo cierta condición de "funcionalidad" con respecto al sistema, se mueve permanentemente entre el polo de la tradición y la modernidad.

La organización burocrática, inscrita en una racionalidad en la que el orden económico empieza a prevalecer sobre el orden político-ideológico, muestra una fuerte tendencia a constituirse "como máquina organizativa ajena a toda convicción ideológica y a toda creencia en la justicia del fin al que tiende la organización". Al unirse la ciencia con la tecnología, el cuerpo de la burocracia se rodea de una nueva mística: la ciencia es la nueva religión. La ciencia habrá de desplegar una lucha igualmente "prometéica y mesiánica" en contra de los prejuicios, atavismos tradición y superstición. La vieja burocracia va siendo desplazada por una nueva fuerza, la llamada "tecnocracia", en donde el poder adquirido por antigüedad y el ejercicio de la autoridad personal, se substituyen por la eficacia, se rompe con la posibilidad de la crítica personal y el

sujeto se ve obligado a obedecer y ejecutar la orden encomendada. Esta tendencia implica un proceso que desplaza a la exigencia de la disciplina y la obediencia con base en una convocatoria a las creencias e ideologías, por el establecimiento de mecanismos de obediencia rigurosa a la norma dictada por la ciencia y la administración científica. Los nuevos técnicos, a diferencia de la vieja burocracia, tienen menos interés en abusar de su superioridad civil, o de exigir, de manera permanente, deferencia personal por los subordinados. Su control está basado en la mística de la ciencia, la autoridad impersonal empieza a prevalecer sobre la esfera de la dominación personalizada y política. (41)

Las formas de ejercicio de poder de la vieja burocracia escolar, fundamentalmente organizada como gremio a través de SNTE -quien mantenía el control hegemónico de la fuerza magisterial- entraban en un punto de contradicción y rompimiento con las nuevas formas de ejercicio del poder. Esta vieja burocracia sostiene un mecanismo de adhesión y convocatoria que tiene como sustento el compromiso moral y sentimental con el gremio en general y con la tarea del maestro en particular. Esta forma de ejercicio del poder fortaleció una tendencia cultural en la vida nacional que "podemos denominar como anti-intelectualista y que identifica al escritor como un medio-hombre, que establece una desconfianza ante el libro y un fuerte resentimiento contra quienes tuvieron oportunidades educativas superiores, junto con un miedo explícito a ser manipulado por quien sabe más" (42). Esta burocracia, vive el proceso

(41) Cfr. Gouldner, A.: La dialéctica de la ideología y la tecnología. Alianza, Madrid, España, 1978, pp. 330-370.

(42) Monsivais, C.: La cultura en los setentas. en: Revista de Cuadernos Políticos. No. 17. México, 1970.

de modernización como un atentado a su sobrevivencia, la modernización es la negación del normalismo. Para ellos, el enemigo actual no son los "científicos" del porfiriato sino su réplica contemporánea, los tecnócratas; los planteamientos contemporáneos no son más que las viejas consignas de la educación rural, pero ahora llenas de retórica. Muchos de ellos explicitan su temor a que las tesis sostenidas por los tecnócratas y los universitarios no sean más que ideas extranjerizantes, introducidas por la CIA. El eje articulador de todo su discurso se centra en la recuperación mitificada del pasado, de las viejas escuelas rurales, de sus prácticas y concepciones (43). Estas formas se articulan y contraponen con la naciente fuerza tecnocrática.

La fuerza tecnocrática, inicialmente formada por economistas, buscaba desde fines de los cincuentas, constituirse en una corriente de influencia decisiva dentro de los círculos gobernantes para dirigir la nación mexicana hacia el desarrollo. En la década de los sesentas se va fortaleciendo con especialistas de diversas ciencias sociales y empieza a tomar lugar en puestos directivos de importancia dentro del aparato gubernamental.

"Durante varios años...los técnicos fueron tratados, cuando no como simples expertos de los gobernantes y de los funcionarios públicos, como una más de las tendencias de pensamiento que se esforzaban por proponer soluciones eficaces y atendibles a los problemas del desarrollo. En cierta medida, su ubicación en puestos claves del aparato gubernamental fue retardada hasta después de 1968. Mientras tanto, sus ideas, que ya con el régimen de Díaz Ordaz constituían todo un

(43) Cfr. Bolaños, V.H.: Historia de la educación de México en el siglo XX contada por sus protagonistas, Tomo I. Serie Educación 2000. Ed. Educación, Ciencia y Cultura, México, 1982.

(44) Cfr. Córdoba, A.: op.cit.

programa político, fueron ganando en coherencia y claridad. Sobre todo cada vez más se fueron adueñando del tipo de argumentos de carácter moral y político que en sus inicios no presentaban y que les impedía avanzar en el juego del poder... El mito de la eficiencia no los ha abandonado; al contrario, han hecho de los valores morales y políticos, factores eficaces para promover la paz y el desarrollo social, y es indudable que la composición social de 1968 vino a darles mayor fuerza a sus posiciones políticas". (45)

Fernando Solana, Secretario de Educación Pública, (1977-1982) sostenía las tesis centrales de esta corriente en el campo educativo. En sus discursos hablaba de la necesidad de educar para un futuro moderno, para el desarrollo. La educación debería afrontar el reto de la modernidad, debería convertirse en un verdadero instrumento de desarrollo, articular tradición e innovación para la construcción de una nueva sociedad que evite el predominio de los intereses políticos de las grandes potencias sobre las necesidades del desarrollo de la nación mexicana. México debía caminar hacia el mundo de la modernidad.

"En el mediano plazo -el año 2000- México se transformará profundamente. Entraremos en el siglo XXI con otra fisonomía. Seremos cien millones de habitantes o poco más. El producto interno bruto se multiplicará entre tres y cinco veces, lo cual implica que tendremos que crear de 2 a 4 veces más unidades productivas. Cada mexicano, disfrutará en promedio, de un nivel de vida de 2 ó 3 veces mejor que el actual... Los cambios cualitativos deberán ser aún mayores. Habremos de integrarnos mejor como sociedad plural y madura. Disminuir decididamente las desigualdades. Intensificar los procesos de participación social y política... Contrarrestar las tendencias de una comunicación social dominada por intereses de las grandes potencias. Fortalecer la capacidad de juicio y de entereza de nuestra población... la acción presente -lo mismo las grandes decisiones de la política educativa que la actuación cotidiana de los maestros en el salón de clase- es al mismo tiempo continuidad con una tradición que compromete e innovación que se propone modificar

la historia y convertirla en proyecto deliberado..."(47)

Si la educación de los 20 a los 40s. era el brazo armado del estado para transformar el conjunto de valores y prácticas de la población mexicana, articulándola alrededor del poder del estado "revolucionario"; ahora la educación será el instrumento de desarrollo del país, tendrá como propósito fundamental la capacitación de fuerza productiva calificada, no como se proponía en el proyecto cardenista, fuertemente matizado por la lucha de la Revolución Mexicana. El maestro nuevamente es convocado para ocupar un lugar preponderante en la sociedad, pero para ocupar ese lugar necesita modernizarse, y modernización es "profesionalización". Este nuevo lugar histórico en el Proyecto de "re-construcción" de la nación mexicana hace necesario re-valorar su profesión y modificar su perfil:

"Si lo esencial es ser, y no tener, si el desarrollo al que aspiramos es serio, hay hacia él un sólo camino: la educación. Y un responsable principal: "el maestro...El desarrollo está en la capacidad de las personas, no en los bienes acumulados. Los bienes, sin gentes capaces, se agotan. Las personas capaces son las que hacen el desarrollo...la calidad de la vida de las siguientes generaciones de mexicanos dependerá de la calidad que alcance la educación que hoy ofrecemos"...Todo lo dicho converge otra vez hacia el maestro como punto central que determina la calidad de la educación. Todo converge hacia su excelencia humana personal como el recurso principal para crear excelencia en las siguientes generaciones...el maestro es la clave del futuro de la Nación...!Ya basta de que se siga considerando al magisterio como una profesión menor!...Y la calidad profesional que debe tener quien orienta la conducta, y forma la inteligencia y el espíritu de los jóvenes mexicanos debe ser tan alta o más alta aún que la que se requiere para practicar cualquier otra profesión...Para que ello sea posible, el maestro debe contar con los elementos necesarios para el desempeño de sus funciones y con los medios que le permitan tener

(47) Solana, F.: Pasado y futuro de la Educación Pública en México, en: Solana F.; y cols.: op. cit. pp. 3-4

la oportunidad de un permanente aprendizaje. Necesita compartir el proyecto educativo del Estado. Necesita ser partícipe y corresponsable de la planeación educativa". (48)

Desde la década de los setenta, la educación es vista como un bien instrumental, como un medio que permite apoyar el desarrollo nacional y mejorar la posición en la estructura social. La burguesía nacional, con la excepción de una vieja corriente tradicionalista, ha compartido en sus tesis centrales, el proyecto de los tecnócratas. Las actividades en los sectores comercial y de servicio requerían de una fuerza de trabajo con un nivel cultural general más elevado que el que se exigía por las actividades rurales tradicionales. Al mismo tiempo, la producción industrial, en ciertos niveles, va requiriendo una fuerza de trabajo competente y diferenciada; una fuerza de trabajo socializada con base en los nuevos patrones de "modernización" y con habilidades suficientes para asegurar un rendimiento eficiente. El Consejo Coordinador Empresarial declaraba en 1975:

"El objetivo primario de la educación es la dignificación y el perfeccionamiento personal. Es también esencial para el progreso económico, sobre todo en lo que respecta a la formación de técnicos, de profesionistas y de mano de obra capacitada". (49)

El aparato educativo, para ésta década, estaba compuesto por diversos grupos de poder, con posiciones diferenciadas y en ocasiones contradictorias, que reflejaban fundamentalmente la polémica entre la burocracia y la nueva fuerza tecnocrática. Estaba el grupo modernizador, con una política de reformas al sistema, en las que se enfatizaba

(48) Ibidem. pp. 7.

(49) Citado por Tenti, E.: Educación y hegemonía. Mecanograma UPN. 1986. pp. 370.

la necesidad de hacerlo eficiente y cuya ideología, como ya señalamos anteriormente, era compatible con los intereses y las preocupaciones del grupo dominante de la clase política. La mayoría de ellos son de extracción universitaria y tiene como tesis centrales la planeación y los enfoques de la ingeniería social. Entre las reformas instrumentadas, sobresalen la creación de la Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa; la creación de la Comisión Interna de Administración y la Unidad de Organización y Métodos, y la reestructuración de la Comisión Mixta de Escalafón (*). Un segundo grupo, contrapunteado con la posición tecnocrática, proveniente del sector magisterial, dentro del que existe "una gran movilidad e integración entre mandos administrativos y sindicales", con una fuerte capacidad de negociación frente a la tendencia tecnocrática, basada en un argumento de fuerza, dado el control corporativo que tiene sobre el gremio. Es un grupo que busca bloquear las innovaciones que atenten contra su poder y que prefieren mantener la inercia del sistema, pero pero que cuando ve amenazada su estabilidad es capaz "...de generar iniciativas propias en la medida en que consolidan su poder en el aparato." (50)

Así, la Universidad Pedagógica Nacional podría ser, para uno de los grupos al interior de la burocracia, en la

(*) La reestructuración del reglamento de la Comisión, empezó a dar más peso a la formación y actualización académica en la acumulación de puntos escalafonarios que a la antigüedad. Ello fomentaba la necesidad de profesionalización y escolarización para la promoción.

(50) Olac, F.M.: Educación Pública y sociedad, en: González, C.P. y Florescano, E.: (coordinadores) México, hoy, Siglo XXI, editores, 8a. edición, México, 1984, pp.241-243.

instancia que permitiría recobrar el control perdido y fortalecer la difusión de un discurso que cada vez encontraba mayores espacios de confrontación para el otro grupo, la Universidad podría convertirse, de cualquier manera, en un instrumento de modernización del y para el aparato escolar.

EL REAJUSTE DE DISCURSOS: UN MAESTRO "MODERNO"

La base del consenso del estado mexicano entra en un punto de quiebre en los años sesentas, quiebre que se expresa en el movimiento social de 1968 y que evidencia, en el conjunto de la sociedad mexicana, un proceso de reajuste del poder que genera "nuevos" patrones de modernización.

El modelo de desarrollo adoptado por la sociedad mexicana agotó sus posibilidades y los ejes político-económicos centrales entran en contradicción; el mecanismo de acumulación de riqueza chocaba con las formas de ejercicio del poder político consolidadas por el grupo gobernante en el país, a finales de los años cuarentas; ejercicio del poder articulado con base en un sistema corporativo que convoca a la unidad en torno a las estrategias político-económicas adoptadas por el estado, representante, en términos institucionales, del triunfo de la revolución estallada en 1910. (*)

Este agotamiento se expresa como una crisis político-económica (51) que involucra a toda la actividad productiva del país y afecta la totalidad del cuerpo social. La situación del país resultaba sumamente compleja

(*) Me parece necesario tocar algunos puntos de la crisis económico-política del país para poder enmarcar la necesidad de refuncionalizar el discurso ideológico de la Revolución Mexicana y el trato con los gremios corporativizados, contexto obliga a hablar del nuevo maestro y que que permite la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978.

(51) Las tesis trabajadas con respecto a la crisis sociopolítica y económica fueron recuperadas del texto México Hoy, op.cit. fundamentalmente con base en los siguientes textos: Ayala, J.; y cols.: Primera Parte: La crisis económica: evolución y perspectivas, pp. 19-97; Pereyra, C.: Estado y Sociedad, pp. 289-305.

sin posibilidades de explicaciones monistas, lo que se agotaba era el modelo en su conjunto; las acciones instrumentadas para contener la crisis, se empezaron a dar en diversos planos sociales bajo el rubro de política modernizadora. Esta política contenía un conjunto de medidas que buscaban la recuperación del consenso perdido por parte del grupo gobernante en el país, entre ellas podemos ubicar la creación de la Universidad Pedagógica Nacional. La crisis económica -cuyo carácter se complejizaba al inscribirse en la crisis internacional del sistema capitalista- estaba fincada en un modelo que generaba acumulación de riqueza con base en utilidades desorbitantes del capital, este esquema obligaba a una exclusión necesaria de la mayoría trabajadora de los beneficios del crecimiento, otorgando la capacidad de compra sólo a un pequeño grupo privilegiado. Algunos indicadores del agotamiento del modelo empezaba a adquirir expresión tanto cuantitativa como cualitativa. La tasa de crecimiento del país iba en constante descenso, según la CEPAL, de 1973 a 1976 paso de 7.6% a 1.9%; el famoso "milagro mexicano", sostenido por la llamada "estrategia del desarrollo estabilizador", deja de ser milagro para convertirse en fracaso. El esquema de desarrollo sostenido por este modelo, ponía en juego una alteridad de exclusión-inclusión de la mayoría trabajadora, que ya no tenía posibilidades de mantenerse en equilibrio. El modelo se conformó con un Proceso de acumulación del capital dependiente del exterior, ligado a una estrategia de desarrollo igualmente dependiente; este proceso se vió acompañada por un ensanchamiento de la dominación de carácter oligopolítico sobre la producción, del predominio del capital financiero y por un esquema corporativo de dominación política, que

se centraba en la subordinación de las organizaciones de masas al aparato burocrático estatal. La agudización de las contradicciones entre el modelo económico y el modelo político era ya inevitable, mientras que el modelo económico enfatizaba su carácter excluyente, el modelo político descasaba en la aprobación mayoritaria, la aprobación mayoritaria se desvanecía en términos inversos a su exclusión de la "distribución de la riqueza".

