



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

RELEVANCIA DE LA DIFUSIÓN CULTURAL EN LA FORMACIÓN
INICIAL DOCENTE: LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO
DE LAS ESTUDIANTES EN DOS ESCUELAS NORMALES

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

PRESENTA

SHAILA BARRADAS SANTIAGO

TUTOR

DR. ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., SEPTIEMBRE DE 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Ingresar a la maestría en la UNAM fue una aventura y durante dos años tuve tantas experiencias que me hicieron crecer en lo profesional y en lo personal. Este logro es compartido y por ello quiero agradecer a quienes me brindaron su apoyo.

A mi gran amigo y compañero, Patrick, por escuchar atento mis ideas, ayudarme a visualizar nuevos caminos, pero sobre todo por animarme en los momentos más difíciles.

Porque mis éxitos siempre serán tuyos: gracias por tu amor y tus enseñanzas, mami.

A mis hermanas, sobrinos y a mi familia extendida Trueba Molina por mostrar su cariño en esta etapa y a Astrid porque su amistad la hizo formar parte de este proyecto.

Agradezco al Dr. Roberto Rodríguez por depositar su confianza en esta investigación, así como a los lectores que me brindaron sus valiosos comentarios para mejorar este trabajo: Dra. Rosalina Romero, Mtra. Aurora Loyo, Dr. Imanol Ordorika y Dr. Hugo Casanova, además del Dr. Hugo José Suárez, quien a la distancia me brindó asesoría metodológica.

Al personal de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, particularmente a la maestra Carmen Hernández y al maestro Arturo Sánchez por facilitar el proceso de entrevistas. De igual manera, al maestro Johnny del Valle y su equipo de Difusión Cultural quienes me brindaron información muy relevante sobre esta histórica escuela.

A los maestros Valdemar Castillo y Javier Sánchez y a las maestras Montserrat Sánchez y Victoria Espinosa de la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” por su cálida recepción en Teteles, además de favorecer mi acercamiento con las estudiantes. Fue realmente enriquecedor conocer y adentrarme en esta comprometida institución.

A las estudiantes normalistas que participaron en esta investigación y compartieron conmigo sus experiencias sobre su formación docente. Las reflexiones vertidas en este trabajo se deben a sus sinceras aportaciones.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por proporcionarme una formación integral y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo económico brindado para la obtención de este grado académico.

Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, éstas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Sólo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos.

MARTHA NUSSBAUM (2010)

Resumen

En México, la docencia es una profesión de Estado a la que se confieren una serie de valores y responsabilidades muchas veces inabarcables por una sola persona frente a grupo. La formación inicial docente está a cargo, principalmente, de las escuelas normales, instituciones de educación superior que desarrollan tres funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la difusión cultural.

La presente investigación, de corte cualitativo, analiza la difusión cultural como un espacio relevante para la formación integral de las estudiantes normalistas a través de programas y actividades no necesariamente vinculadas a la docencia, los cuales impulsan el desarrollo humanístico y profesional de las participantes.

Para conocer el impacto que tiene esta función sustantiva en la formación docente se realizaron entrevistas a 24 estudiantes en dos escuelas normales –una urbana y una rural–, las cuales estaban inscritas en dos grados diferentes: primer y cuarto año. Con la información obtenida se generó un modelo cultural que representa las percepciones y experiencias de las alumnas en torno a la formación integral que la institución les brinda.

Los principales aportes de este trabajo son, por una parte, evidenciar la falta de atención al área de difusión cultural en las escuelas normales, así como señalar la ausencia de reglamentaciones y objetivos institucionales comunes entre las diferentes áreas sustantivas. Por otra parte, se muestran las experiencias y expectativas que las futuras maestras tienen respecto a las actividades que el área de difusión cultural promueve, haciendo una reflexión particular sobre la cultura y su difusión en las comunidades y cómo ésta se vincula con la formación ciudadana de los niños de primaria en el país.

Este modelo cultural advierte sobre la necesidad de establecer políticas claras respecto a la formación integral de las alumnas en el subsistema normalista, favoreciendo su participación no sólo a través de una oferta cultural más amplia, sino también flexibilizando la carga académica, de modo que las docentes mexicanas cuenten con un agudo sentido crítico y humano, el cual será indispensable para cumplir con una buena parte de la responsabilidad que como sociedad le hemos otorgado a esta profesión.

Contenido

Introducción	9
Capítulo 1. La educación como fuente transmisora de cultura	17
<i>Lo simbólico de la cultura</i>	18
<i>Construcción del mundo de la vida cotidiana</i>	20
<i>Legitimación</i>	23
<i>Identidad y memoria</i>	26
<i>El capital cultural y la reproducción social en la escuela</i>	28
<i>Acción pedagógica</i>	30
<i>Autoridad pedagógica</i>	32
<i>Trabajo pedagógico</i>	36
<i>Sistema de enseñanza</i>	38
<i>Capital cultural</i>	41
Capítulo 2. La difusión cultural en la formación inicial docente en México	45
<i>La difusión cultural: de una práctica curricular a una actividad accesoria en las escuelas normales mexicanas</i>	46
<i>Las prácticas culturales como estandarte nacionalista en las zonas urbanas (1886-1920)</i>	46
<i>La difusión cultural para y desde el campo (1920-1940)</i>	50
<i>La cultura como vehículo para la homogeneización social (1940-1970)</i>	54
<i>El maestro promotor cultural frente al maestro técnico (1970-1982)</i>	60
<i>La consolidación de la difusión cultural como actividad sustantiva en las escuelas normales (1982-2000)</i>	65
<i>Los recursos extraordinarios de las instituciones formadoras de docentes no se destinan al trabajo cultural (2000-2012)</i>	72

<i>Las reformas educativas recientes no contemplan una política de formación cultural de los docentes (2012-2019)</i>	77
Capítulo 3. Método de Análisis Estructural de Contenido y el perfil de las estudiantes de la BENV y la ENRCS	85
<i>Método de Análisis Estructural de Contenido (MAE)</i>	85
<i>El pensamiento binario: fundamento del Método de Análisis Estructural de Contenido</i>	85
<i>La reconstrucción del sentido a partir del MAE</i>	87
<i>El procedimiento</i>	89
<i>La elaboración de estructuras</i>	91
<i>El modelo cultural</i>	94
<i>Casos de estudio</i>	96
<i>Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV)</i>	96
<i>Características sociodemográficas de las estudiantes de primer y cuarto año de la licenciatura en educación primaria</i>	102
<i>Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” (ENRCS)</i>	109
<i>Características sociodemográficas de las estudiantes de primer y cuarto año de la licenciatura en educación primaria</i>	114
Capítulo 4. Construcción de sentido en la formación inicial docente: la relevancia de la difusión cultural	121
<i>Estructuras de sentido de las estudiantes normalistas</i>	122
<i>Cuál es la labor docente</i>	122
<i>Cómo se define la cultura</i>	124
<i>Por qué es importante la difusión cultural</i>	126
<i>Qué necesita una maestra para difundir la cultura</i>	130
<i>Relevancia del Área de Difusión Cultural en la escuela normal</i>	133

<i>Participación en los talleres o clubs del Área de Difusión Cultural</i>	135
Modelo cultural	140
<i>Relación con el sí</i>	143
<i>Búsqueda vital</i>	143
<i>Acciones</i>	144
<i>Destinatarios</i>	145
<i>Destinadores</i>	146
<i>Ayudantes y oponentes</i>	146
<i>Espacio</i>	147
<i>Tiempo</i>	148
Capítulo 5. Reflexiones finales: Los retos de la difusión cultural en la formación inicial docente	150
Conclusiones	164
Fuentes consultadas	166
Anexo. Estructuras de sentido de las normalistas de primer y cuarto año de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana y la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán”	176
<i>¿Cuál considera que es la labor de las docentes? Primer año</i>	177
<i>¿Cuál considera que es la labor de las docentes? Cuarto año</i>	178
<i>¿Cómo define el concepto de cultura? Primer año</i>	179
<i>¿Cómo define el concepto de cultura? Cuarto año</i>	180
<i>¿Considera que es importante la difusión cultural? ¿Por qué? Primer año</i>	181
<i>¿Considera que es importante la difusión cultural? ¿Por qué? Cuarto año</i>	182
<i>¿Qué necesita una maestra para difundir la cultura? Primer año</i>	183
<i>¿Qué necesita una maestra para difundir la cultura? Cuarto año</i>	184

<i>¿Considera relevante el trabajo del Área de Difusión Cultural en su escuela?</i> <i>Primer año</i>	185
<i>¿Considera relevante el trabajo del Área de Difusión Cultural en su escuela?</i> <i>Cuarto año</i>	186
<i>¿Participa en los talleres que ofrece el Área de Difusión Cultural?</i> <i>¿Con qué objetivo? Primer año</i>	187
<i>¿Participa en los talleres que ofrece el Área de Difusión Cultural?</i> <i>¿Con qué objetivo? Cuarto año</i>	188

Introducción

Las escuelas normales en México, al igual que el resto de las universidades, cumplen con tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión cultural. Para las escuelas formadoras de docentes estas funciones se adoptaron de manera oficial a partir de 1984, cuando se les incluyó dentro del subsistema de educación superior, separando la educación normal de la educación básica.

Es importante resaltar que el desarrollo de la difusión cultural en las escuelas normales no puede equipararse a la historia difusionista de las universidades. Si bien ambas instituciones comparten el mismo origen (que fue una propuesta del primer secretario de educación pública y después rector de la universidad nacional, quienes vieron necesaria la implementación de un área dedicada a extender el conocimiento y la cultura con la población que no tenía acceso a ella a través de actividades fuera del espacio escolar), en realidad las misiones de cada institución las hizo tomar caminos distintos.

Recordemos que a principios del siglo XX el maestro normalista, principalmente en zonas rurales, era un promotor cultural que atendía diversas necesidades sociales y no exclusivamente el aspecto educativo. De ahí que su papel fuera sumamente relevante para el desarrollo económico y social del país. Con fundamento en los textos históricos, sabemos que la formación docente era la base del trabajo en las escuelas normales, pero esta educación estaba fuertemente vinculada con la difusión cultural para que los futuros maestros se relacionaran con sus comunidades, entre otras formas, por medio de expresiones artísticas, encuentros deportivos y representaciones cívico-nacionalistas.

Caso contrario en las universidades, que contaban con departamentos específicos para llevar a cabo estas actividades, cuyos agentes –no siempre docentes– gestionaban y promovían diversas actividades que relacionaran el trabajo universitario con su entorno.

Con el paso de los años, el Estado fue modificando el perfil requerido para los profesores con el fin de dar respuesta a las crecientes necesidades de la población, motivo por el cual las escuelas normales dedicaron más horas de clases a los contenidos escolares y disminuyeron gradualmente el tiempo destinado a la formación que hoy en día se denomina como “integral”.

De esta forma, el docente ya no era un agente social de cambio, sino el aplicador de diversas técnicas de enseñanza a través de las cuales se garantizaba la recepción del conocimiento por parte del alumnado. Mientras que la promoción cultural quedó en manos del gobierno a través de sus instituciones culturales, y más recientemente, ejecutada por los profesionales de la gestión cultural.

Sobre las modificaciones en política educativa llevadas a cabo en las últimas décadas, se observa la influencia del modelo neoliberal en la educación superior mexicana. Para el caso que nos atañe, se registraron reducciones al presupuesto destinado a la difusión cultural que en las escuelas formadoras de docentes apenas se había establecido como función sustantiva. Esto provocó que las instituciones de educación superior destinaran sus tareas difusionistas primordialmente a la formación integral de sus estudiantes, y no así para lo que en su origen se había planteado: el trabajo con la comunidad.

Sin embargo, la política cultural en las universidades fue más clara, debido a que anualmente los encargados de esta función se reunían en congresos nacionales para reflexionar sobre las metas y los alcances de la difusión cultural, generando vínculos interinstitucionales y aprendiendo de las experiencias de los otros.

En estas reuniones, organizadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, no ha habido presencia de las instituciones formadoras de docentes, ya que no son miembros de la Asociación, lo cual frena el diálogo con otro tipo de instituciones educativas y resalta su carácter endogámico.

La política cultural en las escuelas normales difiere porque son los propios docentes quienes ocupan las jefaturas del Área de Difusión Cultural. Muchos de ellos tienen una formación artística, motivo por el cual las actividades organizadas suelen acotarse a estas expresiones culturales, además de que históricamente estas prácticas fungen como herramientas didácticas para la labor frente a grupo.

La falta de una política institucional específica, con objetivos y metas claras, así como la carencia de un presupuesto establecido y la poca relevancia que tiene actualmente la difusión cultural en el mapa curricular, ha provocado que no se le dé seguimiento al trabajo

realizado, y por el contrario, que se modifiquen sus tareas cada vez que se renueva la administración en estas escuelas.

Si bien en la agenda nacional e internacional resalta la urgencia por democratizar la educación y la cultura, por formar ciudadanos que convivan con paz y respeto a las diferencias o incluso de modificar nuestros hábitos de consumo para cuidar el ambiente; en la práctica, las escuelas –en todos sus niveles– están enfocadas en obtener excelentes resultados en exámenes estandarizados, ignorando las posibilidades que tiene la conservación y promoción de la cultura, en sus diferentes expresiones, para alcanzar las metas de mayor urgencia social.

Actualmente, encontramos que la difusión cultural es una función más bien accesoria y no tan sustantiva. En la investigación educativa, y particularmente la que refiere al normalismo mexicano, no ha sido objeto de estudio, así como tampoco es un tema de discusión en las constantes reformas educativas, en la modificación de los planes de estudio o en los congresos educativos.

No obstante, hay algunos trabajos que han buscado sistematizar las experiencias de esta área. Tal es el caso del informe que realizó la subcomisión de Difusión Cultural de la Secretaría de Educación Pública en 1988, algunos trabajos de titulación de la Universidad Pedagógica Nacional que se presentarán más adelante, y más recientemente la investigación “Entre la comunidad y el mercado. Los ámbitos y usos de la tercera función sustantiva universitaria en México” (Molina y Ejea, 2019) realizada por la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma Metropolitana, en la cual se muestra un acercamiento a la implementación de esta función en diversas instituciones de educación superior del país.

Es por ello que este trabajo aborda el estudio de la difusión cultural en las escuelas formadores de docentes, poniendo especial atención al acercamiento y experiencia que tienen los estudiantes normalistas con esta función sustantiva. Es decir que a partir de una perspectiva más concreta, se busca conocer la relevancia del Área de Difusión Cultural en la formación inicial docente.

Como se verá a lo largo de esta investigación, hay una relación estrecha entre la formación cultural que reciben las alumnas y cómo ésta llega a ser de gran utilidad durante

el ejercicio de la profesión docente. De ahí que a lo largo del discurso de las entrevistadas, así como en los resultados de este trabajo, haya un vaivén entre estos dos momentos: el formativo y el laboral.

En este sentido, el objetivo aquí planteado es identificar el modelo cultural a partir del cual las estudiantes de dos escuelas normales dan sentido a las actividades de difusión cultural durante su formación inicial docente.

Por su parte, uno de los objetivos específicos es detectar si existen rasgos distintivos entre las alumnas de una escuela y otra, o bien, si comparten la misma estructura simbólica al hablar sobre su experiencia con la difusión cultural.

También se busca conocer la relevancia institucional que tiene el Área de Difusión Cultural como función sustantiva dentro de las escuelas normales, pues su presencia al interior de la institución permitirá comprender el acercamiento que tengan las normalistas hacia esta actividad.

Además, será importante conocer el perfil sociodemográfico de las alumnas, considerando que provienen de distintos contextos en las escuelas seleccionadas: una normal rural y una normal urbana.

Para alcanzar estos objetivos, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el modelo cultural de las normalistas en lo referente a la difusión cultural?
- ¿Existen diferentes concepciones sobre la difusión cultural entre las estudiantes, según el grado escolar o la escuela normal en la que están inscritas?
- ¿Cuál es la relevancia que tiene el Área de Difusión Cultural en las escuelas estudiadas?
- ¿Cuál es el perfil de las estudiantes normalistas seleccionadas?

Como ya se mencionó arriba, este trabajo ha tomado como casos de estudio dos escuelas formadoras de docentes: la Benemérita Escuela Normal Veracruzana y la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán”. Como un primer acercamiento, se realizaron entrevistas a

los jefes del Área de Difusión Cultural para conocer el contexto actual de esta función en dichas instituciones.

Después, se trabajó con las estudiantes de primer y cuarto año de la licenciatura en educación primaria, con el propósito de detectar si hay cambios significativos en la perspectiva a lo largo de la formación docente. Como una primera aproximación, a estos grupos se aplicó una encuesta para conocer el perfil sociodemográfico de las normalistas, el cual, a su vez, sirvió como filtro para elegir a las alumnas que conformarían la muestra: aquellas que declararon conocer el Área de Difusión Cultural en su escuela. Este filtro brindaría un panorama general sobre la proyección que tiene esta función al interior de la institución educativa.

Posteriormente se seleccionaron a seis normalistas por cada año escolar en las dos escuelas, para realizar entrevistas a profundidad, bajo la condición de que tuvieran perfiles sociodemográficos diferentes y que conocieran o participaran en las actividades que promueve el Área de Difusión Cultural.

Es importante aclarar que se descartó la posibilidad de realizar entrevistas directas a las estudiantes que participan en los talleres, sin importar la carrera o el grado que estuvieran cursando, debido a que esto arrojaría sólo la visión de quienes tienen mayor relación con el área, omitiendo la percepción de quienes no están tan familiarizadas con estas actividades.

Las hipótesis que se plantean en este trabajo son, primero, que la difusión cultural era una actividad de gran relevancia en la formación inicial docente hasta finales del siglo XX, pero que perdió fuerza ante las competencias académicas que actualmente deben reunir las normalistas antes de llegar al servicio docente.

Y segundo, se considera que surgirán dos modelos culturales respecto a la difusión cultural por parte de las estudiantes normalistas urbanas y rurales, en los cuales se perciba una mayor relación entre las alumnas de la escuela rural hacia las actividades difusionistas.

Este planteamiento se basa en la idea de que las alumnas de esta escuela, al contar con el servicio de internado, y aunado a ser una matrícula más pequeña, tengan mayor oportunidad de involucrarse con los proyectos generados por el Área de Difusión Cultural,

los cuales estarían volcados a conservar la misión de origen de estas escuelas: formar a las docentes y promotoras culturales de las comunidades más alejadas.

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, así como para confirmar o negar las hipótesis presentadas, se organizó este trabajo en cuatro capítulos en los que se desarrollan los temas teóricos, conceptuales y metodológicos, además de un quinto capítulo de reflexiones finales.

Debido a que este estudio se inscribe en la sociología de la cultura, en el primer capítulo se expone el sustento teórico de la investigación, el cual se basa en la proposición de que la educación es la fuente transmisora de cultura, es decir, es el proceso que realiza una sociedad para crear, organizar y reproducir un conjunto de significados.

Además, se precisa la definición del concepto de “cultura”, ya que a pesar de ser un término tan ambiguo, es fundamental en la explicación de los aspectos simbólicos de la sociedad. En este caso, al discutir la noción de difusión cultural, encontramos referencias que van desde el conjunto de expresiones artísticas y folclóricas de una comunidad, hasta las formas interiorizadas de actuar.

Este capítulo se divide en dos secciones: lo simbólico de la cultura y el capital cultural y la reproducción social en la escuela. En la primera sección se abordan los temas que refieren a cómo la dimensión cultural permea en la construcción social de la realidad, constituyéndose como legítima ante los agentes. A partir de esta realidad es que los sujetos se reconocen como parte de una sociedad, con historia material y simbólica, en la cual ellos tienen una identidad particular.

