

**CULTURA SABER NORMALISTA Y EL VÍNCULO EN LA
DISCAPACIDAD MOTORA**

**Autora: Mayela Legaspi Lozano
Coautor: Mario Gutiérrez Reyes
Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”
Aguas Calientes México**

Debes saber quién es el objeto
y quién el sujeto de una oración
con el fin de saber si eres el objeto
o el sujeto de la historia.
Si no puedes controlar una oración
No sabes cómo ubicarte tú mismo
dentro de la historia,
para descubrir tu propio origen en el país,
para hablar, para usar tu voz”.¹

Pinon, N.

“Siempre estamos viviendo una historia;

No hay forma de tener vida...ahistórica”.

Novak, M.

RESUMEN

Las mujeres normalistas y sus saberes, conforman una cultura alternativa a la historia oficial de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, como elementos de un proceso de construcción del pensar divergente encontrado en huellas, continuidades y transformaciones acontecidas a través de los años de historia del internado. La normal en su condición de internado para mujeres y la relación con lo educativo son elementos de una cultura que se reconstruye desde la óptica del saber rural o popular.

La interpretación de la cultura con particularidades derivadas del momento histórico, pero sobretodo dispuestas por la naturaleza propia de las estudiantes normalistas en su condición de mujeres que forman parte de un proceso de aprendizaje y qué en lo individual llevan a cabo actividades de enseñanza en comunidades y escuelas de educación primaria por las que transitan su conocimiento, creencias, simbolismos y formas de entender el ser maestras, son indicios que las normalistas por su visión de la educación en el periodo de 1968 a 1984 han plasmado en la cotidianeidad de la vida institucional.

Son esenciales para la comprensión de la formación docente en este periodo, la escritura, las imágenes, los certificados de pobreza, de procedencia campesina, los telegramas y las dedicatorias y tesis e informes de servicio social porque proveen de referentes acerca de la cosmovisión de la formación docente, muestran como el ser maestra en tiempos de profundas transformaciones, es un capital de cultura que permite a las mujeres construir sus propias verdades, a partir de las cuáles lleva a cabo la tarea docente en comunidades del medio rural de nuestro país.

El análisis se plantea desde el paradigma indiciario y se abordan referentes teóricos que valoran la perspectiva de género y la posición de la historia desde abajo, a fin de redimensionar la actividad cotidiana de la escuela normal, los saberes con que cuentan las estudiantes normalistas durante el periodo de 1968 a 1984.

PALABRAS CLAVES: Saberes, cultura subalterna, paradigma indiciario, formación docente, vida cotidiana y normalismo rural, México.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo propone un análisis *transversal* a partir de lo que Wallerstein (1997) describe como sistemas-mundo², confrontando “saberes científicos y los saberes “populares” en el

² A partir del eje epistemológico crítico, Wallerstein sugiere interrogar triplemente, en primer lugar, el proceso genético de la estructura de los saberes que corresponde a la modernidad capitalista como un todo, en segunda instancia sobre el proceso de institucionalización de las ciencias sociales desplegado en el siglo XX y hoy todavía vigente, y en tercer plano, por la irreversible crisis tanto de las ciencias sociales actuales como del

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

universo de la cultura normalista. El saber es un juicio con conexión con la vida real, y en donde la autoridad intelectual y hasta personal se vacía cada vez más de un contenido fundado y real. Es comprensión y cuestionamiento de las bases, los mecanismos, los modos y las relaciones involucradas en los procesos de la generación, trasmisión y apropiación de los distintos saberes, es interacción entre el maestro y la estudiante normalista desde muy particulares perspectivas metodológicas. Es cavilar (teorizar) acerca de “nuestros modos habituales de aprender en un contexto de saberes constituidos en la modernidad capitalista aún vigente”³ (Wallerstein, 1997, p. 231).

Planteamos que los saberes se integran en la cultura, son indicios y datos que existen en los muros de la normal, las poesías de antaño, en el archivo y entre libros viejos de la biblioteca, considerando que la reconstrucción de la cultura implica dificultades y que se tendrá que buscar en lo oblicuo, la interpretación, la lectura intensiva y los modos de aplicación del “paradigma indiciario” para orientar nuestra atención a situaciones atípicas, reveladoras, y excepcionales. De esta manera, proponemos realizar una interpretación desde el personal y particular punto de vista, experiencia y saber de las mujeres.