El proyecto político de los gobiernos "emanados de la revolución" -plasmado en el texto de la Constitución de 1917 y substanciado en las acciones instrumentadas fundamentalmente en las décadas de los veinte y los treinta- se conformó con dos elementos centrales, por una lado la idea de desarrollo nacional, por el otro, la movilización popular como posibilidad de realización del desarrollo. Este proyecto permitió la consolidación de un estado nacional con base en la formación de un esquema político que centralizaba el ejercicio del poder en él, mitificando su lugar como representante del triunfo de la revolución mexicana. La tesis articuladora de todo el proyecto sostenía que el estado nacional tenía que cumplir con un conjunto de obligaciones, dictadas por los diversos sectores sociales, a quienes representaba, para asegurar en forma permanente el triunfo de la revolución mexicana. Esta tesis se objetivó en un conjunto de acciones que se pueden sintetizar en cuatro tareas centrales. La primera de ellas (sin con ello hablar de jerarquía) consistía en Preservar la unidad nacional eliminando a las fuerzas opuestas, tanto locales como regionales, la integridad nacional exigía la destrucción de cualquier núcleo de poder que se le opusiera. La segunda tarea se sustentaba en la idea de que la posibilidad de pacificación del país sólo

podía ser realizada por el estado y por lo tanto el estado, y sólo éste, debía monopolizar la violencia legal. Cualquier acción violenta que realice el estado tiene automáticamente una autorización legal, incuestionable, fundamentada en el principio de preservar la unidad, la soberanía y el desarrollo nacional. Una tercera tarea consistía en dirigir el camino de la economía nacional, ya que sólo el estado podía instrumentar un esquema de desarrollo que expresara y representara los intereses y necesidades de todos los grupos y sectores sociales del país. Esta tesis exigía un apoyo "casi incondicional" por todos los grupos sociales al esquema de desarrollo instrumentado. Y como cuarta tarea la recuperación de los recursos naturales para que el país volviera a ejercer su dominio sobre ellos, buscando afirmar la soberanía en forma suficiente. Ello permitiría que el estado adoptara decisiones propias, disminuyendo la eventual capacidad de dominio de la metrópoli imperialista y de los "detentadores nativos del poder económico", dominio que "rompería con la posibilidad del desarrollo nacional.

En la década de los setenta, el incumplimiento de las tareas asignadas era evidente. La integridad y la soberanía nacional pendían de un hilo muy endeble; el ejercicio de la violencia, por parte del estado, no se justifica en el plano legal -la matanza de Tlaltelolco y el vandalismo del cuerpo policiaco no tenían justificación alguna con base en la defensa nacional- Los diversos sectores sociales, sobre todo la mayoría trabajadora, encontraba casi imposible verse representados en las decisiones económicas tomadas por el estado. El esquema ideológico que sostenía el modelo del estado nacional, entraba en crisis.

La "desilusión por la revolución" deja de ser un discurso "académico" sostenido sólo por algunos sectores de la intelectualidad universitaria. Esta "desilusión" se transforma en una acción, en una acción crítica en contra de los dispositivos ideológicos fundamentales que sostenían la hegemonía del grupo en el poder, las tesis centrales que sostenían el discurso ideológico de la Revolución Mexicana, se convierten en blanco de la acción crítica. Las luchas sindicales de oposición, tanto magisteriales como ferrocarrileras, estalladas en los últimos años de la década de los cincuenta, y la respuesta del gobierno ante esta confrontación, habían roto las puertas que cerraban la discusión con respecto a las perspectivas reales de la revolución. La legítima representación de los trabajadores, que el estado se adjudicaba y su intitucionalización como "el partido de la revolución" se pone entre paréntesis. La crisis económica nacional, el estallamiento social estudiantil en el nivel internacional, el surgimiento de luchas revolucionarias en latinoamérica, así como la desaparición de las fuerzas cardenistas en la lucha por "reencauzar al Estado, fortalecen esta puesta en signos de interrogación de la legitimidad del estado y de la revolución como representantes y logros de la clase trabajadora del país.

Este esquema ideológico se confrontaba también con la generación de un "nuevo patrón cultural", la cultura de la modernidad. La modernidad ya no aparece "empresa y mito de la burguesía", sino como un deseo de cambio por la sociedad en su conjunto, un deseo de cambio en todos los ordenes, un rechazo enérgico a cualquier forma de autoritarismo. El México tradicional entra en crisis, todas las formas del

nacionalismo cultural prevalectes se ponen en cuestión. El nacionalismo patriótico parece cada vez más un discurso delirante que un plano de identidad del mexicano; se constituye en una convocatoria que aburre e incluso irrita. La tradición nacional no es más que "folklore", artesanías a la venta y ropa que se pone de moda. Lo nacional pierde eficacia en su convocatoria, "la efervescencia nacionalista y la moral católica feudal pierden vigencia", se convierten en nociones contrapuestas a la naciente cultura moderna, cultura que habla de identidad entre los jóvenes de los distintos países del mundo y cuyas consignas se articulan en torno a la lucha contra el "estatus quo" (52). El choque entre el discurso nacionalista y el discurso "mundialista" genera uno "nuevo" que articula lo "moderno" con la redundancia sentimental, el cliché y el antiintelectualismo de la vieja cultura nacionalista, el discurso tercermundista. El sistema educativo es representativo de esta tradición pasada de moda, el discurso sostenido por el "equipo técnico" constituido por los viejos maestros, nada tiene que ver con los modelos proporcionados por los medios masivos de comunicación -radio, televisión, cine, etc-; La cultura moderna, lo contemporáneo, chocaba contra el discurso expresado por los principales "funcionarios del estado", los maestros.

Durante el sexenio de Echeverría, la burocracia política veía la necesidad de revitalizar y modernizar la ideología de la revolución mexicana, en tanto la crisis sociopolítica y económica resultaba ya evidente y se expresaba en distintos planos de la vida social. Este intento de refuncionalización de la ideología de la Revolución

(52) Monsivais, C.: ibidem, p.74.

Mexicana toma como uno de sus ejes la reforma educactiva, espacio de incidencia significativa y "representativo" del discurso ideológico. El eje de la reforma se centra en una renovación de promesas, hay una insistencia en recuperar los efectos democratizantes de la escuela, se habla de la necesidad de modernizar la pedagogía y de dar un carácter científico a las instituciones escolares. A la escuela se le encomienda la función de constituirse en el instrumento central en la necesaria tarea de construcción de una cultura "más racional y orientada a la eficiencia"; se reivindica el carácter revolucionario del país y se le coloca como el líder de las naciones latinoamericanas en "la lucha solidaria contra el imperialista", enfatizando su carácter en común como países tercermundistas y dependientes de la metrópoli imperialista. Recuperar la confianza en el estado requería que la sociedad civil viviera con menos ahogo la presencia estatal; ello requería matizar su omnipresencia. Así mismo, se hacía necesaria restablecer el equilibrio dentro de la sociedad civil, eliminando las tensiones y reconstruyendo los vínculos que empezaba a resquebrajarse. El discurso sobre la soberanía nacional volvía a ocupar un lugar preponderante, había que construir un "nuevo" discurso que remaricara nuevamente la necesidad del "desarrollo nacional e independiente", lo que suponía que el estado recuperara iniciativa en la política económica, bajo el argumento de buscar redistribuir de mejor manera la riqueza. Se habla de re-orientar la política agraria y apoyar al sector campesino. En síntesis, el discurso ideológico de la burocracia política del sexenio gira en torno a un conjunto de tesis y propuestas que buscan re-novar el viejo discurso del "nacionalismo revolucionario".

La burocracia política requería de un esfuerzo reformista para no ser desplazada, un esfuerzo reformista que en los hechos no afectaba los mecanismos fundamentales de acumulación privada pero que sin embargo generó fracturas con diversos sectores de la sociedad, sobre todo de la burguesía, fracturas que habrían de pagarse por sostener la estabilidad del sistema político. El estado mexicano ya no era el estado fuerte de los años cincuentas; la embestida de la burguesía lo colocaba en la defensiva y se veía obligado a restablecer el "clima de confianza perdido". Su dependencia con el exterior, los compromisos con el FMI, y la crisis económica obligaba a fundar su estrategia en un acercamiento mayor con el bloque social dominante y por lo tanto con una "derechización" de sus prácticas fundamentales, la política asumida condujo a una caída de los salarios, la contracción del mercado interno, el incremento del desempleo y la marginalidad. La recuperación económica se había buscado con base en una estrategia que exigía un detrimento en la condición de vida de las mayorías trabajadoras; se establecieron topes salariales en época inflacionaria; se liberaron precios, hubo un reforzamiento en los estímulos fiscales y hacendarios; se empezó restringir el gasto público sobre todo con base en una disminución en los egresos referidos al gasto social. Esta política económica apuntaba a una recuperación de la tasa de utilidades, pero a costa de un deterioro de las condiciones de vida de la clase trabajadora. El pacto social, que estaba implicado en el discurso ideológico de la Revolución Mexicana evidenciaba su debilitamiento. Las relaciones entre el estado y la sociedad empezaban a padecer procesos de transformación significativos. La paradoja que enfrentaba el estado mexicano suponía, por

un lado, tolerar e incluso apoyar el fortalecimiento de un polo de la sociedad civil, hasta entonces dominado, para evitarse la subordinación al proyecto de la empresa privada. De no hacerlo así, se agudizarían tensiones que romperían con la forma corporativa del estado actual. Sin embargo, su reanimación, conducía también a perder el control de ese polo de la sociedad civil vigorizándose el movimiento popular independiente, situación que igualmente pondría al estado en un rompimiento con el modelo corporativista. El grupo gobernante se veía en la necesidad de aflojar y presionar, de combinar el "apoyo" a los movimiento sociales con acciones represivas significativas hacia la organización y conformación de movimientos independientes:

"...el sindicalismo oficial no es un puro aparato de control político e ideológico, sino también un centro de organización proletaria y un lugar donde se expresa la articulación alcanzada por el movimiento obrero...Nada tiene de extraño en consecuencia, que junto con la reactivación del sindicalismo oficial se hayan recrudecido las medidas represivas en todos los casos en que la intervención popular escapa al control desde arriba. Se pretende, a la vez, actualizar el potencial orgánico de la estructura vertical y reprimir toda discordancia independiente: oxigenar los aparatos corporativos manteniendo su carácter opresivo..." (53).

Sin embargo, esta táctica no resultó efectiva, los niveles de presión al capital monopólico eran insuficientes para generar una política económica que tendiera a mejorar la condición de las clases trabajadoras. La presión necesaria requería de una movilización efectiva, pero una movilización efectiva desataría una movimiento popular incontenible. El atraso ideológico y la pasividad política que el sistema corporativo había generado y el

(53) Pereyra, C.: op.cit. p 303.

7

estrechamiento de lazos entre la burguesía y el grupo gobernante, requería de un proceso de democratización de los diversos organismos sociales, sobre todo de los sindicales, para que el estado pudiera mantenerse como uno de carácter "fuerte" ante la burguesía. Este proceso obligaba al estado a substituir la retórica de su discurso en acciones y decisiones que afectaran los intereses de la burguesía. La fuerza popular ya no se aglutinaba en torno a la convocatopria del estado, requería de concesiones para rearticulrarse y regresar a los niveles de credibilidad que lo mantenían en el lugar del "miembro del partido revolucionario"

Esta actitud de tolerancia frente a los movimientos democratizadores generaba también confrontaciones importantes en la sectores que componen la burocracia política del grupo goberbante. Las circunstancias del país y el sostenimiento del grupo gobernante, exigían una "modernización estatal" que debía combinar la represión con mecanismos que le permitieran recuperar el consenso perdido; el clientelismo y la negociación política, bases de la administración estatal, tienen que ser substituídas por mecanismos de intervención y organización más regulados. la modernización requería de un proceso de democratización. Junto con la hostilidad que el bloque dominante mostraba frente a un estado que depende del apoyo popular, los viejos sectores de la burocracia, los caciques del control corporativo, se oponían férreamente a la democratización de la sociedad civil.

Ante el fortalecimiento de los movimientos populares y la necesidad de "democratización" y "modernización" de la

sociedad civil, el estado toma como una de sus tácticas la apropiación del lenguaje y de algunos de los métodos de razonamiento de los grupos "independientes". En este proceso de reajuste, toda proposición radical es "usurpada" por el estado y transformada en expresión cultural, expresión transmitida en los diversos medios de difusión de la cultura, ubicadas en el campo de la abstracción y la retórica. Se acepta, e incluso se apoya, la actividad crítica que concluya con postulados vagos o en proposiciones que no pueden ser incorporadas a la acción.

El reajuste de los patrones culturales, buscará un maestro que se apoye cada vez menos en el apostolado y en el sacrificio, en el hacer por encima del saber; y fortalecerá la construcción de la imagen de un "nuevo" maestro: aquél que sostenga un razonamiento formal, abstracto y "cientificista", que se apropie del discurso "progresista" debe ser "crítico y transformador". Este maestro, con la generación de nuevas prácticas escolares, ayudará a formar al "nuevo" ciudadano, al ciudadano del año 2000.

En este contexto, se hacía necesario la generación de mecanismos que ayudaran a refuncionalizar el discurso ideológico. Si bien la escuela, y el maestro en particular, habían sido desplazados de manera significativa por los medios de comunicación electrónicos, la institución escolar sigue siendo un factor importante en el proceso de socialización. La Universidad Pedagógica Nacional podría convertirse en un instrumento de modernización del sistema educativo, ya fuera a través de su masificación, ya fuera a través de la formación de cuadros para el aparato burocrático, provenientes del sector magisterial. Se hacía

necesario formar una nueva visión al interior de la
burocracia educativa, una visión más modernizadora, sin
confrontarse directamente con ella, sobre todo con el
sector gremial.