La segunda sección refiere al papel del maestro y las escuelas en la reproducción de esa realidad y la forma en que el discurso pedagógico es el ejercicio del poder simbólico sobre los otros. Para el caso que nos ocupa, esto se traduce en cómo la cultura que es difundida es una visión legítima de una parte de la realidad, que se asume como el “todo” social.

En el capítulo dos se hace una recapitulación histórica del normalismo en México a la luz del panorama nacional, sus principales actores, así como las políticas de las instituciones formadoras de docentes en el periodo que va de 1886, inauguración de la primera escuela

normal moderna en el país, hasta el 2019 con la reforma educativa implementada por el gobierno entrante de Andrés Manuel López Obrador.

Pese a que la difusión cultural no es una actividad altamente sistematizada o registrada en el normalismo, se intenta mostrar la presencia de las actividades culturales en estas instituciones educativas, las cuales den muestra del proceso que han tenido a lo largo de los años. A la vez, se busca dar respuesta con fundamentos históricos a la hipótesis que plantea que la difusión ha perdido relevancia en las escuelas normales a partir de los cambios de las políticas educativas.

Es importante aclarar que debido a que la formación inicial docente ha tenido una estrecha relación con la educación básica, fue necesario recurrir a documentos históricos de ésta para comprender el quehacer normalista en ciertos cortes temporales. Esto da cuenta del isomorfismo que había entre estos dos espacios escolares y que hasta fechas recientes han logrado asumir una distinción.

En el tercer capítulo se explica el Método de Análisis Estructural de Contenido que se utilizó para recrear el modelo cultural que da sentido a la difusión cultural durante la formación inicial docente de las estudiantes. Este método pone especial atención al contenido de los discursos de los informantes, de forma que puedan conocerse los rasgos simbólicos que estructuran su realidad. De ahí su pertinencia en trabajos de corte sociológico-culturales.

Después se presentan las características generales de las dos escuelas seleccionadas, ahondando primero en el funcionamiento actual del Área de Difusión Cultural, el cual se retoma de la información brindada por los jefes de estas áreas, y segundo, en el perfil sociodemográfico de las alumnas, resultado de la encuesta aplicada a los diferentes grupos.

El capítulo cuarto presenta el análisis de las 24 entrevistas realizadas a las estudiantes normalistas, seis por cada grupo escolar. En este sentido, el método empleado fue inductivo, pues primero se analizaron a detalle las entrevistas para generar estructuras binarias de sentido.

Posteriormente, estas estructuras se sintetizaron en nuevos esquemas de nivel *meso* que agruparon las perspectivas de los grupos de primero y cuarto año de cada una de las escuelas para terminar exponiendo la perspectiva *macro* que es el orden simbólico o modelo cultural.

Este cuadro de orden simbólico da cuenta de ocho diferentes dimensiones que componen el discurso de las estudiantes normalistas en lo referente a cómo su formación inicial y su futura labor docente se relaciona con la cultura y la difusión de *esa* cultura.

Finalmente, en el último capítulo se plantean algunas reflexiones en torno al modelo cultural elaborado y la forma en que se relaciona con los conceptos teóricos planteados al inicio. Este apartado pretende mostrar que la difusión cultural es una actividad importante en la construcción social de la realidad desde el espacio escolar, tanto para la preservación de las tradiciones e identidades locales, así como para la apertura de las manifestaciones contemporáneas globales, motivo por el cual se espera dar paso a la discusión sobre la pertinencia de las actividades culturales en la formación inicial docente, así como en el sistema educativo en general.

Capítulo 1

La educación como fuente transmisora de cultura

No existe realidad objetiva a priori; toda realidad es representada, es decir, apropiada por el grupo, reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores, dependiendo de su historia y del contexto ideológico que lo envuelve. Y esta realidad apropiada y estructurada constituye para el individuo y el grupo la realidad misma.

JEAN-CLAUDE ABRIC (Giménez, 2016)

La investigación social debe considerar la influencia que tiene la dimensión cultural sobre el espacio social, los agentes y sus prácticas. Debido a su alto grado de autonomía, la cultura como dimensión analítica se introduce de manera transversal en las diferentes esferas sociales, de forma que éstas puedan ser explicadas en su aspecto simbólico.

En este trabajo, se analiza el campo educativo como un espacio en el cual se reproducen las creencias y las prácticas que conforman a una sociedad y permiten su conservación. A través de estas expresiones simbólicas y materiales, las cuales se han construido y transformado colectivamente, es que el trabajo docente tiene sentido.

Una de las funciones principales de los agentes especializados en el proceso educativo es articular la cultura y la educación, ya que a través de este vínculo pueden explicar la realidad y transmitir los esquemas de percepción con los cuales se vive en sociedad, a la vez que se conforman las identidades y memorias de los miembros de esa comunidad.

En este sentido y con el objetivo de exponer la relación que unen a la cultura y la educación, así como la relevancia que tienen los aspectos simbólicos en las instituciones escolares, en este capítulo se plantean los conceptos teóricos con los que se interpretarán los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Se retoman las reflexiones sobre la cultura y la educación que, desde la sociología, realizaron Pierre Bourdieu, Peter Berger, Gilberto Giménez, Jean-Pierre Hiernaux, Thomas Luckmann y William H. Sewell Jr.

Lo simbólico de la cultura

Trabajar con el concepto de cultura, siendo éste el eje principal de una investigación, puede resultar un tanto complejo debido a que no tiene una definición única. Por el contrario, investigadores de diferentes disciplinas sociales y humanísticas han reflexionado a lo largo de los años sobre cuáles aspectos y nociones se incluyen dentro de este concepto tan amplio.

De ahí que Pasquinelli (en Giménez, 2016) realizara una búsqueda para definir con mayor precisión este concepto basándose en la identificación de los momentos coyunturales del mismo: comenzando por una formulación general en el contexto teórico evolucionista correspondiente a la segunda mitad del siglo XIX para después considerar el relativismo cultural que se propuso desde la perspectiva historicista de inicios del siglo XX. De esta última, surge la “fase concreta” en la cual la cultura se entiende como el conjunto de costumbres o prácticas que caracterizan a cada sociedad.

Entre 1930 y 1950 se establece la “fase abstracta” que retoma los esquemas de comportamiento como el objeto de análisis de la cultura. Esta época cimentó las bases para que en los años setenta se desarrollara la “fase simbólica”, incorporando al estudio de la cultura una mirada semiótica. Así se concibió un nuevo propósito en la investigación cultural: la interpretación de las estructuras de significado que los individuos interiorizan en la vida colectiva.

Debe resaltarse que si bien la cultura se estructura subjetivamente, también se representa de forma material. Esto implica que es objetivada a través de la práctica de los agentes en los mundos concretos e históricos, lo cual muestra una relación dialéctica entre sujeto y cultura. Como menciona Giménez (2016: 32) «lo simbólico es el mundo de las representaciones sociales materializadas en forma sensible o formas simbólicas [es aquello que] recubre *el vasto conjunto de los procesos sociales de significación y comunicación.*»

Siguiendo al mismo autor, este conjunto de procesos de significación se desglosan en tres grandes problemáticas: 1) de cómo se comparten y apropian los códigos sociales; 2) del reconocimiento de la cultura como “interconocimiento” social y 3) de la producción de sentido. (Giménez, 2016)

En el último proceso es que se inscribe esta investigación, ya que se busca conocer cómo se producen las «ideas, representaciones y visiones del mundo, tanto en el pasado (para dar cabida a las representaciones ya cristalizadas en forma de preconstruidos culturales o de “capital simbólico”), como en el presente (para abarcar también los procesos de actualización, de invención o de innovación de valores simbólicos).» (Giménez, 2016)

Por otra parte, se debe puntualizar sobre los efectos sociales que tiene la cultura al ser comprendida desde la óptica simbólica. El primero de ellos es que la dimensión simbólica es una «dimensión constitutiva de todas las prácticas sociales» y no como sólo una sección de la vida social. Esto quiere decir que la cultura tiene la característica de la ubicuidad, pues se manifiesta tanto en los productos materiales, en la corporalidad de los individuos, así como en los modos de pensar y hablar de los colectivos. (Giménez, 2016: 35)

La segunda consideración refiere que la realidad de un símbolo va más allá de su propio significado, funcionando como un instrumento de poder que se interioriza y se regenera en las prácticas sociales. En palabras de Geertz (1992; en Giménez, 2016: 35) «los sistemas simbólicos son al mismo tiempo *representaciones* (“modelos de”) y *orientaciones para la acción* (“modelos para”).»

La tercera observación apunta que la cultura, como conjunto de los hechos simbólicos, posee una relativa autonomía por dos razones: 1) porque responde a la lógica de oposiciones y diferencias de la estructura simbólica, lo cual la diferencia de los principios estructurantes de carácter económico, político, entre otros; 2) porque el símbolo no se agota en el significado que posee dentro de un contexto particular, sino que remite a otros contextos. (Giménez, 2016: 36)

Para concluir con lo revisado hasta ahora, en este trabajo se definirá a la cultura como el proceso que realiza una sociedad en un tiempo y espacio determinado para crear, organizar y reproducir un conjunto de significados, los cuales son interiorizados por los individuos como modelos orientadores para la acción, a la vez que se materializan en formas simbólicas.

Construcción del mundo de la vida cotidiana

Para crear significados de los objetos y las prácticas sociales que, en conjunto, constituyen la “realidad”, los agentes deben reconocerse en un espacio y un tiempo específico. Según Berger y Luckmann (1968) y Bourdieu (2001), el espacio social en el que interactúan los sujetos, que es el mundo de la vida cotidiana, se presenta de manera ordenada, objetivada y estructurada a partir de los significados que se han establecido históricamente, así como de las posiciones diferenciadas que ocupa cada individuo o institución.

Debido a que estos aspectos son comúnmente aceptados e interiorizados, es que puede configurarse la realidad como incuestionable y exenta de verificaciones. Esta realidad dota de sentido al mundo en el que se desenvuelve la vida colectiva. Como indica Bourdieu (2011: 36) «el espacio social es la realidad primera y la última, ya que dirige hasta las representaciones que los agentes sociales pueden tener sobre ella.»

Es importante recordar que en el espacio social, como espacio de lucha por la legitimidad, se distribuyen los agentes en función de la posición de dos principios de diferenciación: el capital económico y el capital cultural. Aquel que goce de mayor capital, tendrá mejores condiciones para implantar como reales los modelos simbólicos que le permitan permanecer en un lugar de poder. (Bourdieu, 2011: 29)

Para la obtención de mayor capital económico o cultural, la escuela juega un papel sustantivo en el espacio social, entre otras cosas, porque en ella se reproducen las estrategias de diferenciación o desigualdad, como se apuntará en el final de este capítulo. Por otra parte, estas instituciones operan bajo un control político poco visible por la comunidad escolar debido a que la realidad no es cuestionada por los individuos en la vida cotidiana; sin embargo, el quehacer sociológico permite develar los intereses y agentes hegemónicos que permean las prácticas educativas.

En este trabajo, es todavía más significativo este aspecto, puesto que las escuelas formadoras de docentes están preparando a los trabajadores del Estado que transmitirán y reproducirán los fundamentos de una realidad construida por los agentes políticos dominantes. Como menciona De la Peña (1998: 44), la escuela «se vuelve un instrumento

codiciado por todos los actores que desean proponer tanto una visión del mundo como una matriz de identidades que defina la comunidad nacional.»

Avanzando en los planteamientos del mundo social, se comprende que éste es también un mundo intersubjetivo, el cual es compartido con otros agentes, en los diferentes campos en los que desempeñan roles específicos. En esta interacción es que se pueden reconocer como individuos concretos, diferentes al resto por una historia personal, pero al mismo tiempo, pertenecientes a una comunidad a partir de la cual conforman el sentido sobre la vida.

Basándose en lo anterior, es que la ciencia social debe tomar como objeto de análisis la “realidad social” como percepción, así como las percepciones que tienen los agentes sobre esta realidad, pues éstas contribuyen a la construcción del mundo. (Bourdieu, 1996: 133) Esta perspectiva de análisis es de gran relevancia para esta investigación, ya que se ha planteado conocer cómo las estudiantes normalistas perciben la difusión cultural y actúan en consecuencia durante su formación inicial docente y para su labor como maestras.

Retomando los planteamientos de Bourdieu, se presenta el concepto de habitus dentro de la construcción social de la realidad, pues ésta es percibida como evidente a través de las estructuras mentales que permiten aprehender el mundo social. Los habitus o esquemas son el resultado de la interiorización de cómo está estructurada la sociedad en la que se encuentra el agente. Son el «principio generador de respuestas más o menos adaptadas a las exigencias de un campo.» (Bourdieu, 1996: 112)

Esta interiorización fija las pautas para que los individuos actúen de manera “habituada”, como lo plantean Berger y Luckmann (1968: 74). Es por ello que el transcurrir en la vida cotidiana no tiene que definirse y justificarse cada vez que se procede a realizar alguna acción; por el contrario, implica una menor reflexión sobre ella.

Una idea similar fue propuesta por Hiernaux (1977; en Suárez, 2008c: 323), autor que desarrolló el método de análisis que se utiliza en esta investigación. Este sociólogo denominó “instituciones culturales” a los

sistemas de reglas de combinación objetivados y/o interiorizados; socialmente producidos, impuestos o difundidos; que informan las percepciones, las prácticas y los modos de organización puestos en obra por los actores [...] que extraen sus

efectos, se reconducen o se reelaboran por las relaciones establecidas, en la práctica social, entre el sentido que ellos generan, por una parte, y los otros determinantes de esta práctica, por otra parte.

Estas instituciones culturales se reflejan en un “modelo cultural”, el cual se define como aquello que, para cada medio o grupo social, constituye una manera típica de ver las cosas y una manera particular de actuar que se impone a ellos como el “es así”, las cosas “normales”, “evidentes”. Es a partir de su modelo cultural que cada medio o grupo social reacciona a su entorno, evalúa lo que se le propone, fija las prioridades de sus opciones, etc. (Hiernaux, 1982; en Suárez, 2008c: 324)

Los habitus o las instituciones culturales se producen en la colectividad, generando una correspondencia entre las disposiciones y las posiciones ocupadas en el campo. Esto significa que además de que los habitus sean categorías de percepción y apreciación que funcionan en la práctica, son también esquemas clasificatorios diferenciados y diferenciantes que distinguen a unos agentes de otros.

Bajo la lógica de las oposiciones, como se verá en el capítulo cuatro, los habitus «producen diferencias, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc.» (Bourdieu, 2011: 32)

Para concretar lo anterior, Giménez (2016: 49-50) escribe que la interiorización de la cultura tiene cuatro funciones para el agente:

- 1) La función cognitiva que permite a los individuos y a los colectivos comprender y explicar su realidad.
- 2) La función identificadora, pues esta selección e interiorización de valores conlleva a la construcción de una identidad propia.
- 3) La función de orientación como guías que informan sobre las reglas de comportamiento y prácticas en el mundo social.
- 4) La función justificadora que explica o legitima dichos comportamientos y prácticas una vez puestos en marcha.

Ya que no hay cultura ni habitus que no se verifique o se apruebe por el colectivo, independientemente de la posición que los agentes ocupen en el espacio social, la última función a la que se refiere Giménez plantea el concepto de la legitimación, como parte sustantiva en el proceso de la construcción social de la realidad. En otras palabras, sólo se reproduce y se interioriza lo que es legítimo para una sociedad, garantizando su permanencia en el tiempo. Finalmente, se debe recordar que esa realidad del presente, es decir, aquello que en la vida se puede asir y concebir, se compone también de la memoria que le da el pasado, además de que brinda marcos de referencia para la proyección de acciones en el futuro. (Berger y Luckmann, 1968: 133)

Legitimación

La legitimación como un proceso, según Berger y Luckmann (1968: 120), se entiende como «una objetivación de significado de “segundo orden”.» Esto implica que los significados de primer orden, los que originan los comportamientos y prácticas, no requieren apoyo para su comprensión porque resultan evidentes para quienes los descifran.

Pero una vez que comienzan a transmitirse a nuevas generaciones, es decir, cuando los significados forman parte de la construcción histórica que se hace sobre una sociedad y sus prácticas, se debe explicar «el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados» así como justificar «el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos.» (Berger y Luckmann, 1968: 121-122)

Puesto que el conocimiento de primer orden ya no es alcanzable por los agentes que viven en la actualidad, y toda vez que el orden institucional ha manifestado cambios en el devenir histórico, es que debe legitimarse ese «conocimiento particular producido socialmente y objetivado con referencia a» una institución y las acciones que en ésta se realicen. En este proceso, los nuevos significados se integran a los anteriores. (Berger y Luckmann, 1968: 90; 120)

En esta investigación, no se busca conocer las experiencias e interpretaciones de los agentes sobre cómo era el normalismo (primer orden), sino el sentido actual que tiene para las estudiantes hoy en día (segundo orden). Siguiendo con este planteamiento, se observa a

la escuela normal en el presente como una institución diferente a la de inicios del siglo XX, pues el perfil del docente y las atribuciones que éste tiene se han modificado.

De esta forma, la legitimación es aquello que se percibe como verdadero en el mundo de la vida cotidiana. Es lo que indica a los actores por qué deben realizar determinadas acciones, las cuales favorecerán la reproducción de sociedad misma, evitando cuestionamientos o aislamiento. El orden social se mantiene, entonces, a partir de lo que es legítimo.

Siguiendo con los autores, el proceso de legitimación tiene distintos niveles que van desde el preteórico (como afirmaciones sencillas pero auto-evidentes), pasando por las proposiciones teóricas y teóricas explícitas, hasta los denominados “universos simbólicos”. Estos últimos ofrecen el más alto nivel de integración de los significados y, por tanto, indican las posiciones y roles que cada actor debe tomar.

Los universos simbólicos presentan los marcos en torno a los cuales se desarrolla la historia común e individual. (Berger y Luckmann, 1968: 123-126) En otras palabras, estos universos se conciben «como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biográfica de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de [éstos].» (Berger y Luckmann, 1968: 25)

Dentro del universo simbólico en México, el magisterio tiene un lugar específico, en el cual su trabajo no se limita a las concepciones teóricas desarrolladas por los investigadores educativos, sino que además, como institución, ha determinado sus principales valores, los roles particulares y las posiciones específicas entre los cuales se entreteje la vida del docente, tanto en formación como en servicio.

Durante este proceso, se hallan disputas entre quienes buscan establecer el universo simbólico a partir de sus propias concepciones de ver el mundo. Es decir, aquellos que intentan ejercer el poder simbólico sobre el resto de la comunidad. Debido a esto, es que no podemos pensar en los agentes como individuos determinados por su realidad; por el contrario, ellos participan en la modelación de esta realidad. Es un proceso dialéctico entre mundo-individuo.

Ahora bien, cuando un individuo logra imponer un sistema ideológico, está utilizando los instrumentos de dominación que se encuentran a su alcance para conservar y reproducir esa particular forma de ver. Estos instrumentos son «estructurantes en cuanto estructurados [que] producen los especialistas por y para la lucha por el monopolio de la producción ideológica legítima, [reproduciendo] bajo una forma irreconocible la estructura del campo de las clases sociales.» (Bourdieu, 2001: 95)

Es así como a través de la comunicación se instaura un modelo simbólico como legítimo, lo cual se traducirá en una relación de dominación. De esto se extrae otro aspecto altamente relevante en el espacio social: la violencia simbólica ejercida sobre los dominados, quienes si bien pueden luchar contra ese monopolio impuesto de manera arbitraria, primero deben desenmascarar a quienes detentan el poder simbólico y reconocer cuáles son los mecanismos sobre los cuales se sustenta su poder.

Sobre el poder simbólico, Bourdieu (2001: 98) menciona que es una forma «irreconocible, transfigurada y legitimada de otras formas de poder» que puede objetivarse en símbolos de poder y que depende del capital simbólico acumulado por aquellos quienes buscan imponer su perspectiva.