¿Con qué propósito investigamos la cultura normalista? A partir de lo que Remedí (2006) plantea, consideramos que la cultura normalista es un sistema que reúne aspectos expresivos y afectivos como parte de una estructura colectiva de significados simbólicos: mitos, ideologías, valores, ritos, ceremonias, costumbres, elementos arquitectónicos y las formas en que los sujetos los aprehenden y para pensar, comprender e interpretar el saber de las mujeres normalistas de Cañada Honda a partir de indicios y rasgos particulares que derivados de los acontecimientos del 68 hasta la reforma a la educación normal de 1984 han acontecido.

Retomamos el paradigma indiciario porque refiere a señales e indicios que permiten descifrar el conocimiento, y en nuestro caso, los saberes. Es esta la pretensión esencial del análisis de los saberes normalistas, considerar los llamados aforismos⁴ para construir una interpretación sobre la base de –síntomas- en un contexto histórico específico, con fines diagnósticos y pronósticos. La emisión de juicios que trascienden la delimitación de la temática, incluso en lapsos de tiempo largos, bien hasta el origen de la escuela normal en la tercera década del siglo pasado y hasta la historia reciente o actual. En otras palabras, señala Gilly, es experiencia humana, uno de los cruces donde se hace la historia, aquel donde las ideas se encuentran con la experiencia y se prueban, modifican y se consolidan en

llamado régimen de las “tres culturas”, y más en general de toda esa estructura de los saberes, desencadenada a partir de 1968 y hoy todavía en curso.

³ Wallerstein propone el fin de las certidumbres epistemológicas como un proceso complejo de despensar e impensar muchas de nuestras más arraigadas concepciones en el contexto de la modernidad vigente... de la entera racionalidad desde la cual aprendemos el mundo y el universo, de nuestra omniabarcante y global Weltanschauung (creencias que conforman la imagen del mundo que tiene una persona, época o cultura, a partir del cual interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente).

⁴ Ginzburg explica que “la literatura aforística es por definición una tentativa de formular juicios acerca del hombre y la sociedad sobre la base de síntomas, de indicios.

ella.⁵

DESARROLLO

En la normal se forma y se educa al maestro perfeccionando conocimientos y aprende prácticamente a transmitirlos, en su significado original, el nombre de la escuela normal explica el objeto de la institución, sirve de norma y de regla a la que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que deriven las demás escuelas. La normal es una institución cuyo papel en la conformación de la escuela pública es históricamente trascendente. En el siglo XX adquiere consistencia y resiste los embates por reformarla sobre vías de desarrollo del modelo universitario como ocurrió en España. En países como Alemania y Estados Unidos desaparecieron, y en Finlandia, Japón y China las redefinen como Universidades-Normales.

En el caso mexicano, resultaron ser norma o tipo de todas las otras escuelas, consolidando la enseñanza a expensas del gobierno mexicano. Arnaut (1996, p. 23) lo explica, el estado inicia un largo camino de control de la educación, el magisterio para de ser una profesión libre a ser una profesión de estado y de ser una profesión autorizada a ser una profesión especializada.⁶ Este trayecto histórico se ve acompañado de políticas y reformas subsecuentes que definen el quehacer de los formadores de docentes en los niveles y diversas entidades institucionales que lo conforman.

Estudios sobre educación normal⁷ no desestiman la importancia de este nivel para los proyectos nacionales, sin embargo, consideran que en su historia ha tenido dificultades serias en su funcionamiento con consecuencias en la formación académica y en los órdenes laboral y administrativo por la falta de compromiso con la tarea sustantiva de la escuela normal que es formar maestras y maestros comprometidos con las necesidades educativas de la población infantil. Sin embargo, cada etapa del normalismo tiene sus elementos de referencia, así la Escuela Normal Rural reorienta su rumbo a partir de los acontecimientos históricos de 1968 se crea una estructura de valores admitidos e interiorizados, que se identifican en un contexto internacional y nacional de luchas sociales, encontrándose cambios en la estructura curricular y los planteamientos de la reforma a la educación normal de 1984.

⁵ GILLY complementa lo que Thompson nos dice es que el historiador trabaja no sólo con categorías generales de la sociología o de la economía, sino sobre todo y ante todo con los seres humanos concretos cuyas irrepetibles y singulares existencias como individuos o como comunidades humanas dan vida real a aquellas categorías –modos de producción, clases, estructuras, etcétera- pero no se confunden con ellas. “Adolfo Gilly. Huellas presagios, historias. Carta al subcomandante”, en *Discusión sobre la historia*, Taurus Humanidades, México, abril de 1995, p. 26.

⁶ Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México, Centro de investigación y Docencia Económicas, p. 23.