CAPITULO SEGUNDO: EL DISCURSO INSTITUCIONAL

LA INSTITUCIONALIZACION DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL: EL DISCURSO DEL OTRO

El 25 de agosto de 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional por decreto presidencial, institucionalización que permanentemente abre preguntas con respecto a su función y a la población a quien va dirigida. Cuando Andrade Ibarra, dirigente sindical, declaraba el 8 de agosto de 1978 en una concentración magisterial ante la SEP, "...quiero decirles a mis compañeros de la prensa que lo que genera esta participación de los maestros es el reclamo de que no quieren que su Universidad nazca con dudas...", vaticinaba el sino de la Universidad, su estructura jurídica y sus proyectos específicos marcaban tal grado de ambigüedad que la UPN podía, en la vía de los hechos, adquirir la forma deseada, era una Universidad sin forma específica. En el momento de su creación, se instituía como aquella instancia en la que los distintos grupos de poder se veían en la posibilidad de darle el carácter que se deseará, todo era posible, la Universidad estaba en debate, sería una Universidad en debate permanente, nunca pudo instituirse como algo ya dado.

El debate estaba abierto: cómo se entendería el rubro universitario; qué estudios ofrecería, sería masiva o de excelencia académica; orientada a la práctica docente o a la formación universitaria; limitada al D.F. o nacional; docencia directa o sistemas abiertos; reforzadora de privilegios o popular; institución de enseñanza o instrumento de política educativa; apéndice sindical o

auténtica Universidad (54).

A pesar de su creación por decreto presidencial, decreto que parecía dar por terminado el debate, en tanto era la palabra escrita de la máxima autoridad del país, y con el que las expectativas que el SNTE tenía con respecto a la Universidad, parecían encontrarse con una barrera casi infranqueable, el 22 de noviembre de 1978 se establecen una serie de acuerdos SEP-SNTE, en donde la propuesta especificada en el decreto de creación es modificada en términos significativos. En esta propuesta modificada, ambas partes parecen identificarse, en términos parciales, con la institución que se ponía en marcha, y se ubicaban en la posibilidad de recuperar en algún momento el espacio negociado. Desde su institucionalización, la Universidad estará marcada por el reconocimiento explícito del juego del poder, a diferencia de la Universidad Autónoma de México, en la Universidad Pedagógica Nacional lo político adquirirá lugar explícito y formal, lo político se constituye en un elemento central para su conformación e institucionalización.

La Universidad se convertía en un reto para todos aquellos que empezaran a formar parte de ella, en su momento, al convocarse a la planta docente y al futuro alumnado, la fuerza democrática, aglutinada en la Coordinadora Nacional de los trabajadores de la Educación (CNTE), que en el momento de la planeación del proyecto y su institucionalización plantea casi en términos mayoritarios

(54) Latapi, P.: Indefiniciones de la Universidad Pedagógica Nacional, en: Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional en: Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Tercera Época. Colección: Evolución histórica de la educación en México. Vol. 7, SEP, México, 1987, pp.87-94.

una oposición radical al proyecto (55), se ve en la necesidad de enfrentar el reto y pelear por hacer suya a la Universidad, buscando construir una opción diferente a la sostenida por los grupos que habían estado negociando en su creación. Esta fuerza, en términos potenciales, adquiriría posibilidad de participación en la definición de la Universidad, en tanto la planta docente y el estudiantado pudieran contar con elementos de esta tendencia. El profesor o estudiante democrático que entrara a la Universidad era convocado bajo una consigna no sólo académica sino política, se hablaba de rescatar a la Universidad de las fuerzas "vanguardistas" y "tecnocráticas", y llevarla a los maestros para realizar "una verdadera transformación de su práctica". El docente de la Universidad es convocado, dependiendo de los grupos de identidad externos, bajo un reto. Difícilmente se podía ocupar un lugar de "neutralidad", había presiones diversas para ocupar un lugar de "definición" era SNTE, o era Institucional-SEP, o era democrático. Al maestro "democrático" se le pedía que impulsara una transformación real de la Universidad, que buscara romper con los proyectos SEP-SNTE, en síntesis, la fuerza "democrática" tendría:

"...frente a sí, remando contra la corriente, las tareas teóricas, organizativas y técnicas necesarias para construir, desde el interior mismo del medio magisterial, una alternativa viable frente a los proyectos que hoy se proponen..." (56).

La Universidad, era la universidad de la contingencia, podía tomarse para sí y darle el carácter que se buscaba,

(55) Cfr. Hernández Fernando: La Universidad Pedagógica Nacional y la destrucción del Magisterio. CUSID, México, 1981.

(56) Fuentes, O.: Los maestros y el proceso político, en: Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional, op.cit. p.75.

se le depositaban infinidad de investiduras, sólo existía un elemento compartido y era su posibilidad de existencia todo lo demás estaba en debate, podía responder a infinidad de significados depositados en ella por cada uno de los grupos que volteaban a verla, el registro simbólico lo permitía así. Revisando diversas declaraciones con respecto a la Universidad encontramos los sentidos que se le demandaban, pasaba desde ser el elefante blanco del sistema, hasta el de ser la máxima casa de estudios del maestro, basta especificar algunos de los deber ser que se le exigían:

La Universidad debiera ser garantía del porvenir de México, en tanto instrumento esencial para elevar la calidad de la educación; instrumento centralizador y renovador del sistema de formación de docentes; instrumento político para ampliar el control estatal sobre el gremio; trampolín para la burocracia gremial en su inserción al aparato de la SEP; institución formadora de maestros científicos y democráticos; institución rectora de la educación en México, centro de estudios formador de investigadores y especialistas de alto nivel; Universidad formadora de los maestros del año 2000 motor y base del futuro de México; institución "des-centralizadora" del dominio del saber por el centro; etc..

La posibilidad de existencia de la Universidad estaba dada por su ubicación como fase última del proceso de Profesionalización del magisterio, demanda añeja, y que por lo general había sido planteada como la inscripción, en los hechos, de la educación normal en el sistema superior, asegurando una formación que contemplara lo científico y

cultural y no solo lo pedagógico.

El desarrollo del sistema escolar nacional había convertido a la escuela normal en trampolín para acceder a otros niveles de educación, condición fortalecida por la diferenciación que había sufrido el subsistema normalista. Esta diferenciación establecía jerarquías entre las diversas instituciones de formación de docentes, sistema de jerarquías que simulaba las existentes en el modelo superior. La Escuela Normal Superior se colocaba como instancia paralela y equivalente a la Universidad y dejaba a la Educación Normal como equivalente al bachillerato, situación que se jugaba expresamente para todos aquellos maestros en servicio que accedían a la licenciatura ofrecida por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Diez años antes de la creación de la Universidad, en el Congreso de Saltillo de 1969, se reformularon los objetivos de la educación normal destacándose:

- Qué la educación normal se considere como profesión terminal y no como escalafón a otras profesiones;
- La incorporación de la educación normal al nivel profesional;
- la formación del egresado de normal en una cultura general sólida. (57)

En este contexto la Universidad Pedagógica Nacional aparece como la cristalización de un "deseo magisterial" que permitiría reestructurar las contradicciones del sistema, pero sin perder su condición de diferenciación del saber universitario, saber al que se le rechaza y se le "teme" en

(57) Alvarez, G.I.: Síntesis de las ponencias y conclusiones del 4o. Congreso de Educación Normal, 1969, Anexo 3, en :op.cit. pp.53-57.

tanto pone en peligro la tradición magisterial. En 1974, en el Primer Seminario Nacional de Educación Normal Superior en Oaxtepec, Mor. la delegación de la Normal Superior de Nayarit emitió el siguiente voto particular:

"...considerando que la expedición de grados académicos propiciaría una estratificación del magisterio nacional, y cambiaría la denominación de maestro por la de licenciatura o doctorado, de menor o ajeno contenido docente, planteamos que no se expidan títulos de licenciatura, maestría y doctorado sino de:

- Maestro en Educación Media y Normal;
 - Maestro en Educación Superior;
 - Investigador y Administrador de la Educación..."
- (58).

Esta resistencia a la noción "universitario" se expresó en diversos foros. Cuando la dirección del SNTE hace la petición al Estado Mexicano en octubre de 1970, en los resolutivos de su Segunda Conferencia Nacional, no se hace referencia a una Universidad sino a un Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. Es hasta noviembre de 1975 que el SNTE, a través de las secciones 9, 10 y 11, habla de Universidad; en ese entonces se propone:

"...la creación en el menor tiempo posible, de un Instituto Nacional de Formación y Mejoramiento del Magisterio o Universidad Pedagógica Nacional..." (59)

En la séptima reunión de presentación del Plan Nacional de Educación formulado por el Lic. Porfirio Muñoz Ledo, el Lic. José López portillo se comprometió oficialmente a crear la UPN, no sin antes especificar:

"Si bien el nombre (UPN) puede parecer cuestionable para algunos, debido a que evoque el viejo concepto de Universidad Nacional, lo que es indiscutible es la obligación del Estado, de

(58) Revista Audiovisual, Num. 5. mayo-junio 1975, citado en Hernández, F.: op. cit. p.7

(59) Datos citados en: Moreno, P.: El proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN-SEP, Mecanograma, 1986.p.53

satisfacer las justas aspiraciones del magisterio por una preparación de nivel superior.". (60)

Casi todos los sectores magisteriales coincidían con este planteamiento: un rechazo a romper con la tradición magisterial y a cualquier intento de subsumirla al modelo universitario. Las fuerza democráticas y disidentes se oponían al proyecto de la Universidad no sólo por considerarlo un instrumento político de Vanguardia, sino también porque veían en la Universidad, una política de dispersión y eliminación del "normalismo", con todo lo que ello significaba.

Un fantasma cruzaba toda la discusión referente a la creación de la Universidad Pedagógica Nacional: Será una Universidad de los Maestros, una "Normalota"; o una Universidad para la eliminación de los maestros; o un nuevo discurso conjugando ambos saberes. Era este el reto inicial, en el plano de la formalización, que enfrentaba la institucionalización de la Universidad. El Único punto que quedaba claro era el referido a la posibilidad de acceso a ella por el sector normalista. Aparentemente se encontraban dos culturas escolares contrapuestas. La cultura universitaria inscrita en un discurso más científicista y eficientista, y la cultura normalista, caracterizada por un discurso más moral y doctrinario. La dirección sindical buscaba, al parecer, mantener la cultura normalista recuperando el "perfil" y los valores más tradicionales del magisterio nacional. Andrade Ibarra declaraba a la Prensa, en 1977, que los maestros egresados de la UPN serían

"promotores sociales en las comunidades, asesorando en la solución de sus problemas;

(60) Ibidem. p.54.

introduciendo agua potable, drenaje, alcantarillado, alumbrado público, pavimentación de las calles, construcción de letrinas, fosas sépticas, caminos de mano de obra, unidades deportivas... (buscando) engrandecer a México y salvarlo de la crisis económica actual...". (61).

Por su lado, la SEP hablaba de investigadores y especialistas de alta calidad académica, rectores del proceso educativo en el país, la Universidad sería un centro de excelencia e investigación que podría funcionar como departamento de apoyo y asesoría a la Secretaría de Educación Pública.

La institucionalización de la Universidad se inscribe en el seno de la duda, la duda con respecto a su posibilidad de existencia; si bien su condición de existencia se situaba en el hecho de ofrecer una formación de tipo universitario para los maestros con el propósito de elevar la calidad de la educación en México, el carácter universitario, el tipo de maestro y la calidad de la educación resultaban nociones tan poco precisas que podían ser interpretada de cualquiera manera. En este contexto, la función central de la Universidad podría cubrirse fácilmente o no encontrar vía de realización alguna, por lo tanto la Universidad se convertía en un proyecto en vías de ser y con la amenaza permanente de su posibilidad de cancelación.

La Universidad se instituye con la amalgama de diversos proyectos "incompatibles entre sí" y con la perspectiva de ser re-definida por uno de los grupos en pugna. Aparece como la objetivación de un proyecto en donde se cruzan, entre otras, dos necesidades inscritas en un proceso de reajuste de los patrones culturales de la sociedad

(61) Citado en Fernández, F.: op. cit. p.9

mexicana. Una, la de la SEP, que optaba por crear una universidad elitista, de alta calidad académica y dedicada fundamentalmente a la investigación educativa; la otra, la de Vanguardia Revolucionaria, que proponía una Universidad masificada, que no modificara demasiado el "saber magisterial" pero que le permitiera asegurar un control político que empezaba a mostrar puntos de ruptura significativos.

El primer momento de intento de establecer en el plano del registro simbólico, lo que sería o debería ser la Universidad Pedagógica Nacional, se objetiva en el documento elaborado por la Comisión Mixta SEP-SNTE en marzo de 1977; -en los hechos circulan dos versiones, una oficializada y otra no, situación que puede leerse como esa dificultad permanente que se ha convertido en parte inherente de la Universidad, y que está referida a la tarea de Sísifo, interminable, de darle contenido y significación, de substanciarla. En este documento, se expresa una posición con respecto a la definición de la Universidad que se adjudica la dirección sindical del SNTE, y que en términos generales, se propone hablar de una Universidad grande, masiva, sin ingreso controlado, con cobertura nacional y funcionamiento en todos los estados. Debiera ser una Institución que trabajara conjuntamente con la red de normales, buscando absorberlas y no como un centro de estudios separado de las instituciones abocadas a la formación de docentes; se propone la elaboración de una Ley Orgánica que institucionalizara formas de control e injerencia de la burocracia gremial en el control del sistema. En los hechos, el documento propone a la Universidad como una red articuladora de todo el sistema de

formación y no como un centro más dentro del mismo. El rector sería miembro del grupo gremial y designado por la SEP con base en una terna presentada por el SNTE. La estructura administrativa estaría conformada por un rector, un vicerrector, un oficial mayor y diversas divisiones académicas centrales, regionales y locales. Proyecto de gran magnitud que requería un presupuesto exorbitante, en promedio se hablaba de dos mil millones de pesos. La Universidad se definía como institución fundamentalmente para el magisterio, que aunque no negaba la aceptación de bachilleres si exigía exclusividad en la planta docente, todos los maestros tendrían que ser egresados de las normales. Como programa académico se proponía la creación de licenciaturas y posgrados en la formación de maestros. La Normal Básica se convertiría en un bachillerato pedagógico, y las normales superiores ofrecerían los estudios de licenciatura propiamente dicha y posgrado. La licenciatura tendría una estructura curricular muy apegada al esquema normalista con opciones terminales en los distintos niveles de enseñanza, y los maestros recibirían beneficios salariales inmediatos. Los posgrados estarían abocados fundamentalmente a la formación de especialistas en didácticas de los diversos contenidos de enseñanza y en las áreas de planeación y administración educativa. Cabe señalar que el documento, en este nivel, el nivel de posgrado, dice muy poco con respecto a la estructura de los planes de estudio. Al publicarse el Decreto de Creación la Universidad aparece con otra estructura y otro proyecto académico. "...Sólo quienes estuvieron dentro del oscuro proceso que va de marzo de 1977 a marzo de 1979 conocen con certeza que sucedió..." (62).