En resumen, lo que propone Bourdieu (2001: 124) es que

lo que está en juego en las batallas simbólicas es la imposición de la visión legítima del mundo social y de sus divisiones, esto es, el poder simbólico como poder constructor del mundo [...] y en particular de preservar o transformar los principios establecidos de unión y separación, de asociación y disociación que ya funcionan en el mundo social tales como las clasificaciones usuales [...] esto es, esencialmente, el poder sobre las palabras usadas para describir los grupos o las instituciones que las representan.

Sobre cómo permea la legitimación sobre la educación normal, Calvo Pontón (1989:14) planteó, basándose en los conceptos gramscianos, que las escuelas formadoras de docentes son los aparatos ideológicos del Estado, y por consiguiente una de sus funciones principales es «convertir y mantener la ideología de la clase dominante en ideología capitalista.» Estas instituciones que conforman el mundo social coadyuvan a que el sistema legítimo y dominante continúe con su reproducción.

Identidad y memoria

Finalmente, retomando la segunda función de la interiorización de la cultura que plantea Giménez, se observa que los conceptos de identidad y memoria son esenciales en la construcción social de la realidad.

La identidad refiere a un proceso subjetivo que permite a los individuos, por una parte, diferenciarse de otros para saberse únicos, y por otra parte, saberse dentro de un contexto histórico particular. Este último aspecto es de gran importancia para este trabajo, pues «la pertenencia social implica compartir, aunque sea parcialmente, los *modelos culturales* (de tipo simbólico-expresivo) de los grupos o colectivos.» (Giménez, 2016: 63)

Además, en esta autoasignación de valores y roles, se requiere el reconocimiento de la comunidad. Esto llama la atención particularmente hacia las identidades profesionales, pues hay un ideal de acción que se espera sea cumplido.

Si bien no nos adentraremos al análisis de la identidad, aquí se rescatan algunas ideas a partir del imaginario creado alrededor de la figura del maestro, pues en los resultados de las entrevistas se observa un discurso con aspectos en común acerca de la pertenencia social de la institución y de la profesión.

En el caso del magisterio, hay un imaginario sobre el “deber ser”, el cual es «altamente irracional que parece responder a representaciones imaginarias, fantasías y deseos que la sociedad, los estudiantes y los propios maestros normalistas tienen y proyectan sobre la profesión docente.» (Zúñiga, 1993; en Rosas Carrasco, 2003: 62)

Como indica Davini (1995b: 80), «la percepción acerca de los “modelos” de práctica docente que el alumno ya trae incorporados en el momento de iniciar sus estudios formales» tienen una gran repercusión al tratar de construir esquemas de sentido de la profesión. Sin embargo, el problema de quiebre surge después, cuando los estudiantes normalistas buscan empatar los conocimientos adquiridos para su función en la escuela con las actividades que les solicitan en el servicio docente.

Generalmente, se considera que el maestro es un «formador de hombres, responsable de los destinos de la humanidad, conduciéndola por la senda del conocimiento, de la verdad

y del deber ser [...] tarea de la sociedad en su conjunto [pero que se] deposita en ellos y a ellos pide cuentas.» (Rosas Carrasco, 2003: 63)

Al ser una identidad construida de la mano de la política educativa del Estado, es que este imaginario trae consigo también las bases del control político o la imposición de una arbitrariedad cultural, como se verá más adelante.

En tanto que la memoria, según Giménez (2015) es un producto construido de manera colectiva, siendo a la vez un factor constitutivo y constituyente de la sociedad. El autor define a este producto como el conjunto de «representaciones, imágenes, saberes teóricos y prácticos, comportamientos, actitudes, etc., que un grupo o una sociedad acepta en nombre de la continuidad necesaria entre el pasado y el presente.»

La pertenencia social de los individuos hacia un grupo se fortalece a partir de la memoria compartida, pues ésta ya atravesó los procesos de construcción y legitimación y, por lo tanto, se presenta como real ante los sujetos. Pero como hemos revisado, la memoria es también una herramienta de control, pues en ella se exponen las luchas simbólicas y materiales para imponer una verdad legítima. Su objetivo es que, conforme se integren nuevos significados, los orígenes no pierdan su sentido ni amenacen el orden existente.

En la difusión cultural, la memoria es un objeto clave a rescatar. Unas veces para representar ciertos aspectos de la vida; otras, para orientar la acción de los sujetos. Por ello las maestras deben conocer el potencial que tienen en la transmisión del sentido de la realidad. Como indican Berger y Luckmann (1968: 101)

no basta con aprender un “rol” para adquirir las rutinas de necesidad inmediata que requiere su desempeño “externo”; también hay que penetrar en las diversas capas cognoscitivas y aun afectivas del cuerpo de conocimiento que atañe a ese “rol” directa o indirectamente. Lo dicho implica una distribución social del conocimiento.

Por su parte, una noción que se ha desarrollado a partir de la memoria es la del patrimonio cultural. Este concepto refiere al rescate de manera selectiva de algunos aspectos del pasado, principalmente los objetivados –no así los interiorizados–, ante la «*demandasocial de memoria* en búsqueda de los orígenes y de la continuidad en el tiempo.» (Giménez, 2016: 217)

De manera general, Giménez (2016: 218) considera que la “patrimonialización” cumple con cuatro funciones:

- 1) suministra elementos para la construcción de la memoria colectiva y la identidad de los individuos;
- 2) representa, a partir de unas muestras, el conjunto cultural de una sociedad;
- 3) da cuenta de la complejidad de los productos culturales de un colectivo;
- 4) adquiere un valor económico en tanto promueva el turismo local y extranjero.

Sin embargo, el mismo autor critica que muchas veces se conciba como una representación de culturas muertas. Por el contrario, menciona que es un «capital vivo incesantemente reinvertido, reactivado, resemantizado y renovado en el seno del grupo de referencia.» (Giménez, 2016: 222-223) Por lo tanto, el patrimonio cultural no sólo apela hacia el pasado, sino que interviene en la construcción de modelos culturales en la actualidad.

Como se verá en los resultados, el discurso sobre la difusión cultural versa sobre la recuperación de la identidad y la memoria, que aunado con otros procesos de aprendizaje, podrían ser el camino hacia la formación de ciudadanía que actualmente es una de las metas globales en la educación. De ahí su relevancia en esta revisión teórica sobre la construcción social de la realidad.

El capital cultural y la reproducción social en la escuela

Lo revisado anteriormente fue marcando las pautas para poder llegar al punto en donde la sociología cultural y la sociología de la educación convergen. Morrow y Torres (2002: 29) refieren que la sociología de la educación «debe estar encaminada a interpretar la contribución de la actividad educacional a los procesos de socialización, como una fuente de continuidad social y de discontinuidad potencial, o una reproducción del pasado y una producción de lo nuevo.»

Estos autores subrayan una de las reflexiones que Bourdieu y Passeron plantean y que representa un aspecto de sumo interés para el trabajo de la cultura y la educación: los modelos

de reproducción no son totalizantes, sino que son parciales e históricamente específicos. (Morrow y Torres, 2002: 167)

Por su parte, Bechelloni, en la introducción al libro de *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Bourdieu y Passeron, 1981: 19-20), menciona que si bien en la escuela se reproducen las estructuras sociales dominantes y de diferenciación, esto no significa que la función última de las instituciones escolares sea propiamente la de reproducir este orden social, sino más bien que contribuyen a ello, pues son las instancias reconocidas para legitimar la arbitrariedad cultural.

Al ser la cultura una construcción social, no puede existir una única cultura legítima; por el contrario, ésta siempre es arbitraria. Sin embargo, las escuelas retoman la construcción cultural de las clases dominantes, enmascarando «su naturaleza social y [presentándola] como *la* cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales.» (Bachelloni, en Bourdieu y Passeron, 1981: 20)

Si bien las tendencias educativas más actuales promueven un discurso inclusivo y democrático, a la vez que critican la imposición de una sola visión sobre los intereses comunes, en México existen varios ejemplos de cómo opera este enmascaramiento de la cultura dominante a través de la educación.

Uno de los casos sobre el cual se detallará más adelante es la política educativa de Vasconcelos. Con el objetivo de alcanzar una homologación nacional, se rechazó a las culturas indígenas, sus saberes y sus idiomas. En este sentido, la alfabetización castellana fue la imposición cultural del gobierno mexicano posrevolucionario hacia las comunidades que carecían de poder político, implantando la lógica del lenguaje español sobre la construcción cultural que hacían los pueblos originarios.

De esta forma, se muestra que por medio de la educación se reproduce la cultura de los grupos dominantes siendo la violencia simbólica y la arbitrariedad cultural los mecanismos que permiten esta imposición.

Sobre esta implantación de una forma de mirar el mundo, debe recordarse que la cultura se transmite por medio de la lengua y, por lo tanto, cuando se rechaza un sistema de signos lingüísticos, se está negando también la cultura en sí misma. Es por ello que las escuelas

juegan un papel fundamental en la reproducción social, pues como indica Davy (1950; en Bourdieu, 2008:26) «el sistema escolar cumple una función decisiva en el proceso que conduce a la elaboración, legitimación e imposición de una lengua oficial» y toda la construcción social de la realidad que ésta conlleva.

Para comprender el modo en que la escuela reproduce la cultura de un grupo o clase dominante, a continuación se expone el conjunto de relaciones sociales a través de las cuales la violencia simbólica se ejerce y transmite, haciendo mención de algunos casos ocurridos en el normalismo mexicano y la difusión cultural en las instituciones formadoras de docentes.

Acción pedagógica

La acción pedagógica es todo acto en el que una autoridad implanta en los agentes en formación un conjunto de saberes o creencias validadas como únicas para explicar y justificar el mundo social en el que viven. Es decir, «toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.» (Bourdieu y Passeron, 1981: 45)

Sobre lo anterior, los autores mencionan que las acciones pedagógicas son doblemente arbitrarias (Bourdieu y Passeron, 1981: 45-51). Para comprender el sentido de la primera arbitrariedad, se debe distinguir entre los efectos del poder simbólico y la violencia simbólica de las acciones pedagógicas.

El efecto del poder simbólico se ejerce a través de una relación de comunicación pedagógica que se da en el marco de la educación. Esta comunicación se valdrá de los modelos culturales establecidos en una sociedad determinada.

Hay que recordar que en la construcción de esos modelos interviene la lucha de los agentes por imponer y legitimar una realidad. En este sentido, el poder simbólico que se genera a partir de las relaciones de fuerza es lo que condiciona la instauración de esa comunicación pedagógica en la que se impone una arbitrariedad cultural.

Por su parte, el efecto de la violencia simbólica de la acción pedagógica es de carácter educativo. Esto tiene resultado cuando se dan las condiciones sociales para establecer la

comunicación pedagógica en el espacio escolar y, por lo tanto, se añade una fuerza simbólica disimulada en las relaciones de lucha.

Es así como la primera arbitrariedad de la acción pedagógica tiene su fundamento en el resultado de las luchas sociales, por medio de la cual los intereses de los grupos dominantes se imprimen tanto en el modo de imposición de la acción pedagógica, como en la delimitación de los objetos y sujetos proclives para la transmisión.

Bourdieu y Passeron (1981: 48) explican que «la fuerza simbólica de una instancia pedagógica se define por su peso en la estructura de las relaciones de fuerza y de las relaciones simbólicas [de modo que] las diferentes acciones pedagógicas que se ejercen en los diferentes grupos o clases colaboran objetiva e indirectamente a la dominación de las clases dominantes.»

La segunda arbitrariedad de las acciones pedagógicas tiene relación con la elección de significados a reproducir, debido a que éstos son elegidos con parcialidad. Esto enfatiza que los significados no están dados de manera universal o asentados de manera natural en el mundo, sino que una autoridad reconocida por los grupos dominantes, selecciona aquello que es legítimo para transmitir en la institución escolar y excluye las formas materiales y simbólicas que no representan los intereses hegemónicos.

Además de delimitar el contenido y el modo de inculcación, se establece la duración de la inculcación «que definen el grado de realización del trabajo pedagógico que se considera necesario y suficiente para producir la forma completa del habitus.» (Bourdieu y Passeron, 1981: 75) De este modo, se espera una correspondencia entre el tiempo dedicado al estudio y los conocimientos adquiridos. Entre mayor sea el tiempo invertido, mayor se acerca al tipo ideal de persona “cultivada”.

Para ejemplificar la acción pedagógica en la política educativa mexicana del siglo XX, se debe recordar que durante estos años se promovía la imposición del ideal nacionalista y desarrollista, privilegiando el saber occidental sobre las realidades comunitarias de las zonas indígenas. Además, durante buena parte de este siglo, las prácticas culturales tuvieron un papel relevante en la formación inicial de maestros y, por lo tanto, en los alumnos de educación básica.

Como menciona Raby (1974: 28; 13), y se ahondará en el capítulo siguiente, para Vasconcelos «la única solución consistía en la incorporación del indio a una civilización básicamente europea; era sincero en su interés por el bienestar de los indígenas, pero no veía que su cultura tuviera ningún futuro.» De modo que el programa de educación rural se fundamentó en lo que sería el «renacimiento cultural [que buscaba] revivir los más altos valores de la tradición hispánica y comunicarlos a los campesinos de México.»

Por el contrario, con la reforma educativa que dio entrada al neoliberalismo a las escuelas, los docentes debían tener mayor conocimiento del contenido a enseñar, así como de los procesos de gestión escolar, restando importancia a la formación integral de los niños y predominando el interés en la obtención de buenos resultados en los exámenes estandarizados. Aquí, entonces, las acciones pedagógicas se encaminan a un conocimiento más técnico que humanista, cuya arbitrariedad proviene de los intereses de la sociedad de mercado.

Una primera reflexión que surge con el planteamiento anterior es que los intereses de los grupos dominantes impactan en las escuelas normales a través del perfil que debe tener el futuro docente: en un inicio, se buscaba formar a los misioneros o promotores culturales, mientras que en la actualidad se resalta el ideal del maestro que, con una gran técnica, enseña los contenidos escolares a los alumnos basándose en competencias y saberes prácticos y no necesariamente en un pensamiento crítico y de reflexión humanística.

Finalmente, las acciones pedagógicas son ejercidas por un conjunto de agentes que detentan el poder. En distintas posiciones dentro del espacio escolar, estos agentes o autoridades pedagógicas ponen en marcha la reproducción de la cultura arbitraria y dominante.

Autoridad pedagógica

La autoridad pedagógica es quien, dentro de las instancias pedagógicas, ejerce de forma legítima la acción pedagógica. Esta autoridad representa el poder simbólico y ejecuta la violencia simbólica sobre los otros.

Dentro de una sociedad, la autoridad pedagógica está representada por aquellos miembros del Estado que precisan las condiciones educativas: los modelos educativos, la selección de los contenidos especificando la duración de su transmisión, la designación de tiempo para cada etapa escolar, la convocatoria dirigida a los individuos que serán instruidos y, para el interés de este trabajo, la formación de quienes instruyen.

Las instancias pedagógicas «aspiran al ejercicio legítimo de un poder de imposición simbólica y tienden [...] a reivindicar el monopolio de la legitimidad», lo cual provoca que se generen competencias entre unas instancias y otras. Estos conflictos son «la expresión simbólica [transfigurada] de las relaciones de fuerza que se establecen en el campo [y fuera de él]», pues lo que está en juego es el «monopolio de la legitimidad cultural dominante.» (Bourdieu y Passeron, 1981: 58-59; 62)

Quien ejerce este monopolio es la autoridad pedagógica. A ésta se le confiere el poder «de legitimar la arbitrariedad cultural [en la medida en que] re-produce los principios fundamentales de la arbitrariedad cultural que un grupo [...] produce como digno de ser reproducido.» (Bourdieu y Passeron, 1981: 66-67)

Estos planteamientos se pueden observar en el libro de Calvo Pontón (1989: 12). La autora menciona que el control político es

la capacidad del Estado y de los grupos hegemónicos [...] para convertir los diferentes recursos del sistema –humanos y materiales– en recursos de poder; [...] supone una mediación entre los diversos sectores de la sociedad, por una parte, y el Estado y los grupos hegemónicos, por otra [...] con objeto de neutralizar el conflicto y regular la conducta de estos sectores y de sus organizaciones.

Un ejemplo de este control político se presenta a lo largo de las reformas educativas, ya que se puede detectar la modificación del perfil deseado, pasando de la función social del docente, hasta llegar a una labor meramente técnica y profesionalizante, la cual supone que responde a las necesidades de la sociedad en general. Al respecto, «las decisiones tomadas por los grupos gobernantes con respecto a la educación normal [se han hecho] en función de otras decisiones, especialmente aquellas relacionadas con el tipo de desarrollo económico que el país ha venido siguiendo.» (Calvo Pontón, 1989: 13)

De ahí que durante las épocas de reformas educativas, el discurso suele fundamentarse en la idea de la modernización de los servicios y el alcance de nuevas metas; la búsqueda inalcanzable del desarrollo económico, político y social. No obstante, como todo proceso, la educación nunca consigue modernizarse porque apenas se comienzan a alcanzar los primeros objetivos, cuando ya se están generando otras situaciones complejas que requieren con urgencia un nuevo cambio.

Retomando el trabajo de Bourdieu y Passeron, se plantea que la dominación, como resultado de las acciones de la autoridad pedagógica, va más allá del proceso de comunicación y se cumple a través de los emisores pedagógicos autorizados.

Éstos son los sujetos idóneos para transmitir las arbitrariedades culturales seleccionadas y tienen la posibilidad de imponer sus propias condiciones y sanciones para asegurar, reforzar y consagrar de forma duradera el efecto de las acciones pedagógicas impuestas.

Sobre los emisores pedagógicos, Bourdieu (2008: 45) escribió:

desde el momento en que el sistema escolar dispone de la autoridad delegada necesaria para ejercer universalmente una acción de inculcación duradera en materia de lenguaje y que tiende a proporcionar la duración y la intensidad de esta acción al capital cultural heredado, los mecanismos sociales de la transmisión cultural tienden a mantener la reproducción de la separación estructural entre la distribución, muy desigual, del conocimiento [legítimo] y la distribución, mucho más uniforme, del reconocimiento de [este conocimiento], que constituye uno de los factores determinantes de la dinámica del campo.

Por su parte, cuando una instancia pedagógica es reconocida por la comunidad como legítima, supone que los agentes dominados no comprenden las relaciones de fuerza implicadas ni su posición objetiva en esas relaciones. Por el contrario, lo que hace la acción pedagógica es reproducir «el desconocimiento de la verdad objetiva de la cultura legítima como arbitrariedad cultural dominante cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones de fuerza.» (Bourdieu y Passeron, 1981: 71)

Los receptores pedagógicos están predispuestos a percibir la información transmitida como legítima, debido a que el emisor, a quien también se considera legítimo, le provee el conocimiento. Esto permite que los agentes dominados puedan interiorizar el mensaje con mayor facilidad.

Sobre la acción meramente receptiva y poco crítica por parte de los estudiantes se ha debatido mucho desde perspectivas pedagógicas, filosóficas y sociológicas. Sin embargo, lo que se observa es que la autoridad pedagógica ha buscado desarticular el pensamiento crítico para fomentar un espíritu de servicio que sirva al desarrollo de la economía y el mercado.

Al desconocer la verdad objetiva de la arbitrariedad cultural, se reconoce como cultura legítima únicamente aquello que es validado en la educación, mientras que lo que queda excluido no tiene un significado relevante.

De ahí la urgencia de que las sociedades democráticas extiendan el panorama de conocimientos más allá de los contenidos básicos. En otras palabras, cuando se presentan las narrativas de la otredad, por ejemplo de los indígenas, los migrantes o los discapacitados, pueden dejar de mirarse como ajenos a la sociedad para incluirlos dentro de la misma realidad auténtica.