⁷ Reyes, R y Zuñiga R. (1995). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México, Fundación SNTE. Civera, A. (2003). *Historia de las ideas, actores e instituciones educativas*. SLP, El Colegio de San Luis-UNAM. Street, S. (2006). *Ser maestra, historia, identidad y género*. Guadalajara, ITESO. Mercado, E. (2007). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. México, Plaza y Valdés.

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

La cultura normalista como parte de un continuum institucional tiene antecedentes previos al movimiento estudiantil de 1968, sin embargo, éste resulta coyuntural para reconstruir e interpretar saberes a través de los cuáles aprenden y conviven en el internado, es decir, participan de la operativización del currículum y la administración escolar. A partir del ejercicio de la resistencia, interviene en la gestión y adaptan el proceso de formación inicial con nuevas condiciones de desarrollo. Ocurre un cruce de saberes que redefine la cultura normalista, desde las habituales referencias a los resultados de aprendizaje obtenido en el curso de las materias del programa en vigencia hasta la inserción en la vida estudiantil, estos elementos se revaloran con el advenimiento de formas de organización y de participación activa y crean inevitablemente un rostro visible del normalismo, mujeres que en paralelo se forman para ser profesoras para la educación primaria con la adquisición de saberes explícitos en los núcleos que Remedi (2006, p. 5) expone:

1. El currículum es el organizador de las prácticas, en torno a éste, maestros, normalistas y autoridades interactúan.
2. Las formas a través de las cuáles reflexionan al currículum es re-significado en relación a las identidades de quienes lo operativizan.
3. Se constituye la institución viva a partir de tensiones en el sistema social por los mitos, valores y componentes ideológicos que subyacen a los integrantes de la institución y que tienen relación con las políticas, estrategias, estructuras académicas y administrativas, es decir, el sistema socio estructural.

En el contexto institucional, se llevan a cabo prácticas que se explican a través de nociones como la de capital cultural de Pierre Bordieu (1979, p. 11) y desde nuestro punto de vista, a través del saber popular o normalista. El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, “es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales.”⁸ En este contexto, nociones como la de habitus, prácticas, tienen por función entre otras, recordar que hay un saber práctico que tiene su propia lógica, que no es reductible a la del conocimiento teórico; que, en un sentido, los agentes conocen el

⁸ Tomado de Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de: Bourdieu, Pierre, “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.

mundo social mejor que los teóricos. Todo esto recordando que, bien entendido, ellos no lo conocen verdaderamente y que el trabajo del científico consiste en explicitarlo. Explicitar ese saber práctico, según sus articulaciones propias (Bordieu, 2011).

La emisión de juicios que trascienden la delimitación de la temática, incluso en lapsos de tiempo largos, bien hasta el origen de la escuela normal en la tercera década del siglo pasado a la historia de las últimas décadas. En otras palabras, señala Gilly (1995, p. 26), es experiencia humana, “uno de los cruces donde se hace la historia, aquel donde las ideas se encuentran con la experiencia y se prueban, modifican y se consolidan en ella”. De este modo, construimos una interpretación semejante a la historia desde abajo, distinta de la descripción por nombres, fechas y acontecimientos de la Historia de la Escuela Normal Rural, para valorar la aportación e inclusión de las jóvenes normalistas en la formación docente y su incursión de la gestión de la vida del internado, a través de:

La existencia de una historia de las mujeres como la hay de los niños, la lectura, los campesinos, del cuerpo, el pensamiento político.

Coexistencia de historias de vida en los mitos, rutinas y rasgos distintivos de las normalistas de la escuela normal rural como mujeres en su vida de estudiantes.

La reconstrucción de saberes y vida cotidiana.

La formación normalista con base en el conocimiento erudito, legitimado e incuestionable y un tipo de saber eminentemente práctico.

La relación entre el saber pedagógico y saberes normalistas, a partir de la dinámica de vida en el internado.

El silencio y el establecimiento de la nueva libertad de palabra.

La trayectoria de la escuela normal rural y el papel fundamental de las mujeres normalistas.

Desde otro ángulo, Ginzburg (1996) y otros autores relacionados con culturas subalternas, nos permitieron reconstruir opiniones⁹ y redefinir el tema de cultura y saberes normalistas a través de la propuesta de un nuevo modelo de historia crítica para el examen de las culturas subalternas, ya que encontramos, se ajusta a los hechos cotidianos y rasgos que definen al normalismo de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” y a los saberes desde perspectivas la elaboración, originalidad y universalidad de la cultura, en lo que Wallerstein (1997) expone como el estado actual de crisis que orienta el pensar hacia la edificación de unas nuevas ciencias sociales-históricas, radicalmente nuevas y profundamente unidisciplinarias (Aguirre, 2006).