(62) Fuentes, O.: en Fundación y Desarrollo...op.cit. p 63

"La consecuencia inmediata de las presiones ejercidas por los diferentes grupos en torno al carácter definitivo de la Pedagógica como institución universitaria, se traduce en una reunión con funcionarios de la SEP, expertos extranjeros y asesores nacionales de algunos centros de investigación educativa, para que se propusieran y discutieran las diversas alternativas en relación a la futura Universidad. Existían en aquel entonces varias proposiciones: una parte de la Dirección General de Enseñanza Normal, otra del SNTE y por lo menos otras dos de la SEP, cada una de las cuales obedecía a proyectos políticos diferentes". (63).

El Decreto de Creación instituyó una Universidad pequeña, diferente y paralela a las normales, en donde se establecía una estructura vertical con pocas instancias centrales de gobierno, las más relevantes eran la Rectoría y la Secretaría Académica, un Consejo Académico y un Técnico, órganos sin participación del SNTE; los programas académicos que se proponían referían más a la formación de especialistas que de maestros en ejercicio. Se demandaba una planta docente con formación universitaria, de preferencia con antecedentes normalistas, seleccionada con base en un procedimiento centrado en el ritual de un examen de oposición ante una Comisión Académica Dictaminadora, designada por la SEP. Su presupuesto inicial estaba fijado en un promedio de veinte millones de pesos, y proponía una estructura orgánico-administrativa con base en las funciones sustantivas universitarias: docencia, investigación y difusión, añadiendo la idea de elevar a función el servicio de biblioteca.

La Universidad Pedagógica Nacional se va conformando con base en una mescolaza, forzada y debida a presiones, entre estos dos proyectos. Se abren dos sistemas de enseñanza, el escolarizado y el abierto, cada uno de ellos depositario

de uno de los dos proyectos, uno en el D.F., y el otro con cobertura nacional. Inicialmente se diseñan para el Ajusco cuatro licenciaturas (Administración Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación). La presión del SNTE asegura la incorporación de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, que se denominó plan 75, que hasta el momento impartía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y establece una serie de mecanismos que permiten asegurar la exclusividad normalista para integrar a la planta estudiantil y docente en las diversas unidades del país. La Universidad se ve obligada a expedir en corto plazo ocho mil títulos para los egresados de la licenciatura de Mejoramiento y a darle un carácter "masivo" a sus servicios, al crear "Unidades Pedagógicas Regionales" cuya tarea inicial consistía en coordinar las escuelas formadoras de docentes, y que ahora se convertían en impartidoras de una licenciatura. Finalmente, se crea una quinta licenciatura, la licenciatura en Educación Básica, elaborada por planta de la Universidad y que se denominó plan 79, dirigida a la profesionalización del magisterio en servicio y cuyo forma de trabajo se da fundamentalmente en un modelo de sistema a distancia, creandose una nueva instancia de poder institucional, la Coordinación General del SEAD, que en el plano jurídico-institucional, no aparece registrada. La distribución del ejercicio del poder institucional entre los grupos de la SEP y el SNTE se centraliza en los órganos unipersonales: La Secretaría Académica, la Rectoría, la Coordinación General del SEAD y los Directores de las Unidades. Y la dirección sindical se pone en el lugar del vigilante; cuidadoso de que el proyecto no se desvirtúe y

en demanda permanente por recuperar la dirección y el proyecto de la Universidad para los maestros. Así, nos encontramos con dos modalidades de enseñanza que suponen la instauración de dos proyectos amalgamados a la fuerza.

El sistema escolarizado del Ajusco, con sus cuatro licenciaturas iniciales, se ubicaba en la necesidad de hacer de la Universidad "un organismo cúpula del sistema normal y de formación de maestros en el país que garantice una alta calidad académica"; y como primer paso se plantea la necesidad de formar profesionales de la educación "conocedores" del sistema educativo nacional y capaces de proponer acciones eficaces en la solución de los problemas centrales del sector. Se propone para ello la formación del estudiante con base en un currículum que vinculara la docencia y la investigación, exigiendo para ello una planta docente de tiempo completo caracterizada como profesores-investigadores, demandándosele la generación e instrumentación de trabajo multidisciplinario y el ofrecimiento de una formación profesional vinculada de manera más efectiva al mercado de trabajo. Asimismo, se les pide el uso de procedimientos de enseñanza "críticos", se habla de trabajo grupal, de construcción de conocimientos, del hecho educativo como totalidad a ser analizada en términos multi e interdisciplinarios. Nociones todas ellas que rompen con los patrones normalistas con respecto a la didáctica, a la identificación entre hecho educativo y pedagogía, y al tipo de formación que el magisterio debiera recibir.

La estructura curricular, va conformando los espacios organizativos del área de docencia, ya que el Decreto de

Creación deja abierto este plano de organización, la formalización del orden institucional llega sólo hasta las Jefaturas de Area, despues de ellas cualquier orden cabe, y ese ser institucional irá dependiendo de la distribución de poderes, entre los grupos participantes, -grupos que por encontrarse en una institución escolar se definen con base a su formación profesional- distribución de poderes enmarcada con base en el apoyo u oposición de la Secretaria Académica y de la Jefatura de Docencia. Las otras areas, Investigación, Difusión y Biblioteca y Apoyo Académico, casi no padecen movimiento ni organización alguno al estar desvinculadas del area docente, lugar donde se debate permanenetemente el rol y las funciones de la Universidad, de ahí que hablemos fundamentalmente de esta área, aún cuando su presencia-ausencia será sumamente significativa para la dinámica general de la Universidad.

Inicialmente, la estructura curricular habla de tres grupos de contenidos que conforman dos momentos de la formación: la básica y la profesional. Estos grupos de contenidos se denominaron:

- Area de Formación Básica.
- Area de Integración Vertical
- Area de Concentración Profesional.

Una organización académica con base en estas areas obligaba a un trabajo menos ubicado en lo disciplinario y distribuía el ejercicio de poder, en términos de decisiones académico-políticas y laborales, entre diversos grupos, pero al mismo tiempo dificultaba la posibilidad de que la institución tuviera movilidad, con base en la necesidad de modificar los proyectos académicos iniciales, ya que la estructura estaba hecha tan ad hoc al curriculum, que

pensar en otra forma curricular u otros proyectos implicaba necesariamente afectar de manera muy significativa a los grupos de poder conformados con base en la propuesta inicial. En los hechos se convertía en una forma de organización muy rígida, pensando en que la Universidad se definía como la Universidad sin definición, con la necesidad permanente de responder a la pregunta de si lo que hace responde necesariamente a las necesidades del magisterio y de la educación en México; la exigencia de su "funcionalidad" será su posibilidad de existencia y ello exige su re-ajuste permanente. Esta rigidización se acentuó en los hechos, en tanto la estructura orgánico-administrativa se atomizó en demasía al no institucionalizarse a los Coordinadores de las áreas de formación, ya que cada una de las materias que apoyaban a las áreas de Formación Básica e Integración Vertical se reagruparon de diversa maneras, por asignatura o bloques de asignaturas. Cada reagrupación en la vía de los hechos pudo pensarse como "facultad", independiente de los demás grupos, en la lógica de justificar en sí misma su necesidad de existencia. Ello condujo a que cada "academia" (bloque de re-agrupación de asignaturas) se planteara como modo de vida la demanda de plazas y el impulso de proyectos particulares, independientemente del lugar que ocupaban en el proyecto de la Universidad en el Ajusco: las cuatro licenciaturas esolarizadas y el apoyo a la Licenciatura en Educación Básica, plan 79. Esta lógica generó una lucha permanente inter-academias por convertirse en la academia apoyada, buscando un nivel de sobrevivencia más o menos seguro, que se traducía en la asignación de plazas. Toda la gestión y discusión académica giraba en torno a la Jefatura de Área y con base en la rentabilidad del proyecto que se

ofrecía, o con base en el compromiso personal con su persona. Un sólo punto rebasaba el compromiso personal, la defensa del proyecto "universitario" de los avances del grupo vanguardista, "sin proyecto académico alguno", todo el grupo coordinador se hacia bloque en esta defensa y desde ese lugar se articulaba con la base del profesorado que, desde diversas vías, luchaba por la democratización del SNTE, fortaleciéndose cada vez más el grupo más politizado, articulado a la CNTE, que proponía la vía sindical como punto de debate con la dirección sindical vanguardista, y la recuperación del proyecto de la Universidad para el magisterio de base.

El proyecto de la licenciatura en Educación Básica plan 79, cubrió el esquema de la Universidad en el plano nacional. El proyecto curricular de esta licenciatura se concibió bajo la premisa dar un carácter "más universitario" a los proyectos ofrecidos al magisterio en servicio, ya que la Universidad se había visto obligada a aceptar el programa de licenciatura ofrecida por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Toda la estructura organizativa y académica hacía evidente la confrontación entre las fuerzas en juego. Las unidades en el país se concibieran como centros de impartición de la licenciatura y recibieron el nombre de Unidades del Sistema de Educación a Distancia (USEAD'S) cuya dirección fue fuertemente peleada por las secciones locales del sindicato. En el Ajusco, se generaron dos instancias paralelas en la determinación del proyecto y la centralización del control de las Unidades, por un lado se conformó un grupo de trabajo en la Coordinación General del SEAD quien proponía un esquema de formación mucho más

tecnológico que el que dominaba al área de docencia. El sistema a distancia era concebido como la elaboración de un conjunto de paquetes de instrucción personalizada, que deberían ser aplicados por los asesores de las unidades, quienes ya no eran vistos como profesores-investigadores, sino como asesores. La función de éstos, los asesores, se restringía a la explicación de algunas instrucciones y la asesoría individual sobre algunos de los aspectos temáticos contenidos en los paquetes de autoenseñanza. El debate con el grupo académicos del área de docencia, terminó conformando un esquema curricular equivalente al de las licenciaturas escolarizada, apoyado para su enseñanza -denominada a distancia, a pesar de que el alumno-maestro acudía a la Unidad cercana a su centro de trabajo o de origen y no a distancia desde el centro de la República-, con la elaboración de volúmenes que buscaban substituir la ausencia de textos escolares "universitarios" en la provincia y guiaban al asesor en su enseñanza "asumiendo" las dificultades de formación del mismo. Los contenidos académicos quedaban bajo el control del área académica del Ajusco, fundamentalmente docencia, y los procedimientos didácticos eran elaborados por la gente de la Coordinación General del SEAD. Las formas de trabajo y las propuestas académicas provenientes del personal de la Coordinación, los colocaron en el lugar del grupo poco académico, fuertemente vinculado a la corriente "vanguardista" y por lo tanto debían ser eliminados de cualquier trabajo académico, la consigna era boicotear los intentos del control del proyecto académico por este grupo. Por otro lado, el personal de docencia, era leído por la Coordinación General del SEAD como personal "grillo" poco preocupado por el magisterio, un universitario engreído,

autosuficiente, con quien había que debatir, debate que en la medida que se hiciera no abierto, era más eficaz.

En este contexto, la Universidad se conformó como una Institución con diversos grupos de poder, en debate permanente y en la consolidación de pequeños feudos, intocables, que sólo se articulaban con base en la defensa de la Universidad ante el embate exterior, o interior del grupo vanguardista; o bien ante la necesidad de defender a la universidad y a los maestros, de los tecnócratas universitarios, que arrasarían con el normalista y sus valores fundamentales. El Ajusco, Docencia fundamentalmente, representará la primera posición, y la Coordinación General del SEAD la segunda; las Unidades de provincia mostrarán una fuerza en debate tomando postura por una u otra posición sin identificarse del todo con el Ajusco y buscando un plano de independencia para con ellos.

... resultan esenciales los valores que el grupo vanguardista del Ajusco y vivió con ellos, el desarrollo institucional en la universidad se da con base en este... doble movimiento de reconocimiento... en el cual una parte del sujeto se reconoce y se identifica en el discurso que sobre el realizar las instituciones y que le sirven de referencia identificatoria, y por otra de imagen como productor de este discurso, suarado de la institución, desconocimiento como la guerra de su orden simbólico... y normativo... los... instituciones... algunos textos de la expresión de este doble movimiento en la universidad:

... las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, las autoridades de la... del Ajusco, de... la identidad del maestro... Gobierno del D.F., México, 1970, p. 7

IDENTIDAD CON LA UNIVERSIDAD: APROPIACION-NEGACION DEL DISCURSO DEL OTRO

Al instituirse la Universidad Pedagógica y conformarse la planta docente, se va generando un proceso de re-constitución del discurso inicial, proceso que tiene como punto de partida el discurso de las fuerzas que la definieron en el plano normativo y formal, discurso construido por los los grupos de la SEP y el SNTE que participaron en su institucionalización.

Esta re-construcción del discurso institucional se inscribió en un proceso de afirmación-negación del discurso normativo, proceso que se daba buscando ocupar la posición de construcción del mismo, desconociendo el discurso existente. Ocupar esta posición y negar el discurso normativo resultan mecanismos necesarios para poder apropiarse del lugar y vivirlo como propio. El discurso institucional en la en la Universidad se da con base en este "...doble movimiento de reconocimiento-desconocimiento en el cual una parte del sujeto se reconoce y se identifica en el discurso que sobre el vierten las instituciones y que le sirven de referencia identificatoria, y por otra se imagina como productor de este discurso, separado de la institución, desconociéndola como la matriz de su orden simbólico significante y normativo..."(64). Escuchemos algunos textos que son expresión de este doble movimiento en la Universidad:

"...las autoridades de la Secretaría de Educación Pública y las autoridades de la

(64) Aristi, P.; y col.: La identidad del maestro. Cuadernos del DIE, México, 1987, p.7

recien creada Universidad trabajaron en el diseño del que seria el primer proyecto académico formal de nuestra Casa de Estudios...y despues, a través del primer gobierno de esta Universidad, se transformó la propuesta inicial en un proyecto más autónomo, en un proyecto más propio de la Universidad...".

"...La Universidad Pedagógica es para mí desde el punto de vista formal, juridico, pues es lo que dice su Decreto de Creación que es una institución de educación superior, la docencia que requiere el país, en general, sin embargo...esta es una definición sumamente vaga y formalista. La Universidad Pedagógica es un centro de cultura, de formación de docentes, es una aspiración que efectivamente tiene el magisterio nacional desde hace muchos años, es una realidad de ella independientemente de quien la haya originado o ideado, si, usted me decia hacia un rato, no es precisamente originario de 1976, en la administración del Lic. Echeverría, efectivamente desde Saltillo tiene origen el reclamo de una Universidad Pedagógica, una universidad para el magisterio...".