Bourdieu (2008: 27) apunta que «el maestro, por la función que desempeña, actúa diariamente sobre la facultad de expresión de las ideas y de las emociones: el lenguaje. Al enseñar [...] una misma lengua, palpable y definida, [inclina a los alumnos], de forma natural, a ver y sentir las cosas del mismo modo.» Mientras que junto a Passeron (1981: 69-70) plantea que «una instancia pedagógica tiene menos necesidad de afirmar y justificar su propia legitimidad cuanto más directamente reproduzca la arbitrariedad que inculca la arbitrariedad cultural» del grupo que le delega su autoridad pedagógica.

En resumen, se puede decir que el éxito de una acción pedagógica dependerá de la relación dada entre 1) la arbitrariedad cultural impuesta en la instancia pedagógica; 2) la arbitrariedad cultural dominante socialmente; y 3) la arbitrariedad cultural generada en la primera educación recibida en la familia. (Bourdieu y Passeron, 1981: 70)

Trabajo pedagógico

La idea planteada en el párrafo anterior se encamina hacia el concepto del trabajo pedagógico, ya que considera a la educación recibida en el seno familiar, que los autores denominan “trabajo pedagógico primario”, como una instrucción distinta del “trabajo pedagógico secundario” que se da en las instituciones escolares.

El trabajo pedagógico se define como la «inculcación explícita de principios codificados y formales [que transfieren] un habitus [el cual es] producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica.» (Bourdieu y Passeron, 1981: 72; 88)

La escuela, a diferencia de otras instancias que ejercen un poder de violencia simbólica, se caracteriza por tener una duración estructural más larga, por lo cual tiende a reproducir las condiciones para su propia reproducción. De esta forma, el proceso educativo se realiza para la continuidad histórica, es decir, para la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la re-producción del habitus.

En palabras de los autores, el trabajo pedagógico «tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del habitus como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas.» (Bourdieu y Passeron, 1981: 73)

Los modos de inculcación de un habitus o «el sistema de medios por los que se produce en la interiorización de una arbitrariedad cultural», pueden ser bajo la concepción de una pedagogía implícita –producción de un habitus a través de una inculcación inconsciente– o de una pedagogía explícita –producción de un habitus mediante una inculcación organizada y planificada–. (Bourdieu y Passeron, 1981: 87)

Con esto, se puede comenzar a vislumbrar el papel que tiene la difusión cultural en las escuelas. Tomando como ejemplo los bailes folclóricos, que son de las principales actividades que se realizan bajo este rubro, se observa que de forma explícita se está haciendo uso del patrimonio inmaterial, pero a su vez, implícitamente se está inculcando la importancia que tienen estos bailes en nuestro país. Por ello, muchas de las respuestas sobre la relevancia

de la difusión cultural en el espacio escolar se orientan a la preservación de “la cultura mexicana”.

Según los autores, el trabajo pedagógico es un proceso que no se puede restablecer, pues los habitus son interiorizaciones irreversibles en la vida de los agentes. No obstante, hay una distancia que separa el habitus que se pretende inculcar, del habitus inculcado anteriormente, incluyendo la educación familiar dada en los primeros años. El trabajo pedagógico debe producir nuevas disposiciones que transformen o repriman lo aprendido con anterioridad.

La productividad del trabajo pedagógico se medirá, entonces, según el grado en que el habitus sea duradero, transferible y exhaustivo. Esto quiere decir, que el habitus pueda interiorizarse de tal forma que las prácticas se vean orientadas a partir de esta inculcación arbitraria; además, que pueda presentarse en el mayor número de campos sociales posibles, así como que refleje los principios e intereses determinados por el grupo dominante. (Bourdieu y Passeron, 1981: 73-75)

Ahora bien, se reconoce que no todos pueden acceder y permanecer en los distintos campos sociales. Los que consigan ocupar una posición, continuarán con la lucha por el poder de legitimar un modelo simbólico. Así, en el campo educativo, se utilizan métodos de selección para el ingreso, excluyendo a las personas que, entre otras cosas, no resulten adecuadas para reproducir la arbitrariedad cultural dominante.

Sobre estos procesos clasificatorios, Bourdieu y Passeron (1981: 92) indican que toda acción pedagógica dominante

supone una delimitación de sus destinatarios legítimos [pues] una acción pedagógica que elimine ciertas categorías de receptores por la sola eficacia del modo de inculcación característico de su [trabajo pedagógico] disimula mejor y más completamente que cualquier otra la arbitrariedad de la delimitación de hecho de su público, imponiendo así más sutilmente la legitimidad de sus productos y de sus jerarquías [de forma que] la exclusión de ciertas categorías de receptores puede estar enmascarada por el hecho de que la función social de eliminación quede encubierta en forma de función patente de selección que la instancia pedagógica ejerce dentro del conjunto de los destinatarios legítimos.

Sobre el proceso de selección en la Escuela Nacional de Maestros, Calvo Pontón (1989) describe las características buscadas por la institución para formar a los futuros maestros en los años ochenta. Entre otras cosas, resalta que las alumnas idóneas son mujeres jóvenes con buenas condiciones socioeconómicas y residentes de la ciudad. Esta selección es el primer mecanismo que permite a la institución a mantener el orden y la dominación sobre sus estudiantes.

Otro ejemplo de los procesos clasificatorios son los requisitos de ingreso en las escuelas normales rurales, ya que además de las condiciones de carácter educativo, el *ethos* institucional se basa en que los estudiantes procedan de una familia de obreros o campesinos. Por lo tanto, se esperaría que el trabajo pedagógico en estas escuelas encamine los comportamientos y prácticas de sus estudiantes hacia el trabajo en las comunidades más desfavorecidas del país.

Finalmente, se debe mirar el trabajo pedagógico como sustituto de la coacción física. En este sentido, las reflexiones de Berger y Luckmann sobre el control –físico o simbólico– el cual se ejerce dentro de los universos simbólicos a fin de legitimar su realidad, es compatible con la noción del trabajo pedagógico, ya que éste funciona para evitar «el fracaso en la interiorización de una arbitrariedad cultural», pues la represión física es una comprobación de este fracaso, mientras que la simbólica, al no darse cuenta, resulta apta. (Bourdieu y Passeron, 1981: 76-77)

Sistema de enseñanza

El último concepto que se retoma del libro de *La reproducción* se relaciona con el espacio que enmarca a los actores y las prácticas anteriormente referidas: el sistema de enseñanza. Éste se institucionaliza cuando se producen y reproducen las condiciones institucionales para su autorreproducción con el fin de ejercer su función de inculcación de la arbitrariedad cultural, así como la reproducción social de las relaciones entre los agentes del campo. (Bourdieu y Passeron, 1981: 95)

Los autores indican que

las condiciones del ejercicio de un [trabajo pedagógico] institucionalizado y de la reproducción institucional de ese [trabajo pedagógico] tienden a coincidir con las condiciones de la realización de la función de reproducción, puesto que un cuerpo permanente de agentes especializados [...] está predispuesto por las condiciones institucionales de su propia reproducción a encerrar su práctica en los límites trazados por una institución cuya misión es reproducir la arbitrariedad cultural y no decretarla. (Bourdieu y Passeron, 1981: 98)

Esto se debe a que, en primer lugar, el sistema de enseñanza realiza su función de inculcación a partir de la producción y reproducción de las condiciones de un trabajo pedagógico que, con un bajo costo y un amplio número de destinatarios, reproduzca duradera, transferible y exhaustivamente un habitus. En segundo lugar, para que el sistema de enseñanza logre la reproducción cultural y social que son el resultado externo a su práctica, debe conformar un habitus adecuado a los principios de arbitrariedad que está encargado de reproducir. (Bourdieu y Passeron, 1981: 98)

Para ello, los emisores pedagógicos encargados de realizar «el ejercicio de un trabajo pedagógico específico y reglamentado», son agentes intercambiables, reclutados de manera constante y en suficiente cantidad por el sistema de enseñanza, pues este sistema «detenta el monopolio de la producción de los agentes» encargados de reproducir la arbitrariedad cultural. (Bourdieu y Passeron, 1981: 98; 101)

Estos agentes reciben una formación homogénea, «con instrumentos homogeneizados y homogeneizantes [con el objetivo de] garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad y de la ortodoxia del trabajo escolar.» (Bourdieu y Passeron, 1981: 98-99) En el caso de las escuelas formadoras de docentes es tan evidente la homogeneización, que a diferencia de las universidades, no tienen autonomía para establecer un currículum propio.

Por el contrario, es la secretaría de educación a nivel federal quien establece lo que deben aprender todos los maestros en el país. Con esto se enfatiza que los maestros son, en cierta medida, intercambiables y que lo mismo puede enseñar un profesor al norte del país, que en el sur del mismo.

Lo que esto no considera, son las condiciones económico-sociales en las que los profesores estudian, aspecto que será importante en esta investigación para encontrar las diferencias entre la escuela normal rural y la urbana. Esta homogeneización tampoco reflexiona sobre las condiciones en que se encuentran las escuelas en las que se ejerce el servicio docente, sin embargo, ese tema no será abordado en este trabajo.

A través de la formación de docentes, se codifica, homogeneiza y sistematiza el mensaje escolar de una forma rutinaria. Al respecto, Bourdieu y Passeron (1981: 99-100) mencionan que «toda cultura escolar está necesariamente homogeneizada y ritualizada, o sea, “rutinizada” por y para la rutina del [trabajo escolar]» de forma que las autoridades escolares puedan repetir indefinidamente el trabajo pedagógico que la acción pedagógica plantea.

Debido a que todo trabajo escolar «engendra un discurso que tiende a explicitar y a sistematizar los principios de este habitus según una lógica que obedece primordialmente a las exigencias de la institucionalización del aprendizaje» (Bourdieu y Passeron, 1981: 99-100), es que durante el desarrollo histórico del normalismo se puede detectar con claridad el papel que jugaba la difusión cultural y cómo fue perdiendo peso en la inculcación de ciertos habitus vinculados a las artes y el deporte.

Para finalizar, los autores plantean que las autoridades escolares que ejercen la violencia simbólica y los agentes que la sufren, ignoran su dependencia con las relaciones de fuerza de la sociedad en la que están inmersos y que ejerce esa violencia, porque:

- 1) el sistema de enseñanza produce y reproduce las condiciones necesarias para su función interna de inculcación y su función externa de reproducción cultural y social; y
- 2) ya que subsiste como institución para servir a los grupos del poder que determinan las arbitrariedades a inculcar. (Bourdieu y Passeron, 1981: 108)

En resumen y citando a Bourdieu (2008: 29-30) «cualquier dominación simbólica implica, por parte de los que la sufren, una especie de complicidad que no es sumisión pasiva a una norma externa ni adhesión libre a valores [...] se inscribe, en la práctica, en las disposiciones que se inculcan poco a poco, a través de un proceso de adquisición largo y lento.»

Capital cultural

En los estudios sobre la cultura y la educación, el capital cultural es una noción sustantiva para explicar la creación de modelos simbólicos. Cuando Bourdieu menciona que el capital es trabajo acumulado, ya sea en forma material o interiorizada, lo que implica es una visión histórica de la construcción del mundo social. Al respecto, aclara que «la acumulación del capital [...] requiere tiempo [pues éste] puede producir beneficios, pero también reproducirse a sí mismo, o incluso crecer. El capital es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas que determina que no todo sea igualmente posible e imposible.» (Bourdieu, 2001: 132)

A diferencia del capital económico o el social, que se objetivan en derechos de propiedad y relaciones sociales respectivamente, el capital cultural se materializa, principalmente, en títulos académicos. De acuerdo con lo que refiere Bourdieu, el capital cultural se presenta en tres formas:

1) Interiorizado, que implica el proceso de conformación de un habitus, es decir, la incorporación de disposiciones duraderas por medio de la educación. Como se revisó antes, el trabajo pedagógico requiere tiempo que es invertido por cada agente, renunciando o sacrificando a otras formas de obtener un capital que eventualmente se convierta en capital económico.

Este capital puede conformarse de manera indirecta, a través de la transmisión no planeada de la herencia social, o bien, en instituciones educativas legitimadas las cuales son objetivamente aceptadas por los agentes.

Al respecto, Bourdieu (2001: 141) indica que debido a que «las condiciones sociales de su transmisión y adquisición son menos perceptibles que las de capital económico, el capital cultural suele concebirse como capital simbólico; es decir, se desconoce su verdadera naturaleza como capital y, en su lugar, se reconoce como competencia o autoridad legítima.»

Ante la desigual distribución y acceso del conocimiento, así como por el hecho de que el capital cultural es un valor de escasez, la gran acumulación de este capital sirve a los individuos para obtener beneficios materiales y simbólicos. Entre ellos, se encuentra el de imponer y legitimar su visión del mundo, esto es, favorecer y reproducir determinada arbitrariedad cultural.

Las personas que tienen mayor oportunidad de acumular este capital son aquellas en las que la relación existente entre el tiempo de esta adquisición y el capital económico –forma dominante del capital– es favorable. En otras palabras: en tanto un individuo tenga garantizado la disponibilidad de tiempo y la solvencia de sus gastos económicos sin necesidad de trabajar, podrá cultivar un mayor capital cultural.

Esta reflexión es especialmente interesante en el caso de las normales rurales, pues como se verá en el capítulo cuatro, las estudiantes mencionan que una buena parte de su decisión para escoger esa escuela fue por la beca económica y asistencial que se les da para continuar con sus estudios. De otra forma, ellas no habrían tenido la oportunidad de incrementar su capital cultural.

Esta consecuencia podría ir más allá de la experiencia personal, pues si el Estado no brindara estos apoyos económicos para las estudiantes, no podría satisfacer la demanda de docentes en los lugares con menor índice de desarrollo debido a que no contaría con emisores pedagógicos formados bajo esa lógica de trabajo específica.

2) Capital cultural objetivado, en forma de bienes culturales obtenidos como resultado de las disputas intelectuales en el campo, ya sea que se apropien como intercambio económico o simbólico. Estos materiales se pueden transferir de un individuo a otro, no así el capital interiorizado. De esta forma, los propietarios de los medios de producción pueden, o bien adquirir el capital cultural incorporado, o utilizar los servicios de quien posea este capital acumulado.

3) Institucionalizado, que si bien también es objetivado, se diferencia de los bienes culturales porque otorga una legitimación institucional a quien posee títulos académicos. Los títulos son la objetivación de este capital cultural y certifican la competencia y durabilidad del capital cultural acumulado, a la vez que permite a los demás reconocer y diferenciar este capital de los otros agentes que no poseen esta forma institucionalizada.

Uno de los resultados que Bourdieu y Passeron plasmaron en *Los herederos: Los estudiantes y la cultura* (2008), fue que los estudiantes con mayor capital acumulado, tanto económico como social y cultural, eran más favorecidos durante su trayectoria escolar, pues tienen mayores herramientas para el ingreso y la permanencia en las instituciones escolares.

Sus saberes prácticos y su despreocupación económica ayudaron en la reproducción de las desigualdades sociales de apropiación del conocimiento.

Por otra parte, para los agentes con menores capitales acumulados, la educación es muchas veces el único camino para la obtención de capital cultural. Sobre estas diferencias entre clases, los autores mencionan que el acceso a la educación por parte de los menos favorecidos podría ser «la vía regia de la democratización de la cultura si no se dedicara a consagrar [...] las desigualdades iniciales ante la cultura y si no soliera llegar [...] hasta desvalorizar la cultura que se transmite en beneficio de la cultura heredada que no lleva la marca del esfuerzo y, de ese modo, favorecer a quienes aparentan facilidad y gracia.» (Bourdieu y Passeron, 2008: 37)

La reproducción social de la cual se habla en el sistema de enseñanza, se refleja en la demarcación de fronteras sociales como lo son

las propias condiciones de vida, con la oposición entre el internado y la vida libre del estudiante; luego, en el contenido y sobre todo en la organización del trabajo de preparación para los concursos (de admisión) con, por un lado, un encuadramiento muy estricto y formas de aprendizaje muy escolares, y sobre todo una atmósfera de urgencia y de competencia que inspira la docilidad y que presenta una analogía evidente con el mundo de la empresa, y, por el otro, la “vida del estudiante” que, muy cerca de la tradición de la vida bohemia, implica mucho menos disciplina y restricciones, incluso en el tiempo consagrado al trabajo. (Bourdieu, 2011: 97)



La sociología de la cultura permite revelar los procesos simbólicos que están detrás de la acción pedagógica. Como hemos visto, las escuelas son instituciones de gran relevancia social, debido a que a través de ellas se inculcan, durante un largo periodo de tiempo, los comportamientos y las prácticas que permitirán la preservación de un colectivo.

Para ello, los docentes juegan un papel primordial, pues son los encargados de transmitir y reproducir los universos simbólicos en los que se desarrolla la vida social y por

tanto, de legitimar como verdaderas las arbitrariedades culturales que son impuestas por los grupos dominantes.

Una de los mecanismos de transmisión en la formación inicial docente ha sido la difusión cultural, visto como un proceso que ayuda a la identificación de los agentes dentro de su contexto social, pero también como una herramienta de recuperación de memoria y patrimonialización.

No obstante, no es suficiente estudiar las formas objetivadas que derivan de esta actividad sustantiva, por ejemplo, los cursos de danza o teatro que se ofrecen, sino que la difusión cultural merece ser analizada como un trabajo pedagógico con efectos específicos en la política educativa nacional. Es decir, ¿por qué tuvo o tendría un peso importante en la formación inicial docente?

Para dar respuesta a ese planteamiento, en el siguiente capítulo se realiza un rastreo de esta función a la par de la historia del normalismo en México.

Capítulo 2

La difusión cultural en la formación inicial docente en México

La formación de los maestros es uno de los procesos sociales de mayor trascendencia para cualquier nación. No cabe duda que el maestro es uno de los agentes en el proceso de la transmisión cultural de una sociedad; gracias a dichos agentes se puede heredar el legado cultural a las nuevas generaciones, lo que asegura la adaptación, cohesión e identificación del grupo.

CURIEL MÉNDEZ (2001)

Las investigaciones sobre el normalismo mexicano han sido extensas, pues en estas instituciones se han formado durante más de un siglo los docentes del país, sujetos sobre los que recae la educación de millones de mexicanos cada año. Por ello es importante analizar desde sus políticas más generales hasta el seguimiento de sus egresados, considerando el perfil de los estudiantes, la distribución y actualización de la malla curricular, los debates sobre la inclusión educativa, entre otros temas.

No obstante, un aspecto que es poco o nulamente abordado es el de la difusión cultural. Esta función sustantiva para toda institución de educación superior y que, sin embargo, suele ser poco reflexionada y estudiada debido a su poca representación institucional.

La difusión cultural como actividad prioritaria ha tenido un diferente recorrido en las universidades y en las escuelas normales. Para las primeras, emergió a principios del siglo xx ante la necesidad de compartir los beneficios del conocimiento científico con la sociedad que no podía acceder a la educación superior. Mientras que para el normalismo, esta función sustantiva se estableció formalmente hasta 1984, aunque desde los primeros años del normalismo moderno acompañaron la labor de los docentes en las comunidades, principalmente rurales.

En las escuelas normales esta actividad ha estado más ligada con la promoción artística, deportiva y cívica, incluyendo una época tendiente al desarrollo de la técnica agropecuaria. Lo que se buscaba a través de la difusión cultural era que los maestros contaran con

herramientas complementarias a la enseñanza de las letras y los números, para conseguir el fortalecimiento de la identidad nacional y comenzar la modernización del país.

Es importante aclarar que en este capítulo no se presentará una recapitulación minuciosa de la historia del normalismo; para ello, se pueden consultar los textos referidos en la bibliografía. El objetivo de este apartado es hacer un recuento de cómo la difusión cultural ha estado presente en la formación inicial docente explícita o implícitamente y el modo en que la política educativa ha modificado sus funciones para responder a las necesidades sociales.