⁹ De la cultura de su época y de su propia clase nadie escapa, sino para entrar en el delirio y en la falta de comunicación. Como la lengua, la cultura ofrece al individuo un horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada.

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

La generación de constructos para la comprensión de la cultura normalista ocurre con las dificultades propias del ejercicio de re-pensar, no sujetarse a la historia de archivo con nombres, fechas, periodos y personajes, además de la revisión de planes y programas de estudio, la búsqueda de indicios de la obra intelectual de mujeres normalistas, los símbolos y señales de una educación campesina y popular, la re-constitución de saberes de las normalistas a partir de 1968 (Aguirre, 2006), etc. Cabe entonces preguntarse, más allá de lo concreto, por las historias, textos, memorias, experiencias y narraciones colectivas “olvidadas” o borradas, a fin hacer patentes saberes de mujeres normalistas desde su efectiva posición social y si existe un paralelismo entre los acontecimientos que provocan un cambio en el pensar normalista y la obra sobre culturas subalternas de varios autores con el contexto normalista de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”: un internado que nace en el periodo cardenista, preponderantemente femenino, con fuerte arraigo en el medio rural y de alcance nacional.

Los saberes de mujeres normalistas se constituyen en evidencias de formas de pensar en tiempos determinados, por ejemplo, en la elaboración de tesis en los años posteriores al movimiento estudiantil se demuestra que los informes de servicio social para obtener el título de profesora de educación primaria, como parte de la formalidad en la elaboración con una estructura predeterminada, reflejan un saber procedente de la formación profesional para la docencia (Tardif, 2009, 48), destacando “labor docente” y la “labor social” (Macías, 1972). Este tipo de saber no muestra datos, al menos de manera visible, del carácter ideológico y político del proyecto nacional que impulsaba la tarea docente y al propio maestro como centro de las decisiones de organización y liderazgo colectivo en las comunidades. Las estudiantes normalistas se concentran en actividades cívico sociales, se relacionan con los padres de familia, participan en tareas para el mejoramiento de la comunidad y de salud, destacando la reconstrucción y servicio hacia la comunidad a través de la reconstrucción de la casa del maestro, una de las aulas y la impartición de clases de cocina y decoración para las “señoritas” del lugar, como lo muestra las fotografías 1 y 2. (Macías, 1972).

Fotografía 1.



Fotografía 2.



En contraste con líneas anteriores, en la década de los sesentas, en descripciones que se exponen en una tesis para obtener su título de maestra normalista en educación primaria (Contreras, 1960), se manifiestan las cualidades que debe tener el maestro rural:

“características pedagógicas, preparación simultanea pedagógica y social, que el maestro profese amor a la comunidad, conocimiento psicológico del individuo, posee habilidades diversas, tener un profundo conocimiento sobre la revolución mexicana, poseer un claro ideal revolucionario, ser estrictamente laico y que en lo posible, sea de extracción campesina”.

Las cualidades que la estudiante normalista enlista se circunscriben a una realidad del periodo, a pesar de los cambios y del tiempo transcurrido, persiste la visión del maestro que genera la revolución mexicana y el discurso cardenista en torno a la política educativa pues el campesinado “parecía un lastre” frente al proyecto modernizador, en razón de esto, la estudiante normalista concibe a la comunidad y al campesino como mucho más que una construcción imaginada y miserable. Acerca de la extracción campesina, la estudiante escribe:

“...sabrá sentir y habrá sentido los problemas campesinos, por lo tanto los comprenderá mejor, las hará suyos, y pondrá empeño en cooperar con el campesino. Pensará más en función de este medio, un maestro de procedencia campesina que uno de procedencia urbana.”

Cabe destacar, que antes del movimiento estudiantil era observable en la cultura escrita los saberes provenientes de una identidad que caracteriza a las escuelas normales rurales por su origen como escuelas regionales campesinas. Después del movimiento se podría interpretar por el estilo de redacción y contenido de los documentos que esta identidad se cambia, manteniéndose oculta en la vida cotidiana, símbolos (fotografías 3 y 4) y señales. Esto se explica a partir de lo que Bordieu y Wacquant (1992, p. 292) define como violencia simbólica, por el ejercicio del poder que impone significaciones para legitimar la razón, que consiste en imponer significaciones, en hacer creer y en hacer ver para movilizar. La violencia simbólica, entonces, se sustenta en el poder simbólico, y por ello, circula en las luchas por el poder simbólico”.

Fotografía 3.

Mural en área de dormitorios del internado.

Fotografía 4.

Mural representativo del

pensamiento normalista.