Uno de los textos que conforma el discurso institucional enfatiza la necesidad de apropiarse de ella, de convertirla, en la vía de en los hechos, lo que de ella se espera, no importa que digan de ella, ni como se le define formalmente dentro del marco juridico-normativo, en los hechos la Universidad es la realización del deseo, del deseo magisterial. Este texto, esta construcción imaginaria, se inscribe en un registro simbólico marcado por la posibilidad de acceso a una institución universitaria, e incluso, por la posibilidad de formar parte de su planta docente. Al crearse la Universidad, para algunos maestros normalistas se abría la posibilidad de dejar de pedir, en condición de subordinado, el acceso a la educación superior; ahora no sólo se le abren las puertas, sino que se es docente de una Universidad. Al mismo tiempo, la existencia de la Universidad Pedagógica Nacional, validaba un proceso de certificación de los estudios normalistas,

ubicándolos en el nivel superior, en la Universidad, reconocida en el modelo superior, se aceptan los grados provenientes de las escuelas pertenecientes al Sistema Nacional de Formación de Docentes, grados que no habían adquirido legitimidad en el modelo universitario a pesar de la Ley Federal de Educación:

"...Bueno, yo espero de la Universidad Pedagógica lo que yo creo que debe ser la universidad...para mí la Universidad Pedagógica es la que desde un principio yo creí que debiera ser, por lo que nosotros venimos aquí a esta Universidad..."

"...las puertas de otras instituciones de alto nivel están cerradas para nosotros, esto lo sé por experiencia...si a mí no me van a admitir, esto lo expresaban los compañeros que están en la Maestría en Educación, que fue para ellos una sorpresa que sus títulos y sus papeles de la Normal Superior, de la Escuela Nacional de Maestros, eran válidos en la Universidad Pedagógica, ¡oh!, ¡sorpresa!, podían seguir adelante, podían empezar a reflexionar sobre una serie de cuestiones que sabían que ya estaban avanzadas, que era necesario ponerse al día y en otras instituciones no nos permiten entrar, esto es muy importante, porque esto creo debe ser la institución que el maestro considere como suya...."

"...entonces opté por irme a la universidad y en la universidad encontré las puertas cerradas, nadie quiso aceptarme, casi en cierta manera de burla cerraron las ventanillas...y muchos de mis compañeros llegamos a hacer la maestría, a pedir a solicitar entrada a la U.N.A.M. y desconocieron totalmente todos los estudios que se dicen equivalentes a nivel superior que a los de la Normal...con la frustración enorme de que los maestros no teníamos salida, a los maestros no nos eran reconocidos prácticamente otros estudios...varios compañeros lo comentamos, las expectativas que tiene esta Universidad, esta institución que debe responder, aunque parezca demagógico, a las necesidades de los maestros..."

Si no es la realización del deseo, debe serlo, y hay que luchar a viento y marea para que la Universidad sea lo que yo, como expresión y síntesis de la voz magisterial,

deseo, hay un compromiso moral del Estado con el magisterio, compromiso que debe ser defendido, y es culpable de traición quien no lo asuma, de traición a la fuerza magisterial, el hijo olvidado que con la Universidad vuelve a ser reconocido, re-conocido al cubrir un hueco que lo negaba en el campo del saber legitimado:

"el día que se desvirtúe a esta Universidad va a estar traicionando, podríamos decir, las esperanzas que los profesores tenemos en esta Universidad. No solamente para los posgrados sino también para las licenciaturas...La U.P.N., la Universidad Pedagógica Nacional yo creo que es la única esperanza y digo la única, sí, lo creo firmemente, es la única esperanza de que eleve el nivel de los profesores..."
"...Otras carreras profesionales, tanto liberales como de estado han sido objeto de atención con las funciones superiores de la educación universitaria, anteriormente y a muchos de nosotros nos extrañaba que la educación preescolar y primaria no fuera considerada como objeto de la docencia superior, de la investigación y de la difusión, y en el momento que aparece la Universidad Pedagógica Nacional, la universidad surge como una instancia en la cual pudiera cubrirse un tramo de la educación superior que en el pasado no se había cubierto, recuperándose los aspectos de investigación o apoyos necesarios para recuperar todo el trabajo que los profesores de educación preescolar y primaria que anteriormente no había podido sistematizar, cuestionar...creo que una buena parte del deterioro de la educación en México se debe a cien años de una educación normal en términos de nivel medio...". "...El estado mexicano le debía pues a la educación primaria una especie de educación superior en el que pudieran encontrar alternativas que la pura práctica y administración no había podido ofrecer..."

En los textos de apropiación, la Universidad aparece en ocasiones como la realización de un proyecto nuevo, diferente a las definiciones y deseo de los grupos de poder que la institucionalizaron, pero sin posibilidad de ser la realización acabada del deseo del grupo constructor:

"...en lo que fue la construcción de la

Universidad, un grupo importante de trabajadores de la propia universidad, pudieron incidir en la construcción del proyecto académico desde una perspectiva más democrática, pero también con sus limitaciones, dado que este grupo de compañeros que hemos construido el proyecto de la Universidad, hemos tenido limitaciones por la propia presión de la S.E.P., hacia lo que debería apuntar la Universidad, como por otro lado de poca vinculación hacia el magisterio en su conjunto por lo que es el magisterio en términos de su composición social y por otro lado, aparte de la composición social del magisterio, de vinculación con la lucha del magisterio democrático que no se ha planteado una perspectiva de lo que la Universidad debiera ser...Los proyectos de la Universidad aparecen concretados, desde mi punto de vista, con un sustento desde abajo, proyectos de una perspectiva distinta a la que el SNTE o la SEP pudiera darle, pero muy tamizada por las distintas perspectivas que le dan cuerpo a los propios proyectos...".

Hay textos en donde la universidad se vive como espacio perdido, ganado por fuerzas extrañas al magisterio, en ellos, se expresan los componentes más significativos del discurso magisterial construido entre los veintes y los treintas. Un discurso de corte antiimperialista, de espaldas al proceso de modernización, que identifica a los tecnócratas con los "científicos" del porfiriato y que llega incluso a hablar de fuerzas de la CIA y de fundaciones norteamericanas infiltradas para romper con la identidad de nación alcanzada durante la lucha revolucionaria e institucionalizada por el Partido Revolucionario Institucional, texto representativo de la vieja burocracia magisterial (65):

"...El proyecto original de la Universidad fue cambiado y substituído por otro que hizo de la institución una más entre muchas universidades, sin ninguna relación con el Sistema de Educación Normal y, lo que es más grave, con una doctrina distanciada del espíritu y la letra del Artículo Tercero

(65) Cfr. Bolaños, H.: op.cit.

Constitucional. Para mencionar un ejemplo de educación a distancia de la materia "Sociedad Mexicana I" contiene interpretaciones troskistas y maoistas de la Revolución Mexicana. No es necesario tener demasiada imaginación para concebir las consecuencias a largo plazo que pueden tener estas lecturas en la formación de los educadores mexicanos...La Universidad Pedagógica Nacional sufre actualmente en carne propia los embates del imperialismo que, encubierto en organizaciones supuestamente revolucionarias, sabotea y destruye todo lo que nuestro país hace para mantener su independencia política y alcanzar la autodeterminación económica..." (66).

Otro de los textos que componen una de las series discursivas de la institución, habla de ella como algo ajeno, desconocido, no es la realización del deseo, es un instrumento de otros, de un Otro que no clarifica su deseo, que nunca deja claro lo que se espera del trabajador. Que no marca un simbólico mínimo, que devuelva una imagen con la cual re-conocerse u oponerse. En este texto, la Universidad es innaprensible, su deber ser esta claro, su ser es ambiguo, impreciso:

"...nadie tiene duda sobre lo que tiene que ser, el problema es cómo tiene que ser, quién tiene que ser,...en torno a la creación de la U.P.N., más bien porque en el proyecto todos seguimos pensando de que esto es necesario, incluso los objetivos, yo creo que se siguen manteniendo vigentes, estos objetivos son objetivos de siempre, de formación y de mejoramiento del magisterio, el problema ha sido básicamente en la llevada de la práctica, y creo yo que la falta de línea de la Universidad en términos generales y de su impacto en la comunidad magisterial y nacional ha sido precisamente político para llevar a cabo la concreción de esto que es la Universidad Pedagógica, no ya como proyecto sino como hacer, como quehacer concreto, yo creo que ese ha sido un problema tan peliagudo, incluso para todos los actores que no están comprometidos, que prefieren un dejar hacer, antes de entrar muy claramente a los puntos más dolorosos

(66) Marin, M.A.: El debate en torno a la Universidad Pedagógica Nacional, en: Fundación y desarrollo... op.cit. p. 148.

todo lo que es la Universidad, las inercias de repente, las aceleraciones, esta vida tan desigual de la universidad...".

"... pues ni siquiera hay claridad en lo que se puede hacer, cómo se puede hacer, cuál es la justificación de un proyecto y no de otro...no hay una integración ni en términos de metas, ni en términos de proyectos concretos, articulación que se pudiera...pues que pudiera redundar en concretar un proyecto académico más claro por parte de la Universidad...".

"...a los trabajadores de la Universidad se nos requiere para muchas cosas, para bomberazos del sector público, para hacer unos programas que surgen para la educación normal, se requiere para que se den cursos de capacitación del magisterio, o sea, no ha habido una definición, se ha ido dando paso a paso. Ahorita tenemos ya claro de que el asunto va a ir más por el posgrado e investigación con la...decreto de marzo de 1984 de las normales, o sea, la definición ha ido a golpes, algunas cosas por exclusión pero todavía no tenemos esta organicidad...".

Para otros, la Universidad es potencia, posibilidad, esperanza que no puede ni debe ser abandonada, posibilidad enmarcada en su ambigüedad, en la falta de registro simbólico, situación que permite imaginarse como autónomo, independiente, en la vía de ocupación de espacios que no deben perderse. Pasar de posibilidad a realidad aparece como una tarea casi imposible pero posible. En ocasiones puente falso, que esconde utopía y fantasía, la fantasía de poder hacer lo que yo quiero hacer, de pensar a la Universidad como el lugar en donde todo se podía, en donde podía hacer todo aquello que había deseado y no había podido hacer, fantasía que a veces impide ver lo que es la Universidad, cual es su lugar. Se demanda la necesidad de salir de la fantasía individual y acordar un lugar de sostenimiento, lugar que sólo puede existir, en términos institucionales, con base en un imaginario colectivo:

"Para mí sería en estos momentos una posibilidad que no se ha definido claramente, ni está cancelado los objetivos hacia los cuales se encaminó su creación pero tampoco se han logrado, o sea, se mantiene, a mi modo de ver se mantiene en un punto intermedio, o sea, no ha podido ni tener un desarrollo en la sociedad, una plena personalidad, una presencia en el medio académico, sobre todo en el magisterial, una presencia clara, categórica, como se aprecia inicialmente, pero a la vez no podemos decir que no haya funcionado, es una contradicción esto...hay una situación de incertidumbre que le impide ir asumiendo un trabajo paulatino, que vaya dando cauce, haciendo tradición, o sea, perfilar claramente un rostro, una personalidad institucional que tenga presencia. Yo creo que la posibilidad de que sí sea una institución que pueda trascender su labor del magisterio todavía está abierta...".

"...La UP cuando empezó era, yo siento que ahora se maneja muy en lo imaginario, era una universidad ideal en contra del Sindicato...desde la utopía se manejó para cierta gente una posibilidad de la Universidad, desde la gente que estaba en los puestos importantes en la SEP, también jugaron un poco a hacer una Institución a su querer y me acuerdo cuando se estaban haciendo los programas de las primeras materias...'no se les olvide a Vico, por favor no vayan a olvidar a fulano y a mengano'...como que era algo así como un juguete y que la gente no tenía ni la más mínima idea de lo que podía ser un programa de estudio, de lo que podría necesitarse de un maestro; es más la misma gente que estaba en puestos importantes de lo que se estaba haciendo en esas materias...El problema de la UP va más allá de lo que uno pueda pensar que pueda ser, sino como fué, cuál ha sido la trayectoria que ha tenido... Yo no creo mucho en los foros, ni en las convocatorias abiertas, ni en las comisiones, ni en todo eso, pero creo yo que va a llegar un momento en que se van a tener que hacer este tipo de cosas: en primer lugar para que la gente sepa realmente donde está, porque yo creo que hay mucha gente que no sabe donde está parada, y en segundo para acercar a aquella que está comprometida con la Institución..."

Este conjunto de textos, señalan un discurso Protéico, un discurso institucional que puede tomar diversa formas, en ocasiones contradictorias y yuxtapuesta, que pasan de realización a negación del deseo del sujeto institucional

que la lee, que aparece como algo necesario de encadenar, sujetar, para evitar que se metamorfosee en un ser monstruoso, indeseable, para que sea lo que se quiere que sea. Este discurso protéico está marcado al mismo tiempo por la presencia de un fantasma, cuya presencia está definida por su ausencia, el magisterio de base, el maestro de banquillo. La Universidad Pedagógica no puede ser pensada sin esta presencia-ausencia del magisterio, la comunidad magisterial, es el propósito último de la Universidad, fantasma que le permite descentrarse y vivirse como institución con un propósito externo a ella misma, la pregunta se desplaza del qué somos al para quién somos, el desplazamiento de la pregunta le permite pensarse como institución escolar, como espacio que cubre una función social y que no puede existir sin la presencia de este gran ausente, el magisterio; fantasma que define u obliga a delimitar posibilidades, fantasma cuya presencia, en otros textos, le impide adquirir una personalidad propia. Pero este fantasma no puede dejar de ser incluido:

"...debe replantearse qué está haciendo y para qué lo está haciendo, es decir, yo creo que ya tuvo su infancia feliz, su egocentrismo, su el estarse preguntando qué hacemos, cómo lo hacemos; vamos a lanzar proyectos y a empezar a replantearse cuál es su papel frente a los problemas educativos, y cómo sirve y como apoya a los sectores magisteriales. Porque yo creo que por una parte la idea de la subprofesión que se tenía y de nuestra, estoy hablando ya como híbrido universitario y pedagógico, nuestra idea que de que el maestro es subprofesional es necesario profesionalizarlo. Yo creo que debemos replanterarnos si esto es cierto, que tanto es cierto y cómo...yo creo que este tipo de seguimientos no se han hecho y es muy importante ya hacerlo, para empezar a reflexionar sobre lo que estamos ofreciendo y cómo podemos mejorarlo...porque probablemente estamos viviendo en la fantasía, que hemos mejorado mucho y la verdad es que esto tendría que revisarse..."

"...Pero yo te diría que lo que realmente hace falta en la universidad, bueno el problema no depende prácticamente de nosotros para que esta universidad tuviera realmente un impacto, creo yo que primero habría que consultar, sería difícil, un poco a lo que es el magisterio que realmente va a ser alumno de esta universidad...un poco de auscultación de cuáles son las necesidades del magisterio y en qué medida, cuál tipo de cursos tanto de formación como de capacitación de diferentes tipos de niveles que necesitaría el magisterio nacional, ya para hablar en serio y no sólo de lo que tú te imaginas lo que el magisterio necesita...Hay que tener claro qué es lo que quiere el magisterio, hay que darle en este momento, hablar del magisterio, sí, hay que hablar del magisterio, sí, hay que contemplar la historia, pero no vivir de la historia...hay que poder auscultar al magisterio en ejercicio de distintos lugares de la República, porque ese es otro problema a los que se enfrentan, es tanta la variedad de necesidades que francamente, sacar un problema homogéneo es imposible..."