Para ello, se retomaron los trabajos históricos y sociológicos de la educación normal en México, tanto para las escuelas urbanas como rurales, con el fin de establecer periodos de tiempo que estuvieran en consonancia con la práctica cultural de los maestros en formación. Los cortes temporales no buscan ser exactos, pero se proponen como una aproximación a las coyunturas que unen los aspectos políticos, económicos, sociales y educativos en el país.

La difusión cultural: de una práctica curricular a una actividad accesoria en las escuelas normales mexicanas

Las prácticas culturales como estandarte nacionalista en las zonas urbanas (1886-1920)

Hacia finales del siglo XIX, México era un país primordialmente rural y analfabeta, como se muestra en la Tabla 1. En este primer periodo de análisis, la enseñanza primaria tenía apenas unos años de ser controlada por el Estado, después de haber estado en manos de grupos particulares, fueran civiles o eclesiásticos.

Esto condujo al gobierno federal y de los estados a crear y administrar políticas educativas para las escuelas primarias, entre las que se encontraba la necesidad de contar con maestros capacitados para ser trabajadores del Estado.

Tabla 1
Población total, urbanización y alfabetismo en México (1895-1910)

	1895	1910
Total de habitantes	12,440,478	15,160,369
% en zonas rurales	-	77%
Población que sabe leer y escribir*	1,782,822	2,992,026

Fuente: INEGI, 1895, 1910, 1930; Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, s/f

* En estos censos no se especificó un rango de edad para la población alfabeta.

Durante esta época se puede identificar el inicio de la tradición normalizadora-disciplinadora del “buen maestro” que propone Davini (1995a). Esta tradición de formación docente surge cuando el Estado asume el compromiso de ser el regulador de la educación en el país, con fines de llevar a la sociedad a un mismo entendimiento de lo que comprende la nación.

Su nombre proviene de la época liberal, en la cual se formaba al ciudadano civilizado en los principales centros urbanos, por lo cual la educación tenía como objetivo disciplinar la conducta de la población, así como homogeneizar la ideología imperante.

En congresos nacionales, pero también al interior de cada entidad, se discutía sobre los requisitos que debían cumplir los aspirantes a docentes, así como las particularidades de su formación. De modo que para finales del siglo XIX las escuelas normales comenzaron a modernizarse y extenderse por el territorio nacional. Una de las escuelas normales que tuvo gran influencia nacional fue la Escuela Normal Veracruzana, fundada en 1886.

Para 1887 abrió sus puertas la Escuela Nacional de Maestros, la cual pretendía ser un ejemplo del magisterio en el país, ya que por su carácter nacional formaría a maestros de diversas entidades que, una vez concluida su carrera, regresarían a su lugar de origen. Este objetivo no se alcanzó porque muchos de los egresados vieron esta oportunidad de movilidad social y permanecieron en el Distrito Federal.

Por el contrario, las escuelas normales de los estados tuvieron mayores egresados y mayor influencia en las zonas alejadas a la capital del país. Tal fue el caso de la Normal

Veracruzana que en sus primeros 19 años contaba con 285 egresados, mientras que de la Nacional de Maestros habían egresado 78 alumnos en 18 años. (Arnaut, 1998: 21-22)

Arnaut (1998: 23) plantea que desde estas fechas comienza a haber diferencias jerárquicas entre los maestros, según la escuela de la que habían egresado, pero también del lugar donde impartían sus clases y quién era su empleador. Además, debido a su especialización pedagógica, buscan diferenciarse de otras profesiones, pero no lograron obtener el mismo prestigio social, por lo cual los docentes tenían salarios menores que los de otros profesionistas.

Durante los primeros años del siglo XX los normalistas buscaron mayor reconocimiento social y consideraron que para alcanzarlo requerían inscribirse al nivel de educación superior, junto con la recién fundada Universidad Nacional.

Justo Sierra rechazó esta propuesta, aludiendo a la diferencia que había entre las escuelas normales y la universidad: las primeras eran de incumbencia del Estado, mientras que la segunda requería una considerable autonomía del mismo para desempeñar sus funciones.

Si bien los objetivos de ambas instituciones tenían una vocación nacional, a las normales se les adjudicaba la función de «difundir la lengua nacional, la historia patria y los valores cívicos contemplados en el programa de estudios obligatoria», mientras que la Universidad contribuiría «a forjar el alma nacional mediante la investigación y la reflexión filosófica sobre la realidad del país.» (Arnaut, 1998: 48)

Lo anterior no sólo refleja la distinción que se hizo a las escuelas normales, que hasta 1984 consiguieron elevar su estatus a nivel profesional, marcando su labor principalmente técnica, sino que además evidencia el sentido que tendría para los docentes la noción de cultura: aquellas actividades que promovieran el nacionalismo.

Al reconocer en la tradición normalizadora-disciplinadora «su marcado carácter civilizador [se] reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores de la escuela.» (Davini, 1995a: 25)

Entonces la función del maestro no se limitaría a la alfabetización y enseñanza de las operaciones básicas, sino que estaría ligada a la construcción de la identidad nacional.

De ahí que en la búsqueda por la educación del ciudadano mexicano se sustituyeran las festividades religiosas por las fiestas cívicas-nacionales, en donde se reunía a la comunidad con el gobierno y la escuela era el mediador: «los alumnos [...] preparaban cuidadosamente un repertorio de actividades simbólicas, que incluían un desfile militar, representaciones teatrales, cuadros plásticos, coros, declamaciones de poesías patrióticas y discursos alusivos a batallas y héroes nacionales.» (De la Peña, 1998: 47)

En este sentido, se observa que la difusión cultural era una educación extraescolar caracterizada por actividades artísticas y cívicas que se realizaban fuera del espacio escolar, siendo toda la comunidad partícipe y receptora de estos eventos que fueron contando la historia nacional legítima y permeando en la construcción social de la realidad.

Finalmente, puede notarse que no había una distinción entre el trabajo docente y el trabajo comunitario, pues

además de las materias “instructivas” [...] se impartían clases de higiene, deportes y ejercicios militares [así como] talleres y actividades artísticas, y labores domésticas para las niñas. Asimismo, se instaba a los maestros a ser ejemplos de rectitud, disciplina y estudio; a avivar el amor a la familia, la escuela, la comunidad, la circunscripción política y la patria [...] se rindieran honores a la bandera y se cantara el himno nacional. (De la Peña, 1998: 48)

De esta manera, la difusión cultural normalista tuvo una orientación distinta al trabajo difusor universitario: no se llevaría a la población los beneficios del conocimiento científico, como una impronta de democratización cultural, sino que organizarían actividades de apoyo en la formación de los nuevos ciudadanos mexicanos con una clara determinación por sexo, resultado de la época misma.

La difusión cultural para y desde el campo (1920-1940)

El segundo periodo de análisis inicia con la culminación de la Revolución mexicana. Respecto a la etapa anterior, encontramos un avance en el nivel de alfabetismo, así como en el desarrollo urbano de las comunidades en el país.

México comienza a establecer sus instituciones y, con la firma de la Constitución de 1917, las grandes promesas recaen en la distribución de las tierras para los trabajadores del campo y en la oferta educativa para un mayor número de personas.

Tabla 2
*Población total, urbanización, alfabetismo en México
y población en educación primaria (1921-1930)*

	1921	1930
Total de habitantes	14,334,780	16,552,722
% en zonas rurales	69%	67%
Población de 10 años o más que sabe leer y escribir	3,564,767	4,525,035
Matrícula en educación primaria	868,040	1,299,899

Fuente: INEGI, 1930; Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, s/f

Los líderes revolucionarios plantearon cambios y mejoras para las comunidades rurales: la educación desempeñaba un papel fundamental en la legitimación de este movimiento armado. Como menciona Calvo Pontón (1989: 24) «la Revolución deja plasmado un principio ideológico sobre el que se va a armar el sistema educativo nacional: la democratización de la enseñanza. Esto significa que no sólo se permitirá el acceso de todos los ciudadanos a la educación, sino también que se estimulará su permanencia dentro de ella.»

Es por ello que la política posrevolucionaria buscaba extender la educación en todo el país, siendo la Secretaría de Educación Pública (SEP) la encargada de dirigir estos esfuerzos. Con la creación de esta Secretaría de carácter nacional en 1921 se «promovería una educación fundamentalmente popular, dirigida a las mayorías urbanas y rurales, y crearía un país humanizado y dignificado por el conocimiento y el arte.» (De la Peña, 1998: 50)

En esta reforma, la experiencia y el interés humanístico de José Vasconcelos serían trasladados a la política educativa nacional. Al encabezar la SEP, planteo sus actividades a partir de tres departamentos: el Departamento Escolar que «imparte la instrucción y educa», el Departamento de Bibliotecas que «difunde la cultura» y el Departamento de Bellas Artes que «da a esa misma cultura el coronamiento que necesita para ser completa y alta.» (Vasconcelos, en De la Peña, 1998: 51)

Según este secretario, el nuevo organismo educativo tendría como prioridad «salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura, ya no de casta sino de todos los hombres.» (Ornelas, 1998: 115)

Con esto encontramos el inicio de una difusión cultural vinculada a las bellas artes y la alta cultura. La difusión de la época se realiza como una violencia simbólica sobre los indígenas al no reconocer sus prácticas como merecedoras de ser difundidas, por el contrario, éstas habrían de ser borradas o adaptadas al discurso dominante. La discriminación que sufrieron estas comunidades como consecuencia de la clasificación entre lo que era válido y no válido culturalmente es hasta ahora una de las grandes deudas que tenemos en el país.

Para lograr el cometido educativo en las zonas rurales, Vasconcelos impulsó el proyecto de la Escuela Rural Mexicana (1922) y las misiones culturales (1923). En ambos, se privilegió a los líderes sociales que conocieran ampliamente sus regiones, pues los maestros egresados de las escuelas normales urbanas no tenían interés en trabajar en estos lugares. Al respecto, indica Civera Cerecedo (2008: 440) que las escuelas normales rurales orientadas hacia la población marginada «lograron convertirse en una importante opción de vida, cultural, política y económica, es decir, en una opción de vida e incluso de sobrevivencia, en el medio rural.»

Se debe recordar que los maestros rurales fueron los primeros agentes externos de promoción cultural en llegar a las comunidades, de modo que su labor más allá de ser educativa, era también política y social. Esto provocó un parteaguas en la concepción de la función docente.

Por una parte, el maestro era el «poseedor de un saber enciclopédico, que enseñaba en las escuelas urbanas»; por otra, «educador tanto de niños como de adultos, promotor del desarrollo y del progreso de las comunidades» en las escuelas rurales. (Rosas Carrasco, 2003)

Ambos tipos de maestros corresponden a la tradición normalizadora-disciplinadora, como se había planteado en el periodo anterior; sin embargo, en el normalismo rural destaca todavía más el aspecto del “buen maestro”, pues a los docentes del campo no se le daba una recompensa material o económica suficiente y acorde a su labor. En su lugar, «los acompañó un reconocimiento social y simbólico del valor de su trabajo.» (Davini, 1995a: 25)

Respecto a la cultura –más bien proceso aculturante–, Alliaud (1993; en Davini, 1995a: 22) menciona que «si bien se insistió en la imagen del docente como difusor de la cultura, cabe destacar que esta “cultura” se definió por la inculcación de formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico, susceptible de ser enseñado y considerado “útil” para las grandes mayorías.»

En cuanto a las actividades culturales que realizaban los maestros rurales, incluían la «higiene y educación física, agricultura, artesanías rurales, ciencias domésticas, carpintería y música» (Raby, 1974: 23) Por su parte, Latapí Sarre (1998: 25) menciona que la política educativa de los años veinte retomó «las técnicas de difusión cultural, los festivales populares, las ediciones de gran tiraje y bajo precio, la multiplicación de bibliotecas, la sistematización de la alfabetización, la protección del patrimonio cultural.»

Además, Civera Cerecedo (2008: 428) menciona que los maestros en las comunidades de sus escuelas «promovían los deportes o las orquestas, las obras de teatro o los bailables, actividades que aprovechaban en las fiestas patrias o en festividades que organizaban para reunir recursos para las escuelas, y en las cuales se cantaban canciones “regionales, escolares y revolucionarias”.»

De modo que la difusión cultural ponía en común los saberes escolares, tanto para los estudiantes como para la comunidad. Eran momentos de reunión en el cual la población en general participaba en la conformación de su identidad local así como el resguardo de la memoria nacional. Es por ello que podemos decir que durante los primeros años del siglo XX la difusión cultural fue un medio altamente efectivo para comenzar el proyecto de nación.

Para 1930, Aarón Sáenz, secretario de educación, se percató que en el régimen anterior la cultura era un beneficio para las clases más privilegiadas. Por este motivo, se «impuso como preferente [...] la cultura extensiva, respondiendo al clamor de las masas populares, que exigieron [...] la democratización de una cultura de nivel no muy alto si se quiere, pero uniforme en todo el país.» (Arnaut, 1998: 66)

Nuevamente, encontramos una visión cultural que reconoce en la producción artística, los ejercicios deportivos y los eventos cívicos un puente importante para el trabajo educativo. En este sentido, la cultura era un factor de liberación y dignificación de las personas. Como indica De la Peña (1998: 52), se privilegió «la experiencia estética como la función armónica del espíritu humano que permite “componer” y “coordinar los valores cognoscitivos”; de ahí la importancia concedida a las bellas artes como el eje de la educación.»

En el transcurso de la creación de la identidad del nuevo maestro, una de las características era que la «oferta de formación docente [tenía] carácter instrumental, ligada al “saber hacer”, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria.» (Davini, 1995a: 26) Es por ello que, más que buscar una «alta formación científico-técnica [las escuelas normales conformaron] una “legión de maestros patrioter”» (Alliaud, 1993; en Davini, 1995a: 24)

Así, mientras la Universidad Nacional obtenía su autonomía, los egresados de las escuelas normales rurales fortalecían su labor como trabajadores sociales del Estado. Pero al mismo tiempo, debido a la lejanía que había entre las comunidades y la dependencia educativa federal, los maestros rurales trabajaron con mayor libertad y autogobierno, siempre y cuando la iglesia fuera más bien débil y los jefes políticos de carácter progresista. (Civera Cerecedo, 2004: 12; Raby, 1974: 17)

Arnaut (1998: 58) indica que para este periodo, «el normalismo decimonónico fue desplazado por el magisterio rural» y las diferencias entre el normalismo urbano y rural se hicieron más evidentes:

los urbanos tenían más normalistas en sus filas y mayores niveles de escolaridad, mientras que gran parte de los rurales apenas habían terminado sus estudios de primaria. Los urbanos eran identificados como conservadores o reaccionarios, verbalistas, inflexibles y reacios a la introducción de nuevos métodos de enseñanza;

los rurales, en cambio, eran considerados como revolucionarios, partidarios de la escuela popular, y en consecuencia, aliados de la obra educativa del nuevo régimen [...] A mediados de los años veinte, los maestros urbanos gozaban de más estabilidad, y por tanto, de una mayor antigüedad en el servicio que sus colegas rurales. Los maestros rurales, en cambio, padecían una intensa rotación por la rapidez y el carácter masivo del reclutamiento, por sus bajos sueldos, por el medio adverso en el que trabajaban y por la influencia política externa. (Arnaut, 1998: 59)

Estas diferencias quedarían asentadas en la memoria de los normalistas rurales, muchas de las cuales todavía son visibles dentro del subsistema normalista. Sobre el modo en que los estudiantes detectan estas particularidades en su formación inicial docente, se detallará en el capítulo de análisis.

Además, es importante subrayar que la década de los años treinta fue de gran avance para el normalismo y las comunidades rurales. Si bien las escuelas pasaron por algunos cambios en su denominación (a Escuelas Regionales Campesinas y nuevamente a Escuelas Normales Rurales), así como por procesos de revueltas a causa de la instauración de la educación socialista debido a la modificación del artículo 3º constitucional, tuvieron el apoyo del gobierno federal encabezado por Lázaro Cárdenas.

La cultura como vehículo para la homogeneización social (1940-1970)

El proyecto de la escuela rural, así como las disputas por la implementación de una educación socialista se desvanecieron con la entrada al poder de Ávila Camacho y los presidentes sucesores. El proyecto político de la década de los cuarenta era de “Unidad Nacional”, por lo que se requirió un modelo de desarrollo que promoviera la modernización del país.

Esto dio como resultado que en materia educativa se volcara la atención a las zonas urbanas y que buena parte de la atención a las zonas rurales quedara en manos del Departamento de Asuntos Indígenas. Como menciona Rosas Carrasco (2003: 8) «terminada la gestión cardenista, se inició en el país un largo camino de transformación orientado hacia la estabilización institucional y económica, pero alejado de las luchas populares, en el que los maestros rurales [...] dejaron de tener cabida.»

Los censos de población de 1940 a 1960 muestran los alcances de la urbanización en el país, así como la alfabetización de los mexicanos. En la Tabla 3 se resume esta información.

Tabla 3
*Población total, urbanización, alfabetismo en México
y población en educación primaria (1940-1960)*

	1940	1950	1960
Total de habitantes	19,653,552	25,791,017	34,923,129
% en zonas rurales	65%	57%	49%
Población de 6 o más años que sabe leer y escribir	6,809,241	11,766,258	17,414,675
Matrícula en educación primaria	1,960,755	2,997,054	5,342,092

Fuente: INEGI, 1940, 1953, 1962; Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, s/f

El planteamiento de unidad en los programas educativos de esta época se puede interpretar en dos sentidos: «en primer lugar, existe un objetivo único: el formar, educar, instruir e impartir la cultura; en segundo lugar, se imparte una educación básica homogénea para toda la población.» (Calvo Pontón, 1989: 25)

Con este objetivo, se estableció la Ley Orgánica de Educación de 1943. Si bien especificaba cómo debía ser la educación que ofreciera el Estado, no había una normatividad clara sobre la difusión cultural. En esta Ley se estableció en el artículo 16 que la educación, en todos sus niveles, debería fomentar un desarrollo cultural íntegro «dentro de la convivencia social, preferentemente en los aspectos físico, intelectual, moral, estético, cívico, militar, económico, social y de capacitación para el trabajo útil» (DOF, 1942: 4)

A su vez, describía las particularidades del normalismo rural y urbano, que como veremos más adelante, homogeneizaron sus planes de estudio. Sobre la educación normal rural, la Ley indicó que sus actividades estarían orientadas «hacia las actividades del campo y a los oficios e industrias directamente relacionadas con los productores rurales», mientras que la educación normal urbana se orientaría «hacia las pequeñas industrias de

transformación, adecuadas al medio físico, económico y social de las regiones urbanas y semiurbanas en que los alumnos vayan a actuar.» (DOF, 1942: 13)

En cuanto al trabajo social fuera del espacio escolar, el artículo 83 menciona que los alumnos normalistas deberían contribuir en «las campañas de alfabetización y de cultura elemental para adultos iletrados o de asimilación al medio nacional de los grupos indígenas y campesinos de cultura rudimentaria.» (DOF, 1942: 15)

Por su parte, la educación extraescolar estaría en manos de los agentes especializados en las distintas manifestaciones culturales, empleando «los medios de difusión cultural que la técnica moderna señala, tales como la prensa, la radiofonía y fonografía, el cine, el teatro, las artes expresivas, las conferencias y el fomento de las asociaciones culturales.» (DOF, 1942)

De esta manera observamos que el Estado categorizaba a los emisores pedagógicos en razón de las zonas y los servicios que habrían de prestar. Con esto, se consolidó la identidad magisterial en dos vertientes, los rurales y los urbanos, a la vez que comenzaban a profesionalizarse otros agentes para ejecutar las actividades de difusión cultural fuera del espacio escolar.