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION



Bourdieu (1977), en referencia al espacio escolar, señala que todo sistema de enseñanza institucionalizado debe sus características específicas, es decir su modo de actuar, sus ritos, tradiciones, historia, entre otros, al hecho de que le es necesario producir y reproducir las condiciones institucionales necesarias para el ejercicio de su función que es el de inculcar y reproducir una arbitrariedad cultural. Esta arbitrariedad se cumple a través de un doble acto de conocimiento y desconocimiento, que es inconsciente e involuntario (Bourdieu, 1995). De esta forma la cultura dominante se reconoce como universal, legitima los intereses del grupo, forzando a quienes no “pertenece” a esta cultura a definirse como negativos o “en contra”. De esta manera, en las instituciones surge la violencia simbólica que no se percibe cómo tal pero que empuja a una comunidad a creer que existe una sola forma de actuar, sostener ciertos valores e impide pensar en otras posibilidades porque es lo “natural” (Vain, 2011).

En específico en la Escuela Normal Rural, los signos y señales de violencia simbólica se relacionan con las discusión sobre el poder y los saberes preponderantes, “el maestro detenta el conocimiento, tiene el saber” se comienza a cuestionar a partir de la “revisión de las estructuras de saber entonces vigentes, junto a la crisis y recambio de muchos de los patrones, códigos y mecanismos principales de las estructuras culturales que eran dominantes en ese momento” (Braudel, 1993, p. 125), 1968 y la reforma al plan y los programas de estudio de la educación normal significaron el alineamiento de la educación normal al programa modernizador que se impulsó oficialmente en el siglo XX en la década de los ochentas, y que propugnaba por la inserción de la educación normal al paradigma universitario con la investigación como actividad preponderante y el hecho de elevar a nivel licenciatura los estudios hasta entonces considerados en nivel técnico.

El programa modernizador aparece en el discurso político público, genera nuevas expectativas de formación profesional, sin embargo, la cotidianeidad escolar prosigue sus formas y propio ritmo de cambios, la escuela normal aún se concibe como rural y recrea formas de enseñanza con matices derivadas de la educación posrevolucionaria y cardenista, en tanto que la vida estudiantil de las mujeres en la escuela normal también se observará como parte de un movimiento de resistencia estudiantil de carácter nacional.

Al interior de la escuela normal, 1968 y 1984 son tiempos, como expone Ginzburg (1996)

de circularidad cultural, de una relación en la que se manifiestan filiaciones y contradicciones entre la posición institucional/oficial y la posición normalista, ahí se conjuga el saber desde perspectivas diversas, algunas de corte tradicional y otras en perspectivas marginales o de frontera. Entre estos límites es posible descifrar los códigos y estructuras principales que permitan la interpretación y reconstrucción de la cultura normalista¹⁰ (Aguirre, 2006, p. 221), “impregnada de reminiscencia, de vida cotidiana, desde la propia voz de la estudiante, saberes y experiencias, hoy día reencontrados como parte de una contrahistoria intelectual”. La normalista aparece en la reseña histórica, está por todas partes, en los muros de la escuela, en el archivo escolar y personal, en las poesías y discursos, en el alumno al que instó a prepararse y en la obra educativa en su comunidad de práctica docente. Es parte de una cultura de múltiples rostros y dimensiones que refiere al conocimiento, así lo explica Gilly (1995, p. 67) al subcomandante Marcos, “muchacha sigue luchando como lo hizo antes, como lo hace ahora, como lo hará mañana, con ideas diferentes, con conocimientos intelectuales y experiencias diversos, con empeño y dedicación mayor o menor, según sus posibilidades, pero luchando según su mejor saber y entender.”

Las mujeres se integran a la actividad política como lo afirma Joan Scott, participando activamente en los proyectos derivados de los proyectos nacionales, quizá inconscientemente, a través de sus ideales y de la reconocida buena voluntad de la población mexicana, sirven a intereses de formación del ciudadano que requiere el estado, no lo discuten en demasía, más bien encaran el trabajo comunitario con abnegación y determinación por ayudar a los campesinos y las clases populares, cumplen la función esencial del origen del normalismo, por ser una masa trabajadora que cuenta con instinto maternal, femenina en su mayoría. Las maestras creadas por el régimen de ese tiempo, una mujer joven que cuenta con el saber y el poder para dominar la palabra mediante la lectura y escritura como herramientas de trabajo cotidiano y en su interacción comunitaria, con los utensilios propios de la actividad agrícola (fotografía 5) y el servicio a la población de la que forma parte (Macías, 1972).