"...un ideal común que permita que todo este potencial intelectual que hay y material económico con instalaciones magníficas, recursos se puedan concentrar estratégicamente, es decir, estar apuntando de un sólo golpe para dejar huellas, para abrir cauce, para dar orientación a la educación básica y a la educación normalista que creo que esa es la razón de ser, impulsarla, promoverla, estimularla, cuestionarla...este...profundizarla, abrir mayores panoramas, tanto en la educación básica como en la educación normal, yo creo que esta es nuestra labor..."

Si para algunos es condición de posibilidad de existencia de la Universidad, para otros es un remaque de condiciones que dan cierta especificidad a la universidad, pero especificidad en su campo de conocimiento y no como condición definitoria de la universidad, el sector magisterial tiene derecho a acudir a ella pero no debe vivirla para él. En esta postura se defiende la necesidad de mirarla como centro productor de conocimiento y alejarla del debate político, evitar que se viva como propiedad de alguna fuerza social en particular, se demanda su neutralidad, su caracter "elitista":

"...yo pienso que debemos de asumir que se trata de una Universidad y en este sentido, una institución en la que se debe crear, producir conocimientos, en la que se debe formar gente, en la que se debe difundir y prestar servicio a la sociedad, pero también debemos entender que es una universidad al servicio del magisterio en general, y ubicada en el subsistema de educación normal, lo que significa que la preocupación fundamental que atañe a la universidad tiene que ser la educación en todas sus dimensiones...yo nunca pensaría que la Universidad debería estar limitada a ofrecer sus servicios al magisterio en servicio, es decir, tenemos que formar no sólo a los maestros en servicio, tenemos que formar maestros y profesionales de la educación y estos no necesariamente salen de los maestros en servicio, los profesionales de la educación salen de cualquier sistema de educación media superior en las licenciaturas y lo mismo diría de los de posgrado...que abra sus puertas al magisterio no quiere decir que las cierre a los demás...yo pienso que debiera abrirse, aunque me parece bien la política que se ha aplicado hasta ahora, de dar preferencia al magisterio. Se llegará un momento en que la Universidad deberá abrir sus puertas un poco más que en este momento, porque el magisterio es el más necesitado, el magisterio siempre ha tenido las puertas de las universidades cerradas, en este sentido, en justicia, le corresponde al magisterio que la Universidad Pedagógica le abra especialmente las puertas al magisterio, pero yo creo que en un futuro tendremos que abrirnos más..."

El magisterio, como objetivo central de la universidad, aparece y desaparece, se diluye en ocasiones y en otras toma una fuerza fundamental que absorbe la energía de la Universidad, y cuya ausencia remite al ensimismamiento y al movimiento circular:

"Creo que...no muy muy al principio...pero ya cuando la universidad tenía uno o dos años, si era muy claro que el objeto de cuentas era que los maestros...maestro de primaria inicialmente, pero los maestros cuando vimos de todo lo que es constitucionalmente, lo que es la educación del Estado, tuvieran un buen nivel, como que eso fué uno de los puntos centrales, para allá iba todo el trabajo y para allá estábamos pensando todo y ver como era un maestro, cómo estaba funcionando y cómo

pensaba, cómo sentía, cómo veía las cosas, y cómo hacerle para que este choque académico que había entre universitarios y maestros desapareciera...yo creo que llegó un momento en que la universidad de repente se ensimismo, si se puede decir eso, y que los maestros empezamos por preguntarnos por nosotros mismos y sólo académicamente, porque académicamente yo creo que esa inquietud la hubo siempre, sino preguntarnos por nosotros mismos en términos de qué, qué pasa con nuestra propia burocracia, que pasa con la organización interna de la Universidad, pero tan esimismados que se perdió en ese discurso, siento yo, para que estaba la universidad y para donde se dirigía...".

En el discurso lo nacional es asociado con lo magisterial y visto como condición necesaria para la existencia de la Universidad, pero condición que aparece como ausencia, como aquello que se desconoce, que no ha sido posible aprehender o que es negado, negación realizada al vivírsele como obatáculo para constituirse en una verdadera universidad. Así, la presencia de la Coordinación General del SEAD esta marcada, en el Ajusco, por su ausencia, es un espacio institucional que se define con base en su no presencia , su ausencia en lo académico y en lo político. Formalmente es el lugar institucional responsabilizado de lo nacional, lugar formalizado en lo hechos, pero ausente también en el registro jurídico, ello marca también su ausencia-presencia:

"...Ahorita, en este momento, mira yo creo que la Pedagógica puede ser deverás una institución que fuese rectora de lo que es no tanto la calidad del magisterio, sino una nueva perspectiva de ver el problema de lo que es la educación en México; en este momento, y en esta perspectiva, yo creo que es el valor de la Pedagógica, en el sentido no tanto de elevar la calidad del magisterio, no es tanto que sea darle un valor o un estatus al maestro, sino que la educación se pueda ver desde otro nivel y por lo tanto incidir en ella y transformarla...Cuando se incorporó Educación Básica como licenciatura, ya

estaba el plan de estudios hechos y la licenciatura de Educación Básica se pensó además que iba a tener mucho más público del que realmente tuvo, lo que pasó es que esta licenciatura se hizo más importante en el momento en que empezó el SEAD a funcionar, que no estaba además contemplado en el organigrama, además la Universidad se pensó inicialmente como un centro de excelencia, recuerdo, recuerdo que esas eran las palabras que manejaba Solana y que de pronto por presiones del sindicato y rejuergos políticos que nosotros veíamos como patadas por abajo, y por encima también, se masificó, como no se había previsto una Universidad de tan amplio espectro y que había que sacar adelante el proyecto, este trabajo hizo que se dispersara la gente...".

LO POLITICO Y LO ACADEMICO: DEMANDA Y DEBATE POR UN LUGAR EN LA UNIVERSIDAD

El caracter que la Universidad Pedagógica adquiere al institucionalizarse como Universidad del Estado, se matiza de manera significativa con respecto a otras instituciones escolares al explicitarse, el contenido político, en su vida cotidiana y de manera continua. El ejercicio de poder político de sectores considerados "externos" a la Universidad, es vivido como fuerza desconocida, incontrolable, que obstaculiza la posibilidad de encontrar un lugar de significación en la vida académica cotidiana y en el desempeño de funciones. Fuerza que aliena o conduce a laborar bajo un criterio moral, de compromiso personal contra los "malos", los "malos" que quieren acabar con la Universidad. Ello permite un estilo interno de gobierno cotidiano disperso, centrado en el compromiso personal y moral, que dificulta la especificación de relaciones laborales claras, dificultad que en términos más sofisticados, es la expresión del discurso doctrinario y moralista con base en el cual se ha convocado al magisterio nacional: la lucha contra los enemigos y la defensa de los intereses "de la nación" es la recompensa fundamental al trabajo desempeñado. Cualquier otro reclamo o exigencia es leído, por la autoridad media en la Universidad, como falta de compromiso en el trabajo. Los criterios con base en los cuales se define lo que la institución demanda en el desempeño académico, son ambiguos, de caracter personal, en la lucha por el bien y por lo tanto, con un amplio contenido de "chantaje". En este contexto, resulta difícil saber si lo que se hace tiene sentido, es decir la

institución difícilmente devuelve una imagen que permita encontrar un lugar de sostenimiento. Escuchemos algunos textos:

"...yo creo que la universidad está respondiendo, en tanto un proyecto académico, pero que no se responde a un nivel académico sino que hay unas fuerzas ideológicas y de poder que vienen desde lo que es el SNTE, que en un momento dado es lo que puede darle cauce o salida a estos proyectos, lo cual rebasa desde el punto de vista académico lo que pudieran ser decisiones en este sentido, por decisiones políticas, que es entonces en este sentido que no encuadran lo que es un proyecto académico propiamente dicho, con todo un quehacer académico, y todo lo que por el otro lado es decisiones políticas y responde a necesidades e intereses políticos del sector y del Sindicato. Yo creo que en tanto institución la UPN surge como una respuesta política a ciertas necesidades e intereses del sector y que es lo que a fin de cuentas ha predominado el estar en juego una situación política que rebasa lo académico..."

"...creo que el punto central no se ha recuperado al nivel de generar un compromiso profundo otra vez en el personal y que sigue la gente muy dispersa, a partir de ese momento que te digo, muy dispersa entre sí misma su desarrollo personal, sus intereses personales y lo que podría ser el trabajo serio de la Universidad, creo que la Universidad está demasiado al garate de intereses políticos en general y eso no deja de dañarla. Digamos todas la universidades tienen obviamente mil movimientos cuando hay una situación política en el país, como son ahorita las elecciones, pero eso no afecta tan directamente a la vida académica, la gente sigue trabajando y no le afecta su trabajo, no afectan los planes, no afectan los proyectos globales de las instituciones cuando hay un movimiento político muy fuerte, en cambio aquí como que si se siente que lo político si afecta mucho..."

"...porque también muchas de las inercias se han dado porque la gente no sabe que hacer o sea, por ejemplo, dicen, hagan tal cosa y no te dan una mínima línea entonces es una cosa así...puede salir cualquier cosa, entonces pierdes un tiempo inútil tratando de ponerte de acuerdo; tratando incluso de congeniarte con gente que, o sea, en realidad se hacen el camino, a mí me ha pasado muchas veces que cuando tú tratas de trabajar en términos académicos se ha

✓
REACCIONES AL INTERIOR/
MEDIANONES

degenerado tanto el ambiente que termina siendo una vecindad de pelea por comportamientos muy pequeños, y se pierde de vista el objetivo al cual se va, entonces acabas por acordar quedando bien con la gente, en el afecto y el chantaje...".

Lo que haga la universidad y la necesidad de valorarse con base en el trabajo son situaciones contenidas por lo político, la consigna que rige el desempeño cotidiano del trabajo académico indica permanentemente que no importa qué se hace ni cómo se hace, si la matrícula sufre incrementos o disminuye, son hechos que no dependen del programa académico o de la efectividad de la docencia, las cosas se definen en otro lugar:

"...si la corriente del sindicato en un momento dado es...que la universidad tenga peso, entonces se las arregla para que haya muchas inscripciones, para que de repente tengamos, creo que ahorita hay 60.000 estudiantes en el sistema a distancia, en el 79, hubo un momento en el que había 100.000 estudiantes en el sistema a distancia y luego, igual que los impulsó el sindicato, los retiró el sindicato y quedaban no sé, en un momento dado 9000 estudiantes activos, y ese movimiento no depende de intereses académicos de...ni siquiera de la... de que estén bien hechos o mal hechos los programas, los planteamientos, pero que genera de repente muchos estudiantes y que aparentemente la Universidad está trabajando mucho, está trabajando poco o que nosotros mismos nos matemos en una dinámica de mucho trabajo o de poco trabajo, resulta que, cuando no responde a un interés académico o a una situación, no se si decir válida en este sentido, sino a un movimiento político o a un impulso político, a veces a un mandato sindical, la Universidad no puede ausentarse políticamente, académicamente..."

"...hay muchos juegos que se salen de la visión de cualquier gente que está trabajando en la Universidad, puede llegar a causar no sólo retrocesos en la dinámica misma de la Universidad, sino también mucha depresión de como se ve tu trabajo o como se ve el trabajo de un conjunto de personas que tienen determinadas ideas, la lucha es de los buenos contra los malos, y a veces ya no sabemos quienes son los malos ni los buenos ¿no?, parece que sólo quieren evitar que los malos hagan, así que nadie puede

hacer porque es malo para alguien. Parece que todos somos buenos y malos ¿no crees?...".

Esta indeterminación, esta falta de devolución de la imagen, establece una relación hacia el trabajo académico que se vive como caótica, en un ir y venir permanente, que carga emocionalmente al trabajador, llenándolo de frustración, frustración que se expresa haciendo distancia con la institución, se opta por estar lo menos posible en ella, la Universidad deja de ser un espacio que permita encontrar un lugar de identificación y sostenimiento con respecto a la función que desarrolla el trabajador.

"...Probablemente ha tenido esta explicación en que precisamente los aceleres son por peticiones muy puntuales y por necesidades de intento, incluso de los mismos profesores, por salir un poco de esta inercia en que tú te das cuenta de que durante un tiempo de tu vida si pudiste mantener un estado laxo, buscar la manera de no ir a la Universidad, pero llega un momento en que tú te dices bueno, es que yo, no solamente soy yo, es la institución, es los problemas que siguen vigentes, en fin, te echas yo creo un problema existencial, en los cuales entran factores políticos, factores personales incluso ¿no?, de revitalización, creo yo, tengo la imagen de que la universidad ha carecido de una línea política muy clara, incluso si la ha habido no ha llegado a las bases, en algún momento si hay quien las tiene, las autoridades y si es la SEP, si es que se atreven a llevarla a cabo, se tropieza con algún momento de la orden de la traducción política, no llega a las bases, creo que hay una especie de separación y cuando tu pretendes hacer, cuando tú te movilizas, tú sólo y tratas de emprender algún proyecto no llega a realizarse...".

Esta dinámica de "impulsos y desfallecimientos" de la vida institucional genera una sensación de caos, desorden, dispersión, que a veces busca romperse formando espacios "aislados" que permiten "crearse un mundo particular" ajeno a la dinámica externa; sensación expresada en el plano

afectivo, inscrita en la necesidad de poner un alto, de adquirir un mínimo de definición:

"...nos hemos perdido un poco o nos hemos desgastado o muchas veces para mí la Universidad está sobreviviendo a una inercia y nada más, hay que sortear muchas situaciones políticas, muchas situaciones académicas y además esa tendencia del sistema que nos lleva a la comodidad y a la burocracia, debemos buscar como saltar esos obstáculos..."

"...Mira, recién ingreso y no entiendo mucho lo que pasa, entonces la primera respuesta así, no se que ondas, yo veo un caos, este, así lo que veo es...maestrías de repente, especializaciones que están mal, licenciaturas que no saben que onda, este grillas, discusiones, entonces veo que hay mucho que hacer, luego una dinámica de poco trabajo, no se vé mucha gente, los pasillos vacíos, los cubículos vacíos, pero al mismo tiempo...lo que he vivido en mi academia es un espacio de trabajo pero un espacio aislado de la universidad..."

"...hay otra gente que, vamos, que estamos realmente interesadas, pero cuando nos damos cuenta que es un juego en el cual no avanzas nada, sino que sólo te mueves, en realidad te vas hundiendo, en que es menester la discusión, me entiendes es que es...en que te deja un sabor así de frustración, la situación, entonces hay una, hay una salida, probablemente la que me atrevería sería dar un tremendo grito, un aullido, de decir basta ya de esto, vamos al punto y terminemos con este asunto..."