Cabe mencionar que durante los años cuarenta y cincuenta, el discurso del gobierno recaía sobre la democratización de sus instituciones, entre las cuales la educación figuraba como una de las más importantes. De ahí que no sólo se buscara alfabetizar a gran parte de la población –aunque esta fue una campaña destacada para los siguientes gobiernos–, sino que encaminado a la industrialización, se esperaba contar con técnicos y profesionales que impulsaran el desarrollo económico nacional.

Ahora bien, el hecho de que los normalistas rurales adoptaran el mismo plan de estudios de las escuelas urbanas significó la integración de «los estudiantes normalistas a un proceso especializado y unificador de formación [así como la creación de] un “producto” homogéneo que, a su vez, debe funcionar luego como instrumento del proceso más global de unificación y homogeneización de la población estudiantil de base.» (Calvo Pontón, 1989:30)

Las consecuencias de esto se presentarían años más tarde, con una formación inicial docente «eminente práctica y carente de herramientas para promover el pensamiento crítico» (Rosas Carrasco, 2003: 10), a la vez que se dejaba en manos de agencias

gubernamentales el trabajo comunitario que de forma extraescolar realizaban los docentes. (Arnaut, 1998: 95)

De tal forma es que entra en juego la figura del “docente enseñante” bajo la tradición académica. Esta tradición se diferencia de la normalizadora-disciplinadora porque en la formación de los docentes se resta importancia al área pedagógica para anteponer el conocimiento sólido de las materias que se imparten en las aulas escolares.

Resulta más evidente este proceso en el incremento de maestros especializados en las escuelas normales superiores, pues así es como obtenían movilidad a escuelas secundarias en donde había mejores posibilidades de ascenso económico y social. (Davini, 1995a)

Como menciona Arteaga Castillo (2018: 21), durante la primera gestión de Torres Bodet como secretario de educación en 1943, se pretendió

transformar a estos maestros en técnicos de la enseñanza, competentes en el desempeño de la docencia, alineados al Estado en lo político y convencidos de que el terreno de su actuación profesional eran el aula y la escuela, no las comunidades ni las organizaciones campesinas u obreras [...] De ahí la inclusión de la técnica de la enseñanza como una asignatura relevante en el plan de estudios de 1945 y de la especialidad de técnico de la enseñanza en la Normal Superior de México.

Sobre la formación en artes en el plan de estudios de 1945, se observa que si bien no eran las clases con mayor número de horas por semana (matemáticas y la técnica de la enseñanza cumplían con 4 y 6 horas a la semana, respectivamente), eran cursos que se tomaban a lo largo de toda la carrera. De esta forma, los maestros egresaban con conocimientos sólidos de música, dibujo, modelado, teatro y danza. Además de que podían llevar cursos optativos sobre estas materias. (SEP, 1954)

Este plan que homogeneizaba la formación de los maestros rurales y urbanos, hacía la siguiente nota que puntualizaba la formación de los primeros:

En las Escuelas Normales Rurales se consideran obligatorias las actividades Agropecuarias e Industriales, disponiéndose de 18 horas semanales para los alumnos de primer, segundo y tercero del Ciclo Profesional, de conformidad con el Plan

General de Estudios y Prácticas Agrícolas, Ganaderas e Industriales para las Escuelas Normales del Sistema Rural. (SEP, 1954)

Durante los años cincuenta, en México se vivió la explosión demográfica. Para ello, en materia educativa se requirió de mayores escuelas y docentes para atender a la creciente población infantil y juvenil. No obstante, como indica Cardiel Reyes (2001: 347-348) el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines continuó con las políticas del gobierno sucesor: «en términos generales, el país se mantuvo dentro del orden, conservó su estabilidad política e inició un desarrollo económico más seguro y equilibrado [...] No se distinguió por innovaciones trascendentales ni en el campo político ni en el campo educativo.»

Con el proceso urbanizador, se promovió que las escuelas normales –sobre todo las rurales– se convirtieran en la única oportunidad de tener acceso a una educación profesionalizante y un empleo asegurado. Como menciona Civera Cerecedo (2008: 424)

la unificación de los planes de estudio [...] fortalecía el papel de las rurales como instituciones de enlace entre la escuela rural y las instituciones educativas superiores o el mercado laboral de los centros urbanos [...] Esta tendencia creciente, influida también por una cultura que dejaba de exaltar lo rural para promocionar los patrones de vida urbanos, motivaría que en los años cincuenta la SEP declarara que estas instituciones servían básicamente como trampolines para emigrar a otras escuelas o trabajos distintos al magisterio.

De igual manera, el presidente Adolfo López Mateos (1958-1964) continuó con la expansión de la educación primaria, pero esta vez, el proyecto educativo estuvo a cargo de Jaime Torres Bodet. En la que sería su segunda administración al frente de la SEP, se implementó el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de once años).

Esto significó nuevas plazas, la mayoría de ellas en zonas semiurbanas y urbanas, por tanto, más probabilidades de movilidad horizontal y vertical dentro del magisterio. (Arnaut, 1998: 114-115) Ante la movilidad social que representaba la formación normalista para algunos egresados que ya no regresaban a las comunidades, es que el secretario de educación fundó los centros regionales de educación normal.

En estos centros se esperaba que los maestros respondieran

a las demandas de la cultura de la población del país y en cuyo equipo de conocimientos y de técnicas se integre y desenvuelva armoniosamente la capacidad para enseñar, para crear las virtudes ciudadanas, para impulsar el gusto artístico dentro de la tradición nacional y para fomentar las fuerzas productoras, la iniciativa y el espíritu de progreso. (Curiel Méndez, 2001: 454)

Para llevar a cabo el Plan de once años, se requería un buen número de docentes que estuvieran formados de acuerdo a los objetivos planteados. Para ello, en 1960 se reformó el plan de estudios de las escuelas normales, siendo requisito de ingreso los estudios de nivel secundaria.

Este nuevo plan pretendía «retomar el espíritu de servicio social y cercanía de los maestros con las necesidades de la población que vivía en condiciones de marginalidad», siendo el docente un promotor social, pero dejando de lado la autonomía y la lucha política para servir al Estado. (Arteaga Castillo, 2018: 22)

El legado de Torres Bodet, como el de Vasconcelos, se caracterizó porque consideraba que la educación pública debía estar relacionada con la formación ciudadana y el aprecio a las artes. Por eso, como mencionan Caballero y Medrano (2001: 397)

no obstante que la mayor parte del presupuesto destinado a la educación se empleaba en dar a millones de mexicanos un mínimo de instrucción escolarizada, no se descuidaron las actividades de difusión cultural; para atenderlas, se creó una subsecretaría y se incrementaron las partidas para sostenerlas.

Es por ello que a partir de los años sesenta, se creó una marcada diferencia entre quienes se encargaban de difundir la cultura (principalmente artística) y quienes se dedicaban a difundir los saberes escolares. Es decir que los maestros dejaron a un lado la formación cultural (artística, deportiva y cívica) que habían tenido en años anteriores, para ocuparse en las cuestiones meramente pedagógicas y psicológicas de atención a los niños.

Finalmente, debido a las exigencias que hacían a la SEP los normalistas rurales para el mejoramiento de sus instalaciones, así como aumento a las becas económicas, además de la activa participación política y guerrillera, para 1969 casi la mitad de las normales se

convirtieron en secundarias técnicas y algunas de ellas perdieron el servicio de internado. Con esto, el Estado logró disminuir la posibilidad de movilización estudiantil normalista. (Arnaut, 1998: 118, 131; Calvo Pontón, 1989: 12)

Además, el gobierno federal no se dio abasto para emplear al gran número de egresados normalistas, pese al incremento de aulas. Es por ello que para 1970, el secretario de educación Agustín Yáñez propuso, entre otros aspectos organizativos y laborales del magisterio, la descentralización progresiva del sistema educativo con fines modernizantes, lo cual no sería una realidad hasta veinte años después. (Arnaut, 1998: 119-120)

El maestro promotor cultural frente al maestro técnico (1970-1982)

Los gobiernos de las décadas de los sesenta y setenta fueron marcando el paso hacia el fin de la estabilidad que años atrás se había gestado, mostrando altos grados de violencia hacia quienes se oponían al sistema de poder monopólico y autoritario.

Pese al cierre de las escuelas normales y el descenso de la matrícula, para este nuevo periodo se reanuda el crecimiento de estas instituciones y su comunidad estudiantil. Sin embargo, la problemática radicó en que había mayor número de maestros urbanos y más escuelas rurales.

La SEP tuvo que enfrentar el problema del desarraigo a las comunidades otorgando compensaciones salariales a los maestros que trabajaban en las zonas más alejadas, además de reglamentar que el servicio social de los recién egresados tenía que realizarse en las comunidades más necesitadas. (Arnaut, 1998: 130; 132)

En la Tabla 4 se muestra el crecimiento de la población en México para este periodo y se evidencia la disminución de la población en las zonas rurales. Además se presenta el número de personas alfabetas e inscritas en el nivel de educación primaria, que son resultado de la política educativa llevada hasta estos años.

Tabla 4
*Población total, urbanización, alfabetismo en México
 y población en educación primaria (1970-1980)*

	1970	1980
Total de habitantes	48,225,238	66,846,833
% en zonas rurales	41%	34%
Población que sabe leer y escribir*	27,513,751	31,475,670
Matrícula en educación primaria	9,248,190	14,666,257

Fuente: INEGI, 1970, 1980; Sistema Nacional de Información Estadística Educativa,s/f

* Hasta 1970 la encuesta del INEGI consideraba a la población de 6 o más años para conocer el nivel de alfabetismo en la población. A partir de 1980 elevó el rango de edad a 15 años o más para esta misma categoría. De ahí que no se muestre un gran avance en la población que sabe leer y escribir entre una década y otra.

En 1973 se promulgó una nueva Ley Federal de Educación que asignó a la educación el objetivo de «transformar la economía y la organización social mediante la modernización de las mentalidades e instauración de un orden social más justo, procurando una distribución más equitativa de las oportunidades.» (Latapí Sarre, 1998: 33)

Para conseguirlo, continuó con el fortalecimiento de la conciencia nacional, la castellanización, pero también se promovió la democratización de los bienes culturales, la investigación, la creación artística y la difusión cultural. (Art. 5° en DOF, 1973a)

En particular, sobre la actividad difusionista, el Art. 24° (DOF, 1973a) refirió que la función educativa implicaba, entre otras cosas,

promover, establecer, organizar, dirigir y sostener los servicios educativos, científicos, técnicos y artísticos de acuerdo con las necesidades regionales y nacionales [así como] fomentar y difundir las actividades culturales en todas sus manifestaciones [a la vez que realiza] campañas que tiendan a elevar los niveles culturales, sociales y económicos de la población y en especial de las zonas rurales y urbanas marginadas.

Por su parte, la SEP también modificó su estructura orgánica. Se formaron cuatro subsecretarías, entre las cuales se encontraba la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, que mantenía el isomorfismo entre estos dos espacios educativos. Dentro de esta subsecretaría se conformó la Dirección General de Educación Normal que se encargaba de forma particular del sistema normalista. (DOF, 1973b)

En este periodo, la identidad del maestro como promotor cultural se había desvanecido. El trabajo de promoción y animación sociocultural, así como buena parte de la castellanización de los indígenas, quedó delegado a la Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar a través de cuatro direcciones generales: de Educación Extraescolar en el Medio Urbano, en el Medio Rural, en el Medio Indígena y de Arte Popular. (DOF, 1973b)

Sobre esta reforma, menciona González Cosío (2001: 417) que fue integral porque logró articular «orgánicamente los diversos componentes del sistema, y establecer nuevos procedimientos de democratización al igualar la educación extraescolar con la escolar, fortalecer los mecanismos de actualización del maestro, ampliar la difusión de la cultura, e implica la revisión y actualización permanente de la legislación educativa.»

Hasta este momento, encontramos la misma definición sobre difusión cultural, que se asocia a la promoción de eventos artísticos, deportivos y nacionalistas. La diferencia radica en el acceso de las personas a los diferentes medios, ya no sólo impresos, sino también audiovisuales, además de que se fundaron casas de cultura (ajenas a las escuelas) en donde la comunidad podía apreciar o practicar algunas disciplinas artísticas. (González Cosío, 2001: 423)

En lo referente a los planes de estudio, Arteaga Castillo (2018: 24) menciona que en el periodo de 1969 a 1975 se hicieron cinco planes de estudio para las escuelas normales, siendo quizá «la señal más clara de la severa crisis por la que atravesaba la educación normal, en particular, y el sistema educativo, en general.»

Por su parte, Rosas Carrasco (2003: 11) indica que en este mismo periodo se introdujo el espíritu científico en la formación docente, además de la necesidad de un amplio conocimiento de la cultura. De forma que el plan de 1975, como se expondrá más adelante,

«se vio fuertemente influido por la corriente de la tecnología educativa [el cual] hace énfasis en el papel del maestro puramente instrumental.»

Esto corresponde con la tradición eficientista que propone Davini (1995a: 36) bajo el nombre del “docente técnico”. Según la autora, «esta tradición se acuñó al amparo de la ideología desarrollista, la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial “moderna” superando el estadio de subdesarrollo propio de las sociedades “tradicionales”» a partir de considerar a la escuela como un instrumento para conseguirlo.

Lo anterior condujo que en los siguientes años se hiciera más evidente la división técnica del trabajo escolar, en donde diferentes agentes se encargarían de agilizar el sistema escolar. Así encontramos a los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educativos, mientras que los docentes se dedican exclusivamente a la ejecución de la enseñanza al interior de la escuela.

Por este motivo, al docente se le miró como un técnico que pone en marcha el currículum que fue elaborado por “otros no docentes”, aunque sí especialistas, con el objetivo de dar cumplimiento al rendimiento esperado en las evaluaciones nacionales.

Eventualmente, la formación cultural en las instituciones formadoras de docentes perdería su valor, pues debido al «esfuerzo continuo de los administradores y burócratas del Estado por definir la habilidades docentes como competencias objetivamente determinadas, así como por racionalizar el trabajo del mismo a través de esas competencias» esta área de carácter más sensible no podría ser evaluada en exámenes estandarizados y, por tanto, sería prescindible en los planes educativos. (Apple, 1989; en Davini, 1995a: 39)

Retomando la modificación al plan de estudios que compartían las escuelas normales urbanas y rurales, en 1975 se establecieron tres áreas de formación: Científico-humanística; Física, Artística y Tecnológica; y Formación específica para el ejercicio de la profesión. Además, se hizo mayor énfasis en la forma en que se enseñaban las materias.

Por consecuencia, durante los primero seis semestres de estudio, el nombre de las clases hacían referencia a su didáctica, por ejemplo: Educación Artística y su didáctica I. El séptimo y octavo semestre estas clases se llevarían a la práctica docente. (DOF, 1975)

En el caso del Área de Formación Física, Artística y Tecnológica, se consideraba integrar la teoría y la práctica en clases curriculares obligatorias (seis semestres) además de actividades cocurriculares y extracurriculares de carácter optativo. A diferencia de las clases del área Científico-humanística, que tenían una duración de 4 horas semestrales, se destinaban únicamente 2 horas al semestre. (DOF, 1975)

Por su parte, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 modificó la situación de la formación docente. Esta Universidad, creada como respuesta a las promesas de campaña de López Portillo para perfeccionar la formación de maestros produjo muchas dudas.

Arnaut (1998: 150-151) menciona que «lo que estaba en juego era si la universidad sería distinta e independiente de las escuelas normales o si, por el contrario, las sustituiría integrándolas como un centro único de formación y mejoramiento profesional del magisterio.»

El resultado fue que, si bien esta Universidad dependería de la SEP en el subsistema de educación superior, tendría mayor independencia que las escuelas normales y rompería el isomorfismo con la de educación básica. Además, debido a su carácter universitario, desde su decreto de creación se explicitó que una de sus funciones sustantivas sería la difusión cultural y educativa.

Para su ingreso, era requisito contar con el bachillerato, mientras que en las escuelas normales, solamente se necesitaba la secundaria. Como menciona Calvo Pontón (1989: 49), la educación normal para las últimas décadas del siglo XX no es una formación

destinada a los grupos privilegiados que están en condiciones favorables para seguir ininterrumpidamente [sus estudios], sino que está orientada a aquellos grupos sociales cuyas condiciones socioeconómicas no son tan deplorables [...] pero sí lo suficientemente desafortunados como para no poder aspirar a la educación [superior].

Para principios de los años ochenta se deterioró el salario del magisterio, lo cual tuvo como consecuencias el decremento de la matrícula normalista, así como la deserción temporal o definitiva de los maestros en servicio.

La consolidación de la difusión cultural como actividad sustantiva en las escuelas normales (1982-2000)

Durante la década de los ochenta se desató una crisis económica en México que daría fin a la fuerte intervención del Estado en los diferentes aspectos sociales y marcó el inicio de la implantación del sistema neoliberal en el país.

Para estos años, se fortaleció la idea de tener en la educación técnica un instrumento vinculante al sector productivo, por lo cual las carreras humanísticas dejaron de ser relevantes. Esto representó nuevos retos y dificultades para el magisterio.

En la Tabla 5 se muestran nuevamente algunos indicadores del censo de población de 1980 para contrastarlos con los de la década de 1990. Lo que se observa es que el proceso de urbanización entra a una etapa de desaceleración para finales del siglo XX, al igual que la educación primaria, mientras que la alfabetización continúa haciéndose más extensiva.

Tabla 5
*Población total, urbanización, alfabetismo en México
y población en educación primaria (1980-1990)*

	1980	1990
Total de habitantes	66,846,833	81,249,645
% en zonas rurales	34%	29%
Población alfabetizada de 15 o más años	31,475,670	43,354,067
Matrícula en educación primaria	14,666,257	14,401,588

Fuente: INEGI, 1980, 1990; Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, s/f

Siguiendo a Arnaut (1998: 19), el inicio de este nuevo periodo significó para el magisterio la pérdida de sus principales atractivos: ser una carrera corta y obtener un empleo seguro al egresar. Pese a ello, permaneció siendo una opción importante para los sectores más rezagados de la sociedad.

Sin embargo, uno de los cambios de gran trascendencia en la formación inicial docente fue la inclusión de las escuelas normales al subsistema de educación superior, aunque organizativamente continuaran dentro de la Subsecretaría de Educación Básica.

Es así como se reestructura el sistema de formación de maestros, estableciendo dos nuevas funciones que eran naturales en las universidades, pero que se convirtieron en desafíos para las escuelas normales. Por una parte, los profesores tendrían que dedicar tiempo a la investigación y, por otra, encargarse de promover actividades culturales a través del departamento de difusión.

Es decir que hasta 1984 las escuelas normales contaron, formalmente, con un departamento dedicado a la extensión cultural. No obstante, a diferencia de las universidades, serán los propios maestros de las normales quienes estarán al frente de cada área y no profesionistas especializados en esta actividad.

La introducción de estas dos nuevas áreas hizo que la docencia perdiera el monopolio de la educación, lo cual no fue un proceso fácil, pues no se presentaron rutas de trabajo que los docentes pudieran seguir para desempeñar esta tarea.

Pese a ello, la difusión cultural se definió como «el espacio para la expresión de la vida académica en el contexto institucional y social, [siendo] un circuito dinamizador que vinculara la realización del currículum formal, la docencia y la investigación.» (López Manzano, 1996: 28)

Pero como se mencionó en el capítulo anterior, el concepto de cultura es muy amplio y suele asociarse con diferentes aspectos de la vida, de tal forma que cada institución debía definir cuáles aspectos de la cultura habría de difundir. De ahí que algunas instituciones promovieran más las actividades artísticas, y otras, el apoyo para la actualización docente o el seguimiento de sus egresados.