Fotografía 5



¹⁰ GINZBURG explica la circularidad cultural, en la que las clases hegemónicas se “roban” los temas, productos y motivos de la cultura subalterna, para transformarlos y utilizarlos como armas de su legitimación social y cultural, y en la que, igualmente, las clases sometidas sólo se “aculturán” parcial y mudablemente, resistiendo a la imposición de la cultura hegemónica, salvaguardando elementos de su propia cultura, y refuncionalizando a veces el sentido y la significación de esa misma ideología y cultura dominante y hegemónica que les es impuesta.



Con seguridad se puede afirmar que las condiciones políticas a nivel nacional influyeron en la aparente tranquilidad de la institución, se contaba con información limitada y acontecieron hechos trascendentes, el ejército ocupó algunas normales rurales para debilitar “espacios claves de la juventud comunista” y en este periodo se ordenó el cierre de 15 de las 29 escuelas normales rurales, lo que motivo resguardo de información y cambio de estrategias hacia el exterior de la institución, ello explica la existencia limitada de información sobre los años posteriores al movimiento estudiantil de 1968. Esto abre paso a otro tipo de evidencias sobre la actividad docente, específicamente los expedientes académicos, los murales, placas (Fotografía 6) y poesía hacia la escuela normal, una parte generada por las exalumnas que visitan periódicamente la escuela y otra existente en el archivo escolar e institucional.

Fotografía 6.

Placa colocada por exalumnas con motivo de la conmemoración del 30 aniversario de egreso.



Eva Terán (2009)¹¹, en un trabajo sobre historias de vida realizado a partir de entrevistas, destaca la vida diaria, rutinas y rasgos distintivos de las normalistas, señala que pasaron de ser oficialistas a opositores, situación que generó, entre otras situaciones, amenazas por parte de los gobiernos. A pesar de ello, la escuela normal junto con otras más, subsiste gracias a que los factores que le dieron origen (educación gratuita y obligatoria), si bien están desgastados por los nuevos procesos de privatización, siguen siendo legales y legítimos. En razón de lo anterior, la actividad educativa no es ajena a la política o en su caso, a las políticas públicas que en ese periodo aplicó el gobierno federal y el estatal, y resultan particularmente interesante la posición que se asume desde la autoridad institucional. La gestión en la escuela normal obedece a circunstancias de excepción ya que habría que mantener el orden estudiantil mediante disciplina rígida y la no participación de las jóvenes normalistas en sucesos relacionados con el movimiento estudiantil¹², al tiempo que se protege a la población estudiantil ante serias amenazas hacia las jóvenes. A un alto costo, lo político se rechaza, a pesar de la conciencia intelectual acerca de la importancia de este ámbito, por ejemplo Freire (1985, p. 103) expone:

“Para mí la educación es simultáneamente un acto de conocimiento, un acto político, y un acontecimiento artístico. Ya no hablo de una dimensión política de la educación, ni de una dimensión cognitiva de la educación. Así como tampoco hablo de la educación a través del arte, Por el contrario, yo digo educación es política, arte y conocimiento.”

Freire (1985, p. 119) afirma que la cultura nunca es despolitizada; siempre recuerda los nexos con las relaciones sociales y de clase que la conforman. Su trabajo comienza y termina con el sujeto, inicia con una capacidad de leer procesos que se originan en el capital cultural de los oprimidos y de las condiciones establecidas por las formas de concientización que “eventualmente guían la acción y la revolución cultural; esto es, provienen de una “cultura del silencio” donde la gente es victimada y sumergida en una semitransitividad para convertirse finalmente en un “proyecto revolucionario...comprometido en una lucha en contra de las opresivas y deshumanizantes

¹¹ Terán, E. (2009). Del internado a la marcha. Rutinas y participación política de las alumnas de la Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Cañada Honda, Ags. 1939-2009, Zacatecas, UAZ. p. 6.

¹² Terán explica las razones de la situación que impero en la Escuela Normal entre las décadas de los sesenta y setentas, consideraba que el hecho de que las jóvenes interactuaban con personajes como Lucio Cabañas pero que no hayan optado por una participación más radical, se pudo haber debido al aislamiento, a su condición de mujeres, pero también a que el contexto no era propicio. Al menos en los sesentas, la relación de las alumnas con el gobernador Enrique Olivares Santana no sólo era buena, sino estrecha; entonces, no había necesidad de que ellas pensarán en radicalizarse. Muy diferente fue la realidad de los alumnos de otras normales rurales, especialmente ubicadas en el sur del país, en donde las condiciones de vida han sido muy precarias. De cualquier manera, las alumnas de esta normal, de ser hijas del sistema durante el cardenismo, día a día se tornaban más incómodas al sistema político oficial. Recordemos que en estas décadas ya se les comenzaba a calificar de “comunistas” en un sentido peyorativo; además, el hecho de que se iniciaran en la práctica se secuestrar camiones, ayudó a la construcción de una imagen subversiva, principalmente por la prensa y el gobierno. Aunado a lo anterior, en lo setentas, cuando en términos nacionales se implementó la guerra sucia como estrategia de contención a grupos opositores al régimen, las jóvenes de Cañada comenzaron a vivir la represión. Para la vida en el internado, el contexto convulso parecía ajeno; sin embargo, cuando las jóvenes interactuaban en diferentes coyunturas políticas, el mundo parecía más a su alcance.