El debate por ocupar un lugar o no dejar el que se tiene, se vuelve una de las dinámicas predominantes de la vida institucional, el fortalecimiento de "feudos" inamovibles, la negación de la crítica y de la discusión junto con una inercia en el hacer son, en parte, consecuencia de esta ausencia de registro simbólico. El trabajador que tiene a la Universidad como punto central de identidad profesional, se ve permanentemente en la necesidad de ganar un lugar, un espacio, espacio que surge de pronto, ante una ola de movimiento, del que se agarra y decide no volver a dejar. El aislamiento del área de Difusión es significativa al

respecto. Es una área que se vive libre del peso institucional y en el que se busca permanentemente negar su presencia, aparece como un espacio negado y por lo mismo libre, como en un proceso de regresión:

"...no se en que consiste que hay un repliegue de vuelta al cascarón, vuelves a lo que no te provoca problemas ¿no?...yo no me he metido a lo de la maestría porque se me ocurrió...criticar una maestría, con un grupo de gentes una maestría y pues claro fuimos en contra del trabajo que ha hecho la gente durante mucho tiempo, a mi me tocó ver que la línea de investigación pudiera haber sido la misma para todos los currículos y se podría haber diferenciado las temáticas, pero tú no puedes decir ese tipo de cosas porque te dicen que gacho eres, realmente estas moviendo el piso, entonces tú dices no pues no me avisaste a tiempo, te podría haber dicho la crítica antes, en la misma crítica no quiero ser leche..."

"...la base creyó haber ganado un espacio que no se ha ganado y las autoridades que lo único que hizo fue jugar con esa base inexperta. En este proceso hemos estado seis años, porque se han manejado cosas que desde otra perspectiva hubieran tenido igual de importancia en términos de poder como se habla ahora, hubiera podido haber mayor intercomunicación entre las áreas y no hubiera además proyectos de primera, de segunda y de tercera., yo creo que todos los proyectos son importantes, porque todos dan sentido a la Universidad, pero el hacer feudos, o el manejar un proyecto como la fresa del pastel ya sea desde el grupo de maestros o de las autoridades hace que la base se separe y que haya además problemas de tipo personal..."

"...esta desarticulación pareciera que favorece a la perpetuación de la manera en como ha estado funcionando la misma universidad, cada quien defiende su espacio, este, y defiende su tiempo y no hay una integración en términos de metas, ni en términos de proyectos concretos, articulación que se pudiera...pues, que pudiera redundar en concretar un proyecto académico más claro por parte de la universidad..."

La falta de lo simbólico genera una demanda por la ley, por la regulación, por encontrar orden y estructuración, un orden que evite la frustración, el debate, e incluso la

posibilidad de autorregulación, una ley que dé vida, pero que puede también, en esa búsqueda de la entropía, generar inercia. El temor a sentirse atrapados en la dinámica institucional articula en el discurso la demanda de ley con la necesidad de poner un alto a la autoridad, buscando la posibilidad de ocupar un lugar de definición y no sólo de ser definido. El discurso marca una necesidad de regulación que exige, por un lado, sea dada por alguien, que el control institucional esté clarificado, que las condiciones de la institución sean lo suficientemente precisas para devolver una imagen, se busca salir de un atrapamiento a través de la instauración de la ley; necesidad que se articula con su opuesto, se exige también hacer un alto y generar una ley propia sin demandar nada de la institución, ni de las autoridades, de luchar contracorriente y dominar a la dinámica institucional, de crear un espacio independiente de la fuerza del poder político, pero un espacio estructurado, colegiado, articulado, en el que se encuentre un espejo que permita ocupar un lugar de sostenimiento en la función docente, ley que en ocasiones se le demanda a la Delegación Sindical, leída como el espacio que representa al trabajador:

"...y otra cosa que definitivamente el SNTE y la SEP lleguen a un acuerdo mínimo con los diferentes actores que están en lucha, algún día tendrán que sentarse en la mesa de negociación y decirse ya no se vale hacerse el sueco, y generar algún tipo de dinámica, yo no diría autoritaria, pero no se puede fomentar la inercia de la gente, eso está en la vida de las personas, que se les dé el primer empujón y las personas ya mismas se van echando cuerda...los nuevos proyectos académicos que se sacaran digamos tendrían que estar de alguna manera coordinados o sea, de alguna manera en que los espacios estuvieran más claramente definidos por la autoridad, entonces se le permitiera trabajar a la gente, la Universidad debía haber llamado a la...habría dicho mira, un grupúsculo de poder, mira una maestría, tres

maestrías para este, ustedes están más especializados para ésta, nosotros estamos más especializados en esto, entonces aquí no va a haber problemas de pugna, de poder, entonces ustedes van a hacer esto. Yo creo que incluso dentro del sindicato de académicos, porque el problema político aquí en la Universidad no se debe meter sólo con paros sino que también estamos metidos en todo lo que es la elaboración e implementación de proyectos académicos...".

"...Yo creo que ya no se vale que se hagan las cosas como hace seis, diez años que se hizo, que la Universidad salió de la nada, que había un grupo de gentes que íbamos a hacer esta Universidad, que a la distancia veo que lo que era el discurso político estaba muy ajeno de lo que la gente empezamos a hacer el proyecto, ya no se vale porque ya no somos los mismos y entonces ya te...podemos hacer algo para que el proyecto responda tanto a las necesidades de la gente que está aquí, que la mayor parte es joven, la Universidad es muy joven, y que tiene además para mí mucho futuro importante, ya no se vale que desde una nueva forma de poder se nos diga que es lo que vamos a hacer, no se está haciendo de la nada la Universidad, no se puede, es pensar muy dependientemente desde abajo hacia arriba, si es vertical también, pero de abajo hacia arriba...".

La posibilidad de la universidad está depositada en el elemento permanente, el trabajador, el discurso reitera de manera sistemática la potencialidad de su planta, potencialidad ubicada en su formación, su juventud y su posibilidad de acordar, de crear un espíritu de cuerpo que resista los embates de la fuerza de lo político y que le permita moverse con mayor dirección, dirección dada por este espíritu de cuerpo:

"...yo creo que la posibilidad de que sí sea una institución que pueda trascender su labor al magisterio todavía está abierto, esta esperanza no la puede dejar uno de lado porque, en qué me baso, en primer lugar considero que la planta de la UPN tiene gente con capacitación técnica, mucha gente que tiene posgrados, por ejemplo y gente que tiene inquietudes, esto es muy importante, gentes que no han sido cortadas por las divisiones, no han caído en rutinas, tiene

idealismo, en el buen sentido de la palabra. Ahora estas personas tienen que ir como con su propio trabajo ir orientado estratégicamente a objetivos muy puntuales porque la manera como funciona ahora, es decir, se le requiere para tantas cosas, o sea, no ha habido una definición...".

"...si los profesores no son capaces de generar los trabajos más pertinentes, más adecuados para apoyar a los maestros, si las situaciones laborales no se estabilizan, bueno, pues mucha gente, por ejemplo si tiene otra oportunidad se va a ir, gente que es muy capaz se va a ir de la Universidad, el escepticismo se va a dar a la orden del día, la gente empieza a perder el ánimo y a entrar en rutinas, a tener trabajo en varias instituciones, a aburrirse, a hastiarse de los problemas, si nos remitimos constantemente a políticas contestatarias, o que no están resolviendo los problemas pues la gente, como ha pasado en otros lados, pues ya no va a poner la voluntad y el entusiasmo que se necesita. Si no podemos ir consolidando esta alternativa de grupos que está haciendo trabajo académico en serio, difundiendo, socializando en permanente comunicación, pues se puede perder el asunto...".

"...hay como un estado depresivo en la gente que es muy difícil romper, es muy difícil, yo creo que se puede lograr pero es muy difícil romper y lograr, cuando menos que en el trabajo haya una serie de cosas que hacer y que le interesen a la gente en un momento dado como para que pese a esta situación económica durísima, pese a la poca claridad hacia donde vamos globalmente, pese a la dificultad para que los estudiantes se interesen realmente en el trabajo, pues que la gente se entusiasme ¿no?, es difícil que esto suceda, sino hay un ambiente propicio porque es luchar contra todas las corrientes, pero creo que se puede si nos organizamos...".

LOS SABERES EN LA UNIVERSIDAD: LO UNIVERSITARIO Y LO MAGISTERIAL

Se espera algo nuevo de la Universidad, una síntesis entre el discurso magisterial y el discurso universitario; se espera que la articulación entre estas dos culturas, entre estos dos saberes, genere una nueva cultura dentro del sector magisterial, se espera que se transforme el sector magisterial, el acceso a la cultura "superior" es una demanda de ellos. Lo universitario no busca modificarse, no está en el lugar de cambio, está en el lugar de enseñar. La síntesis se refiere a la transformación de la cultura magisterial en cultura universitaria, en donde el discurso universitario puede mantenerse al margen del discurso magisterial. Al parecer, con base en el lugar en que históricamente se han ubicado estos saberes en el campo del saber legitimado, se hace una lectura valorativa, en escala progresiva, en donde se busca ascender de lo menos a lo más. El discurso universitario, que está en la cúspide del saber, no tiene nada nuevo que aprender, es el discurso normalista el que se vive en el lugar del cambio. El discurso universitario se vive como ajeno al reconocimiento de la realidad a la que es confrontado por el mundo del saber magisterial, un mundo inscrito directamente en el juego de las fuerzas político-sociales del país, en donde la idea de "autonomía" adquiere casi un tono de fantasía; tiende a negar su significado, considera a la Universidad como la peor institución dentro del circuito universitario, lugar que le es dado por el circuito mismo. El discurso magisterial la considera como la "mejor universidad del

ENTONCES,
NO ES
SÍNTESIS

mundo", se ha convertido en el deseo hecho realidad, para algunos, es la posibilidad de ocupar el lugar superior del saber, es volver a recuperar el título de MAESTRO, es "abreviar" nuevos conocimientos que le eran negados, que parecían inalcanzables.

Cuando hablamos de una síntesis, quizás podemos hacer referencia a esta articulación de textos, una serie compleja, con nociones que no siempre hablan de un nuevo armonioso, sino de una nueva forma de organización, de una diferente combinatoria. Una combinatoria que tiene nociones que se contradicen, se yuxtaponen, se complementan. Hablar de un nuevo discurso quizás se refiera a buscar esta nueva ordenación, en donde se modifique quizás los lugares ocupados por estos saberes.

Quisiera dar cierre a este trabajo mostrando algunos de los elementos que los textos marcan con respecto a esta síntesis. Uno, el referido al objeto de conocimiento, marca un proceso de recomposición curricular, la confrontación entre la distinción disciplinaria del saber, y la condición multi e interdisciplinaria del hecho educativo:

"La Universidad Pedagógica se convierte en el espacio que concurren tanto los normalistas como estudiantes y profesores, como los universitarios como miembros de distintas disciplinas, de distintas formaciones profesionales y también como profesores y el resultado es que la Universidad Pedagógica se convierte en un campo en el cual se debaten los límites, las pertenencias, las formas de inclusión, de las distintas disciplinas de las ciencias sociales en la comprensión de lo que antes había sido territorio de la formación de maestros, entonces la Universidad ha sido un espacio en donde la pedagogía desarrollada en el seno de las normales fue cotejada, las disciplinas que proceden de las escuelas de psicología, de sociología, de administración, de antropología, de nivel

superior y universitarias, y lo que dió como estado inicial la interrogación, diríamos, curricular de la Universidad Pedagógica. Definiciones de planes de estudio, de programas escolares, enfoques de tendencias disciplinarias y que generó verdaderos problemas, problemas de integración, es decir, la integración de los conocimientos de las diversas disciplinas en la Universidad Pedagógica, diríamos es el primer gran objetivo del primer corto plazo de la Universidad, ya que, en sus primeras relaciones lo que nosotros advertimos fue la concurrencia de la pedagogía y las disciplinas universitarias en la comprensión de la educación nacional y la experiencia de los normalistas...".

Hoy, la organización académico-administrativa de la Universidad, en el área de docencia, muestra este proceso de re-ordenación, la conformación de una nueva combinatoria: espacios definidos en términos disciplinarios: psicología, sociología, etc; espacios definidos con base en objetos de estudio: educación de adultos, educación indígenas etc; espacios definidos con base en proyectos curriculares: especializaciones. Estos espacios y sus formas de articulación, exigen, cada vez con mayor fuerza, un nuevo sentido a la forma de reorganización de las áreas disciplinarias y de conocimiento. Seguramente, la demanda por una re-estructuración académico-administrativa del área académica, tiene que ver con la forma en que la UPN va creando una manera diferente de organización de los saberes. Cabe hacer notar aquí lo significativo de la ausencia de la academia de Pedagogía, ausente en los debates y proyectos académicos de la Universidad, su presencia es azarosa y poco estable. Esta falta de presencia puede leerse como síntoma de un proceso de re-conceptualización de la pedagogía y los demás saberes en el campo educativa. La pedagogía ya no es, como dentro del saber magisterial, el lugar de todo saber educativo.

Esta recomposición de saberes es leída, desde otro lugar, como ofrecimiento de un saber sociopolítico, contextual, que rebasa el didactismo, se habla de proporcionar un conocimiento social, conocimiento que se ofrece en la medida que puede proporcionar una visión más amplia, o complementaria, haciendo en ocasiones tal valoración de este saber, que tiende a negar la especificidad del hecho educativo, especificidad que en algunos textos puede leerse como didactimo a romper:

"...tenemos una planta de maestros formados a nivel de universidad que tienen un campo de conocimientos bastante más abierto que, específicamente los de la educación básica, y esta cualidad formativa de sus componentes académicos, yo la veo como una riqueza, en el sentido de que le pude dar un concepto de universidad mucho más amplio, y romper los cuadros que hasta ahora, en los que se han ubicado la educación básica. La educación básica, bueno pues tiene dentro de la disciplina toda una diversidad de enfoques, pero fundamentalmente, si nos vamos al ejercicio magisterial, vemos que es la aplicación, el ejercicio de los programas, ya programados, valga la redundancia, en los libros de texto gratuitos, entonces, creo que ésta composición del personal académico del magisterio de la Universidad, los que echan a andar los programas docentes en la Universidad, pueden ofrecer un marco referencial mucho más amplio, complementario, con una perspectiva social más amplia, en el sentido en lo que se puede encontrar puramente en una didáctica, en una búsqueda de didáctica, en una comprobación de conocimientos a través de la evaluación, en una sistematización del conocimiento que es lo que se persigue en la escuela tradicional...".