Lo que resultó determinante fue que, para cumplir con esta función sustantiva, las escuelas normales debían salir de su ensimismamiento, relacionándose con otras instituciones educativas y no educativas, pero,

es difícil incorporar una práctica académica innovadora y renovadora, sin correr el riesgo de producir conflictos internos al pretender cambiar conductas rutinarias y

hacer que la gente se apropie de una nueva concepción de su trabajo contextualizándolo a reflexiones sobre el sentido que éste adquiere en su propósito fundante: la formación de docentes. (López Manzano, 1996: 30)

En la experiencia de López Manzano (1996: 50), quien estuvo al frente de esta área cuando fue creada en la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli, los principales problemas que encontró fueron:

- El esquema de organización centralista tan arraigado a las escuelas normales.
- La ausencia de infraestructura académica y económica de las normales.
- El esquema endogámico institucional, en donde generalmente no existe aceptación a la opinión o formas de ser diferentes a lo normado institucionalmente.
- Escasa valoración de la diversidad cultural como parte vital de todo ser humano.
- Concepción del ejercicio de la docencia y la formación de docentes bajo esquemas academicistas excluyentes de las diversas manifestaciones sociales y culturales.
- Manejo implícito de una formación institucional enfocada al regionalismo estatal.
- La ausencia de formas de trabajo colectivo en la institución.

Para 1988 la subcomisión de difusión cultural y extensión académica en las instituciones formadoras de docentes, que dependía de la Comisión de Formación de Personal Docente de la SEP, realizó una investigación para diagnosticar la situación de esta función sustantiva. Para ello, seleccionó una muestra de 29 escuelas normales públicas y privadas de Aguascalientes, Distrito Federal, Guerrero, Jalisco, Michoacán y Zacatecas.

Esta subcomisión diferenció las actividades que vinculaban a la escuela con su entorno frente a las que apoyaban la formación de su comunidad académica. De tal forma es que se definió la difusión cultural como el «proceso permanente de comunicación entre el quehacer institucional y la sociedad en que se ubica la institución» y la extensión académica como la «ampliación del contenido formal del currículum establecido para los estudiantes de la institución formadora de docentes». (SEP, 1988: 9)

Sirva de ejemplo el caso de Jalisco, que tras entrevistar a los encargados del departamento de Difusión Cultural, se conceptualizó esta función como el conjunto de «acciones de interacción que se dan entre la escuela y la comunidad donde la promoción como actividad fundamental esboza la posibilidad de crear y ampliar espacios de

comunicación entre la escuela, la comunidad educativa y la sociedad en general.» (SEP, 1988: 27)

Entre las funciones que desarrolla esta área se encuentran los festejos a fechas cívicas, destacándose el aniversario de la institución, así como la práctica de grupos especiales: orfeón, coro, estudiantina, equipos deportivos, cineclub, teatro. En el caso de las normales rurales, los programas socioculturales son fundamentales tanto al interior de la escuela como en los festivales de los municipios cercanos. (SEP, 1988: 19; 43; 45)

En cuanto a los recursos financieros, los resultados en Jalisco indicaron que

la autosuficiencia y la autogestión, donde la distribución de recursos humanos destaca por su equilibrio, concentrándose más en las zonas urbanas que en las rurales, mientras que los recursos materiales que en general, salvo en el caso de instalaciones de dos escuelas, resultan escasos; y en general el equipo de mantenimiento relacionado con instrumental electrónico, musical, deportivo y decorativo, requiere una sustitución, renovación y reparación permanente lo que les hace buscar una gama de apoyos y soluciones donde destacan las ayudas en especie que les proporcionan las instituciones y organismos oficiales. (SEP, 1988: 28-29)

Como se verá en los siguientes capítulos, algunas de estos aspectos no han cambiado sustancialmente al interior de las escuelas normales, aunque persisten algunas diferencias notables entre la zona urbana y rural.

Es importante mencionar que durante la elaboración de este trabajo no se encontraron otros informes semejantes o que dieran continuación al elaborado en 1988, por lo que se puede afirmar que es el único referente oficial y más actual que intentó caracterizar y profundizar en las problemáticas de la función sustantiva de difusión cultural en las instituciones formadoras de docentes. A la vez que se resalta que hay una diferenciación de actividades que separan los objetivos al exterior (difusión cultural) con los del interior (extensión educativa) en la escuela normal.

Volviendo al desarrollo de la política educativa durante esta época, la SEP diseñó algunos programas para dar empleo a la numerosa población de egresados normalistas que, debido a la contracción del número de nuevas plazas federales, no estaban en servicio frente

a grupo. Según Luna Chrzanowski (2005: 20) había tres mil docentes de primaria que no tenían adscripción fija en el sistema educativo.

Uno de estos programas fue el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) que inició en 1983. Los propósitos de este Plan eran:

- 1) fortalecer la identidad cultural de maestros y alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje;
- 2) brindar al educador y al educando oportunidades de acceso y participación al patrimonio y quehacer cultural;
- 3) revitalizar la práctica docente a través de nuevas herramientas metodológicas que repercutan en la formación integral del educando. (SEP; en Domínguez Romero, 1999: 10-11)

Los docentes interesados en obtener la formación de Maestro de Actividades Culturales (MAC) debían contar con la disposición para «difundir y rescatar la identidad cultural [así como la] capacidad de colaboración, organización, iniciativa, creatividad y habilidad para las relaciones humanas.» (SEP, 1985; en Brambila Medrano, 2015: 19)

El PACAEP se estructuró en dos ejes: el primero de ellos fue el de “métodos de proyectos” que buscaba «contrarrestar en el contexto educativo, el memorismo por el razonamiento, la instrucción como finalidad por la instrucción como instrumento, los principios como punto de partida por la prioridad del problema, el ambiente artificioso por el ambiente natural.» (PACAEP, 1997; en Luna Chrzanowski, 2005: 21)

El segundo eje fue el de la “caracterización cultural de la comunidad” que «entendía como una práctica cultural en la que maestro y alumnos tenían la posibilidad de ser sujetos activos en la construcción social acercando “la comunidad a los espacios de enseñanza-aprendizaje.» (PACAEP, 1997; en Luna Chrzanowski, 2005: 21)

De esta manera, la SEP pretendía vincular nuevamente la educación y la cultura. Para ello, se eligieron tres áreas o módulos:

- El histórico social que buscaba «vigorizar el sentido de pertenencia a una comunidad, con miras al desarrollo de una conciencia histórico-social basada en la

comprensión de los fenómenos y procesos sociales que son fundamentales para explicar la realidad del país.»

- El científico-tecnológico que hacía una «adecuada valoración de la ciencia y la tecnológica como [...] factor relevante del desarrollo, y la consideración del método científico como un procedimiento que permite desarrollar la capacidad de análisis y el espíritu crítico [...] de los educandos.»

- El artístico que se proponía «estimular la libre expresión para fortalecer el desarrollo integral del niño, guiándolo para que aprenda a disfrutar y extender las manifestaciones artísticas, no como experiencias excepcionales, sino como parte de su vida cotidiana.» (SEP; en Domínguez Romero, 1999)

Brambila Medrano (2015: 19) y Luna Chrzanowski (2005: 29) indican que se capacitó a 45 mil profesores en 19 generaciones, teniendo el mayor número de MAC durante los primeros años de vida del Plan. Sin embargo, por medio del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se descalificaron los resultados obtenidos por el Programa hasta su desaparición en el 2002.

La consumación de los cambios educativos llegó con la firma del ANBEM. Se ratificó este Acuerdo entre la SEP, los gobernadores de los estados y el SNTE en 1992. Las tres estrategias principales fueron «1) la reorganización del sistema educativo; 2) la reformulación de contenidos y materiales educativos, y 3) la revalorización social de la función magisterial.» (Arnaut, 1998: 182)

De esta forma, se descentralizó la administración y organización de la educación a los estados, mientras que la federación se encargaría del aspecto pedagógico, así como de la normatividad relacionada con la misma.

En 1993 se reformó el artículo 3° constitucional, en el cual se plasma por primera vez el concepto de difusión de la cultura como una obligación educativa del Estado. La fracción v de este artículo dice que «además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria [...], el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos [...] necesarios para el desarrollo de la Nación [y] apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.» (DOF, 1993)

Además, se formuló la Ley General de Educación en 1993. Para Arnaut (2010: 247) lo que se logró con esta nueva Ley fue la introducción de la población con diferencias lingüísticas y culturales, así como en situación migratoria dentro de la agenda política, adaptando los programas y contenidos a las necesidades educativas específicas.

Para alcanzar estas nuevas metas, se requería la formación de un nuevo tipo de maestros. En el marco del “Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales” (PTFAEN) se modificó el plan de estudios de las escuelas normales en 1997, el cual suplía el plan de 1984.

De modo que la identidad del maestro correspondería

a un sujeto con alto desarrollo cultural y con una gran dosis de salud mental, que lo hagan capaz de convivir y socializar tanto con las culturas autóctonas como con la dominante de Occidente; de igual manera, capaz de integrarse prácticamente a la creciente cultura cibernética y digital, desde un interés social y colectivo. (Ornelas Huitrón, 2013: 324)

Lo que se observa en estos planes de estudio (1984 y 1997) fue que las asignaturas artísticas redujeron considerablemente su relevancia dentro del curriculum. Para 1984 cambiaron estas clases a los primeros tres semestres, con 4 horas semanales, mientras que para 1997 pasaron a los semestres de cuarto a sexto con 2 horas semanales.

Si bien el objetivo de estas materias era obtener estrategias didácticas y no una formación teórica-estética (como en planes anteriores se había considerado), esta reducción dio como resultado que se valoraran como actividades menos sobresalientes y más accesorias para los maestros.

Finalmente, se observa que el PTFAEN no favoreció a la difusión cultural, pues se centró en los aspectos normativos, de infraestructura y curriculares de las escuelas normales, así como en la actualización docente. (Cruz Pineda, 2013: 54; Medrano Camacho, Ángeles Méndez, y Morales Hernández, 2017: 18)

Por el contrario, Cruz Pineda (2013: 62) destaca que en este Programa se incorporaron

los lenguajes de eficiencia, eficacia, productividad, evaluación, certificación y acreditación, vinculados, principalmente, con la asignación de recursos. Estos

lenguajes o nuevas discursividades que caracterizan la política de reforma se convierten en referentes en la vida educativa no sólo de las escuelas formadoras de docentes, sino del sistema educativo en general. Así, observamos la transferencia de conceptos que provienen del discurso de la administración, del discurso económico y del sector productivo a la educación.

Los recursos extraordinarios de las instituciones formadoras de docentes no se destinan al trabajo cultural (2000-2012)

El nuevo milenio llegó con la transición democrática. La política educativa del nuevo gobierno era de continuidad a lo planteado por sus antecesores: ampliar la cobertura educativa, principalmente la educación media superior para tener mayor vinculación al sector productivo.

Además, se comenzaron a aplicar a nivel nacional las evaluaciones estandarizadas que darían testificación de la calidad educativa del Estado. Entre ellas, se pueden mencionar el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, de la OCDE) que se implementó en el año 2000 y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale, del INEE) que comenzaron su aplicación en el 2004.

En la Tabla 6 se observa que la matrícula en educación primaria ya no tuvo aumentos significativos en este periodo como en décadas anteriores, pues lograron llegar a las principales localidades del país, sin alcanzar la totalidad de la población en edad escolar, siendo los pueblos originarios y las comunidades marginadas los principales grupos rezagados en materia educativa.

Tabla 6
*Población total, urbanización, alfabetismo en México
 y población en educación primaria (2000-2010)*

	2000	2010
Total de habitantes	97,483,412	112,336,538
% en zonas rurales	25%	23%
Población alfabetizada de 15 o más años	56,841,673	72,425,081
Matrícula en educación primaria	14,792,528	14,887,845

Fuente: INEGI, 2000, 2013; Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, s/f

En el año 2002 del PTFAEN se derivó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). Bajo este nuevo Programa, se enmarcó el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) el cual, a su vez, se desagregó en el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (PROGEN) y Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN). (Cruz Pineda, 2013: 59; Medrano Camacho, Ángeles Méndez, et al., 2017: 18)

Estos programas y planes fueron resultado de la federalización de la educación, por lo cual había que trabajar con los gobiernos estatales y bajo la promesa de mejorar las condiciones para la formación inicial docente, pero en ninguno de ellos se establecen partidas financieras o directrices específicas para desempeñar la difusión cultural o brindar a los estudiantes una formación cultural.

En un cuaderno de trabajo elaborado bajo el PTFAEN refiere que los nuevos planes y programas demandaron una reorganización de las tareas institucionales, lo cual provocó inconvenientes para el buen desarrollo del contenido curricular. En este documento no se explicitan los aspectos metodológicos bajo los cuales se elaboraron las reflexiones, pero menciona que hay posturas encontradas en lo que se refiere a las actividades cocurriculares y de difusión cultural.

Algunos profesores y directores consideran que las actividades culturales y deportivas no se justifican dentro de la formación inicial docente y que restan tiempo a la principal tarea

de la escuela normal: la formación de maestros. En el discurso, se detecta que hay una sobrestimación al tiempo escolar dedicado a los contenidos curriculares, mientras que el tiempo para una formación integral es desdeñado.

En este cuaderno de trabajo, se indica que

Si bien se reconoce que las actividades sociales, culturales y deportivas forman parte de la cultura escolar de las instituciones formadoras de docentes, y que constituye una forma tradicional de vinculación con el entorno inmediato, la participación de los maestros y estudiantes en dichos actos les implica ausentarse de la escuela o sacrificar tiempo programado para las asignaturas.

Asimismo, algunos directivos y maestros mencionan que las áreas de docencia, investigación y difusión se han transformado en espacios que distraen al personal académico y valiosos recursos –como el tiempo escolar– y que las actividades que allí se realizan y los productos que generan no contribuyen con la tarea principal de la escuela normal: la formación de los futuros maestros. (SEP, 2003: 25)

No obstante, también se menciona que otros profesores argumentan que el desarrollo de estas actividades es necesario para la consolidación de la identidad normalista dentro del subsistema de educación superior.

Finalmente, en el 2005 se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) que dependería de la Subsecretaría de Educación Superior.

Con esto, la educación normal se separa de la educación básica y, después de veintiún años de planeación, las normales cruzaron el umbral que las haría trabajar bajo la lógica de la educación superior, aunque hasta el día de hoy esta Dirección no ha establecido ninguna política referente a la difusión cultural, ya sea en términos administrativos, organizativos u operativos.

Las cosas cambiaron para el magisterio bajo la administración de Felipe Calderón, quien en 2008 firmó con la presidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) la Alianza por la Calidad de la Educación. En palabras de Miranda López (2010: 46), con este hecho

la conducción del subsistema de educación básica sería entregada al SNTE en una clara concesión por el apoyo electoral recibido y en términos de una alianza política fundamental para mantener el poder político durante el nuevo gobierno panista. El pacto político con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se expresó de manera formal en la Alianza por la Calidad de la Educación que signó el compromiso entre el gobierno panista y la organización gremial de dar forma y contenido a la política educativa que regiría los destinos de la educación básica.

Si bien para entonces los maestros no gozaban de un buen prestigio, la líder del Sindicato se dedicó a desacreditar todavía más esta profesión. En 2008 declaró que las normales públicas habrían de desaparecer para convertirse en «instituciones para técnicos en turismo, técnicos en actividades productivas; que ningún mexicano se encuentre sin empleo», pues a su consideración ya no había mercado suficiente para los egresados normalistas. (Avilés y Herrera, 2008)

De igual forma en el 2010 manifestó durante el seminario “La nueva sociedad. Una nueva educación y una nueva política” que las normales rurales eran semilleros de guerrilleros. Por este motivo, dirigentes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) refrendaron que estos espacios no hayan sido cooptados por la política sindicalista. (Poy Solano, 2010a, 2010b)

Al siguiente año, como respuesta a las expresiones de desprestigio a las escuelas normales y sus egresados enunciadas por la líder del SNTE, integrantes del Sindicato de Normalistas y de la Educación de Veracruz indicaron que las declaraciones de Gordillo

reflejan un profundo desconocimiento del papel histórico de las escuelas normales en la construcción de nuestro país, y la intención abierta y descarada de la voluntad política del régimen para atacar frontalmente a la educación pública. Asfixiar, desacreditar, o simplemente desaparecer las instituciones de educación pública implica que el cumplimiento de la educación como derecho humano y constitucional se entregarán a las fuerzas del libre mercado, a la iniciativa privada, que se eduquen sólo quienes puedan pagar. (Avilés, 2011)

Sin embargo, la Alianza por la Calidad de la Educación comenzaba a sembrar algunos aspectos que más tarde tendrían consecuencias. Por ejemplo, la introducción de las

evaluaciones por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o la integración de los docentes de las escuelas normales al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, actualmente PRODEP) que tiene como objetivo lograr que los profesores de tiempo completo «alcancen las capacidades para realizar investigación y docencia, se profesionalicen, se articulen y se consoliden en cuerpos académicos.» (Medrano Camacho, Ángeles Méndez, et al., 2017: 19)

Ante este panorama es que en 2010 se organizó el Congreso “Retos y perspectivas de la educación normal en el siglo XXI” siendo sede la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Durante el cierre del Congreso se dijo que

las Escuelas Normales transitan hacia los escenarios del futuro con serias desventajas históricas para el desarrollo óptimo de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura, lo que hace necesario aprovechar el potencial académico de las comunidades normalistas para repensar su papel en la sociedad contemporánea y trascender la precariedad de sus condiciones. Toda transformación profunda en la educación parte de la premisa: nadie aprende y asume como propio aquel cambio que desde fuera se le quiere imponer. Las reformas exitosas deben ser resultado de procesos amplios y abiertos de consulta y deliberación, ninguna puede por sí misma mejorar la práctica pedagógica e impactar el trabajo en el aula si no se acompaña de la disposición y acción decidida de todos los actores. (Declaración de Veracruz por la Educación Normal, en Esteva Romo, 2013: 385)

De esta forma, este periodo concluye con la evidencia de que no se han alcanzado las expectativas educativas depositadas en el capitalismo y la globalización, mostrando por una parte que «en México aún coexisten escuelas del siglo XIX, con maestros del siglo XX y niños del siglo XXI» y, por otra, que hay un rezago significativo entre los profesores y los alumnos. (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, s/f: 19)

Las reformas educativas recientes no contemplan una política de formación cultural de los docentes (2012-2019)

Para la época actual, es un hecho que los niveles de analfabetismo han disminuido y de manera inversa, los índices de escolaridad y permanencia se han elevado. Sin embargo, continúa siendo un reto para el Estado alcanzar los niveles de calidad que los organismos internacionales establecen, además de hacer valer el derecho a la educación a la población que vive en condiciones de marginación social.

Debido a que estos son temas imperantes en la política educativa, la pertinencia de la difusión cultural en la educación pública no ha podido ser discutida por los agentes de la SEP. De modo que en las escuelas normales esta actividad se lleva a cabo según los recursos (generalmente pocos o nulos) económicos, materiales y humanos que tengan disponibles, así como bajo el entendido sobre cultura y difusión que cada docente al frente del Área tenga.

Como se abordó en el periodo anterior, las escuelas normales actualmente son evaluadas por los CIEES. Esto implica que la función de difusión cultural tiene que cumplir ciertos requerimientos, objetivos y actividades para ser acreditada por los Comités.

Los CIEES buscan «contribuir a la elevación de la calidad de la educación superior [...] mediante la evaluación interinstitucional por pares académicos [en las funciones de] Administración y Gestión Institucional y Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura.» (Llarena, 2017: 4)

En lo correspondiente al módulo de gestión de la difusión de la cultural y divulgación científica, que pertenece a la función de Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura, para el 2017 se habían planteado dos categorías con diferentes indicadores, como se muestra en la Tabla 7. Estas categorías aplican cuando están declaradas en los propósitos institucionales.