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

estructuras.”¹³

Desde esta perspectiva, la obra de Freire (1985, p. 121) orienta a vivir honestamente, al intento de vivir como si las vidas de otros fueran asunto propio. Este proyecto utópico se vincula al saber de las mujeres normalistas en tanto comparte diálogo humano y comunitario. En este sentido, educar no es únicamente un proceso cognitivo de decodificación de signos, sino un compromiso crítico de experiencia vivida en relación con otros. Por lo tanto, educar como parte de un verdadero proyecto revolucionario es:

“un proceso en el cual la gente asume el rol de sujeto, se tiende a la vida más que a la muerte, al futuro como un reto, a la creatividad del maestro, el dialogo en lugar del mutismo, a la praxis más que a la ley y el orden, a mujeres que se organicen a sí mismas reflexivamente para la acción en vez de mujeres que son organizadas para la pasividad, al lenguaje comunicativo y creativo en lugar de los códigos prescriptivos; a los desafíos descriptivos en lugar de los slogans domesticantes; y a los valores que son vividos más que a los mitos que son impuestos.”¹⁴

Las formas de conocimiento e interacciones hasta aquí explicadas, Ramiro Reyes las reconoce como una formación normalista basada en el saber erudito, legitimado e incuestionable y un tipo de saber eminentemente práctico. El autor analiza la práctica docente de los normalistas, en atención a la relación entre saber pedagógico y saberes normalistas. Cabe aquí la recuperación de aportes de la obra de Eva Cantarella (1996), quién hace un análisis del *silencio* que se impuso a las mujeres en la Roma arcaica y el establecimiento de la nueva libertad de palabra, acontecida con la llegada del emperador Augusto alrededor del año 40 a C. Desprende de estas ideas, la consideración de que también en otras manifestaciones que no sean las escritas y las observables objetivamente a través de los sentidos existen rasgos y manifestaciones de las formas de enseñanza y de participación en actividades estudiantiles o la propia vida cotidiana de la mujeres normalistas, sobre todo por el hecho de compartir gran parte de su tiempo de vida y estudios en el internado de la escuela normal.

La trayectoria de la institución y el papel que asumen las normalistas son señales de emancipación, considera Laureana Wright (Alvarado, 2005) en su análisis de la educación errónea de la mujer, destaca el estudio como vehículo de generación de nuevas condiciones sociales, económicas y profesionales. Por su parte, Adelina Arredondo (2003), describe en un proceso de investigación, como el obedecer, servir y resistir forman parte de la educación de las mujeres en la historia de México.

¹³ Mc Laren, P. (1986). La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño, 1995, CESU-Porrúa, p. 119.

¹⁴ Op. Cit, p. 120.

CONCLUSIONES

Hemos encontrado que en la perspectiva de la cultura subalterna o popular, se pueden evidenciar los saberes en virtud a sus implicaciones intelectuales y posibilidades de comprensión ante la visión oficial, es además significativo que se discuta en relación a las mujeres y los rasgos que las definen como parte de una institución educativa, y se muestre los indicios, continuidades y hechos específicos que hacen la historia múltiple de la escuela normal rural. Es en síntesis, “hablar a partir de sus historias, reminiscencias y voces colectivas, en tanto se cuestione simultáneamente, las bases sobre las cuales conocimiento y poder han sido contruidos y legitimados” (Giroux, 1995, p. 93). Más allá del discurso sobre el género y sus conquistas, es la trascendencia intelectual y el “compromiso social con el propio presente y con la sociedad en los que vive, se hace igualmente responsable, por omisión, del destino y de los rumbos que tome esa misma sociedad en el momento de ir hacia el encuentro de su particular futuro” (Bloch, 1996, p. 116).