En estos textos, el saber normalista se entiende como aquel abocado a la práctica docente, que si bien la Universidad no puede negar, por pertenecer al subsistema de educación normal, debe ocuparse, por ser universidad, de lo educativo en general, da la impresión de que la docencia se vive como un hacer que no requiere ser comprendido y explicado, la necesidad de comprensión se dirige al campo

de lo socio-político y filosófico-histórico, cuando mucho se acepta el conocimiento antropológico y lingüístico:

"...Yo siento que la universidad, pese a que está en el subsistema de educación normal, no puede abocarse únicamente al problema de la práctica docente, la educación es un fenómeno muy complejo, es un fenómeno social, es un fenómeno histórico, es un fenómeno político, los contenidos de la educación tienen muchas dimensiones, entonces en este sentido, yo pienso que la Universidad Pedagógica es una universidad en el pleno sentido de la palabra y su objeto de estudio no está centrado únicamente en la práctica docente, sino en toda la problemática educativa, desde todas las dimensiones posibles y con todo lo que podría ser el contexto de una vida universitaria, al menos esto es lo que considero yo debiera ser..."

Traslapada a la organización formal de adscripción, se ha generado una organización, no formalizada, conformada con base en equipos de composición multidisciplinaria, cuya identidad está dada por el rubro que signa a algún proyecto en particular, fundamentalmente de docencia, por ejemplo, las distintas especializaciones, la licenciatura en educación primaria y preescolar, las diversas maestrías, etc. Esta organización no institucionalizada pone en debate el lugar de adscripción del trabajador, debate que junto con problemas de recomposición de poderes al interior, tiene que ver probablemente con ciertos planos de identidad con respecto a la disciplina de formación inicial. ¿Se es sociólogo, filósofo?, o cómo se designa al especialista del hecho educativo: ¿pedagogo, educador?. En los hechos no hay designación, no hay nombre que dé identidad, el título al egresado se denomina: Maestro en Ciencias de la Educación, o en Educación. Hoy uno de los puntos del debate está referido a sostener la ubicación disciplinaria o modificarla, debate que expresa un proceso de

re-significación, con base en la recomposición de los saberes que definen el hacer profesional.

Lo universitario se vive no sólo como aportación de saberes sociales y disciplinarios, sino también como rigurosidad, seriedad, investigación, reflexión, nuevas formas de hacer y de pensar, connotaciones todas aquellas de "lo científico", elementos que, combinados con el hacer, darían la posibilidad de que el maestro mexicano tenga lo mejor de las dos culturas, se habla de articular la teoría del universitario, teoría sin la compañía del hacer, con la experiencia magisterial:

"...Tenemos aquí bastantes calidades, como los maestros universitarios con su rigorismo universitario, con su seriedad universitaria, con su formación universitaria; del DIE-CINVESTAV, de la UNAM, etc, pero también hay el normalista, el experto en la práctica, valga la expresión, la práctica docente, diaria, cotidiana, poco ordenada, si usted quiere, pero con mucha experiencia de riqueza, entonces yo creo que la Universidad deberá de crear su propia pedagogía, su propia caracterización de lo que quiere ofrecer a México...".

"...Yo respondería a esta pregunta desde mi historia personal, como normalista y la función que desde mi óptica tiene la institución dentro del sistema educativo, por una parte, más allá de los procesos políticos que se dieron para que emergiera la institución, para ciertos sectores del normalismo fue, como en mi caso, estoy hablando de mi historia personal, la oportunidad de encontrar nuevas formas de hacer docencia, de pensar en los problemas educativos y de hacer otro tipo de trabajo académico que el que se había venido realizando hasta la década de los sesentas. En las Normales yo recuerdo hace veinte años, que la vida académica de una institución, por ejemplo, la Nacional de Maestros o como la Normal Superior se reducía a la docencia, al quehacer docente y muchas veces ya con un carácter rutinizado que salías de un salón de clase, entrabas a otra y seguías en otra, pero no tenías oportunidad de reflexionar sobre lo que estabas haciendo, por qué lo estabas

haciendo. No tenías espacio de investigación, no tenías espacio de discusión académica y esto acartonaba mucho la función docente, pero también, desgraciadamente, sin darnos cuenta, estábamos formando generaciones muy esquemáticas, muy poco inquietas en el campo de la educación, en el campo del conocimiento, en general, entonces para mí la Universidad representó una nueva forma de leer la educación, una nueva forma de hacer docencia y una nueva forma de preocuparnos por problemas de carácter educativo...".

"...la Universidad debe recuperar algo que es fundamental: la investigación, porque en estas áreas que vivimos un tanto separadas de Investigación y Docencia, las actividades se han visto muy desvinculadas, pero no vamos a poder crecer como institución mientras no hagamos una mejor investigación...".

La reflexión, lo científico, la investigación aparece como uno de los aspectos centrales de diferenciación y recomposición con respecto a la cultura magisterial. Lo significativo para pensar estos textos, radica en la ausencia del área de Investigación en la vida cotidiana y nacional de la Universidad. La docencia y la investigación aparecen como áreas diferenciadas orgánicamente en la Universidad, docencia debate permanentemente el derecho a hacer investigación, el área, es vivida como un espacio ausente sin articulación con el trabajo central de la universidad. Uno de los textos del área de investigación dice:

"...Es porque realmente tu no puedes hablar del área de investigación como un área realmente, o sea el área de investigación siempre ha sido la parte desconocida de esta Universidad, la parte omitida, quizás probablemente porque éramos un área muy pequeña, porque es una área no muy combativa, o sea, no muy homogénea en cuanto a que todos sean combativos...de alguna forma, incluso yo creo que hay conflictos muy serios de poder entre el área de investigación y el área de docencia. El área de docencia es un área mucho muy extensa que ha tendido inconscientemente o conscientemente a controlar gran parte de los proyectos

académicos de la Universidad, probablemente han contado con una jefatura quizás más fuerte o menos conflictiva, nosotros hemos tenido, somos siempre muy pequeños, tampoco quisiera ponerme en el papel de víctima, pero objetivamente somos pocos, somos silenciosos digamos, por no decir otra cosa y realmente nuestro proyecto nunca ha llegado, pues más allá..."

El texto reitera permanentemente la necesidad de ser muchos, de combatir, de pelear para poder ocupar un lugar, el lugar no está dado por el rubro institucional, la distancia con el registro simbólico es grande. En el imaginario, en la construcción subjetiva, el ejercicio de la investigación aparece como elemento fundamental para la re-significación del saber magisterial, re-significación que en muchos se vive como un hecho vivido, vivencia que no es depositada en el lugar designado por el registro jurídico-normativo. La vivencia de integración de los saberes universitario y magisterial, es diferencial para las dos áreas:

"...Pero yo creo que nos pasó a algunos normalistas que llegamos áca, que fue toda una experiencia no sólo para la institución, para el magisterio, sino, además otra vivencia, que no está historiada, que no está escrita. Implicó la convivencia con los sectores universitarios, inicialmente había una especie de separación tan tajante entre unos y otros, que nos veíamos así como bichos raros, esos son universitarios, esos son normalistas, como una lectura muy estereotipada de unos y otros, el universitario, discurso teórico, sintiéndose así como muy importante y el normalista desde su quehacer práctico cuestionando precisamente al teórico. Fue muy interesante porque con el tiempo nos encontramos con que ni unos éramos tan prácticos, ni otros éramos tan teóricos y se logró, desde mi punto de vista un saludable intercambio...".
(texto del área de docencia)

"...hay una tradición normalista acá sí, cierto normalista que se diferencian bastante de los universitarios que venimos, tanto por edad, por formación, te diría que no hay conflictos graves porque precisamente yo creo que hay otro tipo de

problemas en la Universidad que han dejado este tipo de contradicción, digamos muy latente. No se han generado condiciones para que esta contradicción vuelva a ser muy agresiva...es un conjunto de profesores del sector magisterial o sea de toda la tradición normalista en que ellos, más bien, creo yo, estaban parados, digamos por una tradición muy legítima que es la historia del magisterio acá y que eso les da, digamos, todo el poder de la autoridad frente a estos universitarios, digamos advenedizos...". (texto del área de Investigación)

Quizás en el debate poder-saber, no es lo mismo la confrontación entre "docentes" que entre "investigadores".

La Universidad ha significado también el espacio de la crítica, del cuestionamiento, de movimiento, de romper con lo dado, lo acabado. Es este un elemento de confrontación significativa para ambos sectores, vivido de diversas maneras, pero encontrando un plano de expresión común: el sindical. La UPN es una universidad del Estado, pierde autonomía, sus trabajadores pasan a ser funcionarios oficiales, "orgánicos" del Estado, situación que pone en interrogación el sentido universitario, que aquí en México, está asociado fuertemente con una posición crítica al Estado. El universitario, se siente confrontado, negado en su "autonomía", dominado por el poder del estado; el normalista lo vive como un espacio de crítica, como la posibilidad de tener una actitud más agresiva. En el registro simbólico, el único espacio posible para el ejercicio de esta crítica es el espacio sindical, espacio que no puede, por lo tanto, abstraerse del debate académico, aún cuando ese fuera el deseo. Ahí se significa, la posibilidad universitaria de la crítica, "el que no es democrático, es satanizado, el que se opone al sindicato, perdió su lucha". Así mismo, el espacio académico, sobre

todo el del aula, se vive como el espacio, legitimado en el plano del saber, de la posibilidad de cuestionamiento:

"...yo creo que el problema político aquí en la universidad, no se debe meter sólo con paros, sino que también estamos metidos en todo lo que es la elaboración de proyectos académicos y de implementación de los proyectos académicos, yo te diría dentro del sindicato de académicos para ir hasta la minucia de las cosas..."

"...Porque no veo otro espacio en el sistema educativo, en donde se pueda empezar a cuestionar toda una serie de planteamientos que nos vienen del siglo pasado o desde hace treinta años y que no hemos podido superar como docentes e investigadores, como educadores, seguimos en nuestras cátedras magistrales, seguimos como poseedores de la verdad, seguimos deformando a las nuevas generaciones y yo creo que éste es el espacio donde podemos empezar a armar alternativas, hacerlas explícitas, que además es un espacio muy rico en la medida que recoja las preocupaciones de los docentes y que los maestros se integren a este proceso..."

"...la Universidad se convierte también ahora en un espacio de propuestas académicas, que tienen orientaciones políticas visibles y orientaciones ideológicas que se contraponen, se integran, se debaten, y que articulan con una nueva dimensión a la vida magisterial nacional. Mira a ver si me hago entender, siento que el magisterio, en cien años de formación normal con el modelo de Rébsamen, bajo la administración de la SEP a nivel nacional desde 1921, digamos en un modelo muy cerrado, en un sistema muy cerrado en el que concurrían de manera parcial las aportaciones de otro campos de conocimiento. Siento que por ejemplo, a nivel de didáctica, los profesores manejamos una didáctica muy normativa, muy formal, muy poco transformadora, muy poco creativa, a pesar de todas las intenciones de los distintos momentos de darle un sentido pragmático, o democrático, o socialista, u otras características, parece que a pesar de todos los cambios propuestos en la vida del Sistema Educativo Mexicano, permanece algo tradicional, algo aprendido en las más antiguas lecciones rebsamenianas...las aportaciones de las otras carreras del nivel universitario necesarias tanto para explicar las cuestiones de contenido como para la fundamentación y problematización de la carrera y entonces en la Universidad concurrían también grupos académicos, que no

tenían un punto de vista sólo académico, sino que tenían también participación profesional, una participación en la investigación, una participación en el manejo de las disciplinas en espacios diferentes al normalismo que trajeron aportaciones metodológicas que contribuyeron a redefinir la experiencia normalista, esto, en un choque cotidiano en las aulas, lo mismo en el Ajusco que en la Unidades..."

Pareciera que el espacio de crítica, institucionalizado en el lugar de lo científico, está depositado en la docencia, en el conjunto de conocimientos y de prácticas que el maestro aprende en el aula. Quizás esta falta de confrontación cotidiana entre ambos saberes y la función de investigación, permitiera entender de mejor manera el lugar que hoy ocupa el área de Investigación. Estos textos marcan cómo, para el normalista, que ha sido siempre un funcionario del Estado, la Universidad se convierte en un espacio de crítica validado, crítica que sólo es posible hacer desde el lugar de la docencia, desde el hacer, un hacer que adquiere, en el registro de lo imaginario, planos significativos de reflexión, de "investigación". Cómo poder recuperar ese lugar desde la producción escrita, desde el escribir y no desde el hablar. Cómo recuperar este espacio institucionalizado, el área de Investigación, en la posibilidad de resignificarlo como espacio de debate y crítica. Una posibilidad, que en la vía de los hechos se está generando, a través de los proyectos de maestría, que tienden a obturar y favorecer, en un doble movimiento, la posibilidad de crítica.

Finalmente, que gustaría cerrar esta sección con un texto que demanda su puesta en común, buscando la preservación del anhelo realizado:

El...
Ministerio...
del...
20 de...

"...le repito,, para mi la universidad debe preservarse y debe apoyarse...si no lo hiciéramos, bueno, tendríamos que cargar otra vez con nuestras culpas, esperar otra vez otra evaluación, volver a hacer otra Escuela Normal Superior y empezar otra vez en cero, y con avances más reducidos..."

"Pero si esta Universidad ha tenido ya maestros universitarios, si estos universitarios se incorporan realmente a los problemas, sienten los problemas de los profesores, se acercan a los profesores, bueno, si no quieren acercarse a los maestros, como docentes que se acerquen a las necesidades de los niños y de los jóvenes. Yo creo que tenemos la mejor universidad del mundo, estoy convencido de ello, o por lo menos en la Universidad en la que podemos hacer más cosas que en cualquier otro tipo de universidad..."

Handwritten signature

Licenciado en Ciencias de la Educación
Vicente Escobar Espada Almeyda
Director de Tesis y Profesor Adjunto del
Departamento de Investigaciones Educativas

Licenciado en Ciencias de la Educación
Vicente Escobar Espada Almeyda
Profesor Adjunto del Departamento de
Investigaciones Educativas

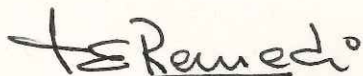
Handwritten signature

Plata
María Antonia Cecilia Martín
Profesor Adjunto del Departamento de
Investigaciones Educativas

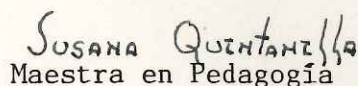
Handwritten signature

Licenciado en Ciencias de la Educación
Rafael Landrau Rodríguez
Profesor Adjunto del Departamento de
Investigaciones Educativas
en Ciencias de la Educación y de la
Educación de la UNB

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 20 de octubre de 1988.



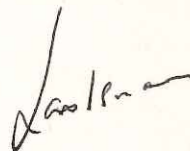
Licenciado en Ciencias de la Educación
Vicente Eduardo Remedi Alione
Director de Tesis y Profesor Adjunto del
Departamento de Investigaciones Educativas



Maestra en Pedagogía
Susana Quintanilla Osorio
Profesor Auxiliar del Departamento
de Investigaciones Educativas



Física
María Antonia Candela Martín
Profesor Adjunto del Departamento de
Investigaciones Educativas



Maestra en Medicina Social
Monique Landesmann Segall
Profesor Asociado de la Unidad de
Investigación Interdisciplinaria
en Ciencias de la Salud y la
Educación de la ENEP-Iztacala-UNAM