La relación sujeto-conocimiento y los estudios sobre mujeres y sus saberes son representativos de una cultura que se enmarca en la perspectiva, de búsqueda y progresiva edificación de ese nuevo episteme de conocimiento y aproximación a lo social, y que resulta ser una posibilidad crítica, máxime si esa aproximación la realizamos desde nuestra propia circunstancia y recursos, como actividad digna, humana y social, como ciencia de la obra de los hombres en el tiempo expresa Norbert Elías (2006), o lo que Fernand Braudel (2006) llama “árbol” civilizatorio, a efecto de mostrar, la historia humana y el desarrollo social histórico de las sociedades se ha desplegado precisamente como un complejo árbol de múltiples ramas, que han emprendido tantos caminos civilizatorios como grupos humanos importantes han existido a lo largo del tiempo. Estudiarlo nos permite obtener referencias generales de alguna de esas ramas, y desde una perspectiva inicial, comprender y explicar la relación normalista-saberes, es decir, asumir lo que en un contexto de crisis y redefinición, Immanuel Wallerstein (1997) considera urgente para replantear la estructura de los saberes sobre lo social, y que para las mujeres normalistas representa la emergencia de una historia que resulta más comprensible en tanto se construye entre fronteras del internado en la escuela normal rural.

Entonces, se discute acerca del desarrollo de un proceso de formación que pueda operar de manera fructífera y orientado hacia la ciudadanía como componente de la práctica educativa y su transformación, en tanto se comprende que educar implica pensar ideológicamente, dimensionar códigos culturales, y prácticas que impiden que las estudiantes normalistas “reconozcan cómo las formas sociales en coyunturas históricas particulares, sirven para reprimir las lecturas alternativas de sus propias experiencias de la sociedad y del mundo.”(Giroux, 1995, p. 80).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, C. (2006) Retratos para la Historia. Ensayos de contrahistoria intelectual. México: contrahistorias.

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Alvarado, L. (2005). Educación y superación femenina en el siglo XIX: Dos ensayos de Laureana Wright. Cuadernos de Archivo Histórico de la UNAM. México: UNAM

Arredondo, M. (2003). (Coordinadora). Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa.

Bloch, M. (1996) Apología para la Historia o el Oficio de Historiador. México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2011) Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo veintiuno.

Bourdieu, P. y Passeron J. (1977). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). Respuestas, para una antropología reflexiva. México: Grijalbo.

Braudel, F (1993) “Renacimiento, reforma, 1968: revoluciones culturales de larga duración”, La Jornada semanal, 226, México, 10 de octubre.

Cantarella, E. (1996). El peso de Roma en la cultura europea. Madrid: Akal.

Contreras, E. (1960). Función social de la Escuela Rural en la comunidad. Tesis que presenta la Srita. Profra. Emma Contreras B. para obtener su Título de Maestra Normalista de Educación Primaria. Tesis de licenciatura no publicada. Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Aguascalientes, México.

Dyenske, I. (1988). “Narrative knowledge and science”, en Journal of learning about learning, 1(1), pp. 60-73.

Elias, N. (2006). Historiador y crítico de modernidad en Retratos para la historia: Ensayos de contrahistoria intelectual. México: Contrahistorias.

Gilly, A. (1995) Discusión sobre la historia. México: Taurus humanidades.

Ginzburg, C. (1995). Huellas, raíces de un paradigma indiciario. Barcelona: Muchnik.

Ginzburg, C. (1996) El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI. Barcelona: Muchnik.

Giroux, H. (1989). El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa, E.U.A.: Universidad de Miami.

Giroux, H. (1995). Posmodernidad y educación. México: Centro de Estudios sobre la

Universidad, UNAM.

Macías, M. (1972). Informe de Servicio Social que rinde la pasante María de la Luz Macías Hernández, para obtener el título de Profesora de Educación Primaria. Egresada de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”. Cañada honda, Ags. Manuscrito no publicado. Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Aguascalientes, México.

Pinon, N. (1982). La contaminación de lenguaje: Entrevista con Nelida Pinon, en 13th Moon, 6 (1 y 2), pp. 72-76.

Remedi, Eduardo (2006). Sujetos, cultura y procesos en instituciones universitarias, Memorias IV Congreso Internacional de Análisis Organizacional. Las organizaciones en México: Poder, tiempo y contradicción. Veracruz: Universidad Veracruzana – Universidad Autónoma Metropolitana.

Tardif, M. (2009). Los sabers del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Nárcea.

Terán. E. (2009). Del internado a la marcha. Rutinas y participación política de las alumnas de la Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Cañada Honda, Ags. 1939-2009. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México.

Vain, P. D. (2011). La ética en la investigación educativa y el riesgo del uso de la ciencia como naturalización de lo social. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. 9 (2).

Wallerstein, I. (1997). La historia de las ciencias sociales. México: CIICH-UNAM.