Tabla 7
*Categorías e indicadores de los CIEES para evaluar la función
de Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura*

Categorías	Indicadores
Actividades artísticas y culturales	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia, funcionalidad e impacto de las políticas, estrategias, instancia y actividades para contribuir a la formación integral en un ambiente multicultural. - Pertinencia y efectividad de las actividades de difusión artística y cultural. - Uso adecuado y eficiente de los medios de comunicación e información: cine, televisión, radiodifusoras y labor editorial. - Contribución e impacto de la función en la conservación, promoción y enriquecimiento de los valores locales, regionales y nacionales.
Divulgación científica y humanística	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia, funcionalidad e impacto de la divulgación de las humanidades, la ciencia y la tecnología. - Existencia y efectividad de acciones que articulen la difusión cultural con la docencia e investigación. - Participación e interacción de académicos y estudiantes en actividades de divulgación.

Fuente: Llarena, 2017: 54-55

En los indicadores se observa que las actividades difusionistas son principalmente de carácter formativo para los estudiantes, haciendo que la institución educativa se vuelque hacia el interior y no hacia la comunidad en la que se encuentra, como se postuló en su origen la función de extensión.

Este es un cambio de gran relevancia en la concepción de la difusión cultural, pues como se observó en el diagnóstico de 1988 que realizó la SEP, se diferenciaban las actividades hacia la población externa y la educación continua de su comunidad escolar.

Además, se requiere de la existencia de una política explícita a partir de la cual se puedan plantear estrategias y objetivos, de forma que las actividades culturales tengan un seguimiento y no dependan únicamente de la voluntad de los agentes encargados de su organización e implementación.

Con estos indicadores, los CIEES destacan la importancia de que exista mayor interrelación entre las funciones sustantivas de las instituciones educativas, de forma que el puente entre la docencia y la investigación sea el trabajo divulgativo.

Para el año de esta publicación, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana era una de las ocho instituciones acreditadas en el subsistema de Instituciones para Profesionales de la Educación y Escuelas Normales.

Con la finalidad de hacer más evidente la noción que al día de hoy se tiene sobre la difusión cultural, a continuación se presenta la definición que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) da a la función que ella denomina “difusión cultural, la divulgación científica y los medios de comunicación”:

La difusión de la cultura contribuye al desarrollo cultural y a la formación integral de la comunidad estudiantil y académica, así como de la sociedad en general a través del diálogo, rescate, preservación, propagación y enriquecimiento de la cultura en todas sus expresiones y posibilidades, incluidas las manifestaciones del arte, la ciencia, las humanidades y los valores gregarios.

Las áreas de actividad que comprende la difusión de la cultura son: producción y difusión artística; divulgación de las humanidades, la ciencia y la tecnología; desarrollo y uso de los medios de comunicación e información (televisión, video, internet, recepción satelital, radiodifusión y edición de documentos digitalizados); labor editorial y la preservación y difusión del patrimonio cultural. (ANUIES, s/f)

Esto resulta particularmente interesante por dos motivos: primero, porque los CIEES se originaron en la ANUIES, y más tarde se independizaron como asociación civil. Entonces lo que se encuentra es que el entendido sobre la difusión cultural no ha cambiado entre estas dependencias.

En segundo lugar, porque no hay ninguna escuela normal que esté afiliada a la ANUIES, por lo cual los directores no participan en las reuniones regionales y anuales en donde se establecen rutas para el ejercicio de sus actividades. Por este motivo, en el Plan de Desarrollo Institucional, Visión 2030 la Asociación Nacional se ha propuesto integrar a las escuelas normales dentro de sus instituciones afiliadas. (ANUIES, 2016: 33; 50)

En cuanto a la política educativa de este periodo, los hechos de gran relevancia y discusión han sido las reformas educativas promovidas por el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012) y, recientemente, por Andrés Manuel López Obrador (2019).

Con la reforma de 2012 se modificó el artículo 3º constitucional así como la Ley General de Educación, además de establecer nuevos planes de estudio para las escuelas normales. Además se promulgaron la Ley General del Servicio Profesional Docente, la cual regula el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio, así como la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación que tiene aplicación al Sistema Nacional de Evaluación Educativa y al propio INEE.

Por su parte, los planes de estudio de 2012 se dividieron según cinco trayectos formativos: 1) Psicopedagógico, 2) Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, 3) Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación, 4) Práctica profesional, y 5) Optativos. Las asignaturas de educación artística corresponden al segundo trayecto, en los semestres quinto (música, expresión corporal y danza) y sexto (artes visuales y teatro) con 4 horas por semana.

Este plan es un sistema basado en competencias acorde a las recomendaciones internacionales, el cual incluye créditos académicos para fomentar la movilidad académica entre escuelas normales o a nivel internacional. Algunas de las experiencias de movilidad se pueden visualizar en el canal de YouTube DGESPE TV.

En el 2018 la SEP publicó el documento “Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación”. En éste se menciona muy poco sobre la difusión cultural, pues como se ha visto, el tema es obviado ante otras transformaciones más vistosas como el Servicio Profesional Docente.

Lo anterior se demuestra en los seis ejes que fueron fundamento para crear dicha estrategia: 1) Transformación pedagógica acorde al Nuevo Modelo Educativo, 2) Educación indígena e intercultural, 3) Aprendizaje del inglés, 4) Profesionalización de la planta docente en las Escuelas Normales, 5) Sinergias con universidades y centros de investigación, y 6) Apoyo a las Escuelas Normales y estímulos para la excelencia. (SEP, 2018)

Bajo este nuevo modelo educativo, se reformularon los planes de estudio, ahora con cuatro trayectos formativos, cambiando el “Psicopedagógico” por “Bases teórico metodológicas para la enseñanza” y “Preparación para la enseñanza y el aprendizaje” por “Formación para la enseñanza y el aprendizaje”.

Se eliminó el trayecto “Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación” mientras que las clases de artes quedaron con la misma carga horaria, excepto que ahora serán impartidas en sexto y séptimo semestre, cuando los estudiantes tienen jornadas de prácticas escolares que requieren mayor involucramiento fuera de la escuela normal.

Este último plan de estudios se reformulará para 2021 debido a la política de la “Nueva Escuela Mexicana” como se detallará más adelante.

En los últimos años de gobierno de Peña Nieto, el discurso del secretario de educación pública fue el de promover las expresiones artísticas en las escuelas de educación básica. Con este objetivo, y en conjunto con la Secretaría de Cultura, se presentó el programa “Cultura en tu Escuela” que tenía cinco líneas de acción: 1) artes en la escuela; 2) exploradores de las artes; 3) libros y lectura; 4) capacitación docente, y 5) integración de una orquesta sinfónica nacional juvenil y un coro nacional infantil de la SEP.

La línea de acción de capacitación docente recuerda al PACAEP, por la necesidad de que sean los propios maestros quienes tengan las herramientas teóricas y prácticas para ejecutar estas actividades culturales dentro del aula. No obstante, no se tienen resultados de este programa debido a que terminó el periodo de esta administración.

Con la entrada al gobierno de Andrés Manuel López Obrador se derogaron las Leyes del Servicio Profesional Docente y del INEE, así como las modificaciones al artículo 3°. En su propuesta de revalorar al papel de los docentes, plasmó en este artículo que

las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional. (DOF, 2019a)

El 30 de septiembre de 2019 se promulgaron la Ley General de Educación, la Ley en Materia de Mejora Continua de la Educación y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros como parte del proyecto de la “Nueva Escuela Mexicana”.

Al respecto, la Ley General de Educación menciona en su capítulo IV que la educación que ofrezca el Estado tendrá una orientación integral, lo cual «comprende la formación para la vida de los educandos, así como los contenidos de los planes y programas de estudio, la vinculación de la escuela con la comunidad y la adecuada formación de las maestras y maestros en los procesos de enseñanza aprendizaje, acorde con este criterio.» (DOF, 2019b)

Esta formación integral contempla, además del pensamiento lógico matemático y la comprensión lectora, el conocimiento tecnológico y científico así como el filosófico, histórico y humanístico. También considera las habilidades socioemocionales, el pensamiento crítico, el logro de los educandos de acuerdo a sus capacidades, las habilidades motrices, la apreciación y creación artística, así como los valores para la responsabilidad ciudadana y social.

Los formadores de docentes y los investigadores educativos tendrán mucho que analizar y exigir en cuanto al esfuerzo del Estado por cumplir con sus objetivos. Tan solo en la formación inicial docente hay una gran diversidad de escuelas normales como se observa en la Tabla 8.

El subsistema normalista ofrece siete licenciaturas: educación preescolar y educación preescolar intercultural bilingüe, educación primaria y educación primaria intercultural bilingüe, educación secundaria, educación física y educación especial.

Tabla 8
Escuelas normales según su tipología por sostenimiento (2015-2016)

Tipología	Total	Sostenimiento	
		Público	Privado
Escuelas Normales	277	137	90
Normales Superiores	56	36	20
Normales Experimentales	23	23	0
Centros Regionales de Educación Normal	16	16	0
Normales Rurales	16	16	0
Normales Urbanas	12	12	0
Centros de Actualización del Magisterio	12	12	0
Escuelas Nacionales de Maestros	2	2	0
Institutos	30	4	26
Escuelas de Educación Física	6	4	2
Escuelas Artísticas	1	0	1
Centros Escolares	17	3	14
Otros (colegios, escuelas, universidades)	42	1	41
Total	460	266	194

Tomado de: Medrano Camacho, Ángeles Méndez, et al., 2017: 54

El proyecto educativo de la gestión de Andrés Manuel López Obrador se propone brindar una educación que responda a las necesidades contextuales de la población. Por lo tanto, es posible que los planes de estudio homologados en las escuelas normales ya no sean apropiados, sino más bien se deba retomar la misión educativa específica de los diferentes tipos de escuelas.



La escuela es un campo social de gran relevancia para los grupos dominantes, debido a que a través de las aulas se transmiten los conocimientos, comportamientos y prácticas para el desarrollo de un país. La educación básica, como su nombre lo indica, conjunta la formación mínima requerida para que las personas convivan y aporten a la sociedad a la que pertenecen.

En México, el gobierno es quien garantiza que el derecho a la educación se extienda por todo el territorio nacional, bajo los preceptos que los grupos de poder consideran adecuados para responder a las necesidades imperantes en la población.

Para ello, el mismo gobierno es quien determina el perfil y la formación de los maestros que serán los transmisores legítimos de la cultura a reproducir. Como se vio a lo largo de este capítulo, las leyes educativas y los planes de estudio han sido modificados de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes: pasando de una educación específica para las comunidades rurales y las zonas urbanas, a una enseñanza homogeneizada para la población mexicana y finalmente a una educación fundamentada en indicadores de evaluación.

Acompañando estos cambios ha estado presente la difusión cultural, algunas décadas con mayor alcance que otras, para brindar una formación integral a los estudiantes normalistas. A través de esta formación, artística, deportiva o cívica, es que los docentes pueden contar con herramientas para transmitir los hábitos o modelos culturales que permiten a las nuevas generaciones comprender la realidad local, nacional y global, a la vez que posibilita la trascendencia de sus comunidades.

Sin embargo, encontramos que actualmente es una actividad con poca claridad en sus funciones y cuya consecuencia es la falta de recursos humanos y económicos para desempeñarla. Para conocer con mayor detalle la situación actual de la difusión cultural, en los siguientes capítulos se analizará esta función en dos escuelas normales.

Capítulo 3

Método de Análisis Estructural de Contenido y el perfil de las estudiantes de la BENV y la ENRCS

Cuando se evocan parejas conceptuales como *rural/urbano*, *izquierda/derecha*, *creyente/no creyente*, etc., ¿no estaríamos quizás ante *performances* socio-semánticas que, por una parte expresan evidencias ligadas a un contexto histórico determinado [...] y por otra remiten a realidades concretas que, en el mismo contexto, nutren y apoyan efectivamente tales evidencias?

J. P. HIERNAUX (2009)

El trabajo de campo de esta investigación se diseñó bajo una metodología predominantemente cualitativa realizando entrevistas, aunque también se desarrolló una encuesta para obtener resultados de corte cuantitativo, los cuales ilustran el perfil de las estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) y la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” (ENRCS).

En la primera parte de este capítulo se presentan las bases del método utilizado para analizar las entrevistas de las estudiantes, el cual permitirá generar el modelo cultural surgido en torno a la difusión cultural durante la formación inicial docente de las normalistas. Este método, creado para la sociología de la cultura, permite observar y ordenar la realidad de los sujetos a partir de su propio discurso.

En la segunda parte, se hace una introducción a cada una de las escuelas seleccionadas para continuar con la exposición del perfil de las estudiantes.

Método de Análisis Estructural de Contenido (MAE)

El pensamiento binario: fundamento del Método de Análisis Estructural de Contenido

El método de análisis estructural de contenido (MAE) fue propuesto en la década de los setenta por Jean Pierre Hiernaux en Bélgica. Como se detallará más adelante, retoma de la semiótica

el esquema actancial planteado por Greimas y se adapta al campo de la sociología cultural, en particular, en lo que respecta a la producción de sentido de los sujetos.

Hiernaux (2009) explica que la base operativa del MAE es el uso de la binariedad como «modalidad constitutiva de sentido», ya sea para actuar cotidianamente en el espacio social, o bien, con fines teórico-conceptuales.

Como vimos en el primer capítulo, la realidad que es percibida por los agentes se construye socialmente. La posibilidad de describir esta realidad como verdadera y legítima se debe a la distinción de las diferencias entre unos y otros objetos (materiales o simbólicos), sujetos o acciones.

Debido a que las personas distinguen la realidad a partir de la “forma que ésta adquiere” ante ellas, se van formando pares de términos que se complementan y se oponen entre sí. Esta binariedad es, por lo tanto, un reflejo del contexto socio-histórico en el que se vive, a la vez que el propio contexto interviene en la construcción de asociaciones y la evolución de las parejas conceptuales.

Por ejemplo, la dicotomía “rural/urbano” hace referencia a los atributos de una región respecto a otra. Cada uno de los conceptos se desagrega en otros que, de igual manera, se contraponen y que, en su conjunto, nos permiten hablar sobre esa realidad. Por ejemplo, “población de hasta 2,500 personas/población de más de 2,500 personas”.

No obstante, las dualidades conceptuales se transforman conforme evoluciona la sociedad, de modo que la dicotomía “rural/urbano” arriba planteada puede desvanecerse en ciertos contextos, debido a que sus características ya no son representativas de la realidad. Entonces, se plantean nuevas parejas binarias, como podría ser “semiurbano/urbano”.

Por su parte, toda construcción científica es, también, una producción de sentido. Pero a diferencia del proceso de producción de sentido que los individuos hacen en la vida cotidiana para describir y comprender el mundo, los investigadores deben producir sus propios conceptos o teorías, los cuales representen de manera exhaustiva un fenómeno dado.

Para Hiernaux (2009: 32) es importante reconocer que toda construcción científica es siempre arbitraria en el sentido de que, en principio, otras perspectivas son también posibles,

e incluso que unas particularidades culturales se adapten mejor que otras a las propuestas generadas.

Lo que busca enfatizar es que los instrumentos científicos elaborados no deben limitarse al discurso dado por los agentes, sino que a partir del sentido que hay en lo que dicen se generen propuestas teórico-conceptuales más abarcativas.

Ante las críticas que argumentan que el pensamiento binario puede ser reduccionista, Hiernaux (2009: 29) responde que «desde el punto de vista teórico y analítico, la clave es simple: nada puede percibirse, evocarse o invocarse en cualquier proposición o reflexión –sin importar lo que éstas afirmen al respecto– sin que haya sido disociado primero de lo que no es, lo que implica principios elementales binarios y perfectamente dicotómicos.»

A lo anterior, añade que si bien la disyunción binaria tiene carácter universal y transcultural, no impide que cada grupo social en su contexto histórico definido pueda generar nuevas dicotomías que den sentido a su realidad, como se explicó al inicio de este apartado.

La reconstrucción del sentido a partir del MAE

Este método considera al sujeto no sólo como un ser económico o político, sino como un ser creador de significados que otorga sentido a sus prácticas. De este modo, las prácticas no son «el reflejo automático de las condiciones sociales de su producción ni de las estructuras biológicas que las sostienen, sino una interacción entre la estructura social, la cultural y la simbólica.» (Suárez, 2014: 276)

Los discursos y las circunstancias en que éstos se emiten son una puesta en práctica en la que los agentes ponen en evidencia las estructuras simbólicas que construyen a partir de su interacción con la realidad. Pero los discursos por sí mismos son meros contenedores; el verdadero objeto de análisis para el MAE es el contenido; es decir, el sentido que evocan los textos.

Así que mientras las entrevistas a profundidad buscan conocer las acciones de los sujetos y sus significados interiorizados, el MAE hace emerger y analizar los modelos culturales que son el fundamento de esas prácticas.

Lo anterior significa para Hiernaux el estudio de la institución cultural, concepto que, como se vio en el capítulo uno, tiene mucha semejanza con la noción de *habitus* de Bourdieu. La institución cultural es definida por el autor como un

sistemas de reglas de combinación objetivados y/o interiorizados; socialmente producidos, impuestos o difundidos; que informan las percepciones, las prácticas y los modos de organización puestos en obra por los actores –o aquellos de los sistemas constituidos o utilizados en ese cuadro– que extraen sus efectos, se reconducen o se reelaboran por las relaciones establecidas, en la práctica social, entre el sentido que ellos generan, por una parte, y los otros determinantes de esta práctica, por otra parte. (Hiernaux, 1977; en Suárez, 2008c: 323)

La diferencia con Bourdieu radica en que, a través del MAE, Hiernaux reconoce la relevancia de lo psíquico en el agente, lo cual se visualiza a través de los tres órdenes que abarcan las estructuras:

- 1) cognitivo: «capacidad de percibir las cosas de una determinada manera en sus distintas posibilidades, que van desde la materialidad (lo “real”) hasta la percepción social»
- 2) actuarial: «capacidad de guiar las acciones (tanto en su versión de lo permitido como de lo prohibido)»
- 3) simbólico: «permite articular los dos órdenes anteriores (cognitivo y normativo) en un sentido unitario otorgando al actor una identidad propia. Es el orden simbólico el que otorga legitimidad al agente en su contexto y consigo mismo.» (Suárez, 2014: 276-277)

Finalmente, Hiernaux especifica que el concepto de “sentido” que ha utilizado no apela al sentido en general, sino al «sentido movilizador de la existencia, el sentido fundamental si podemos decirlo así; la construcción del sentido a través de la articulación de lo social y lo psíquico, y cómo lo social se inscribe en la conciencia de la gente.» (Suárez, 2008b: 302)

El procedimiento

El MAE construye «los esquemas de funcionamiento y principios de ordenamiento del mundo por parte de los actores sociales [develando] el modelo que está detrás o en su origen.» (Suárez, 2014: 277) Esto es posible a partir de dos principios basados en el pensamiento binario: el de oposición y el de asociación.

A continuación se explica el procedimiento que Hiernaux formuló para llevar a cabo la descripción estructural y, finalmente, conseguir el modelo cultural.

Primero se deben catalogar las unidades de sentido o códigos disyuntivos. Éstos se definen como las más pequeñas unidades que, a partir de dos términos opuestos, muestran las principales tensiones que el agente encuentra en el espacio social y que le permiten desenvolverse en él. En conjunto, los dos términos constituyen una totalidad, es decir, aquello que las relaciona y las pone en común. (Suárez, 2008a: 121)

Estas unidades de sentido adquieren su significado a partir de la posición que tengan dentro del discurso, así como de la relación que establezcan con el resto de la información, por lo tanto, el significado no es absoluto, sino relativo. (Martinic, 2006: 305)

Para materiales voluminosos, como lo fue este trabajo en el que se realizaron 24 entrevistas a profundidad, las unidades de sentido compartidas entre los informantes se articulan bajo “isotopías” o “lugares estructurales”. Las isotopías sólo contienen la información que les corresponde estructuralmente, dejando para nuevas isotopías aquellas secciones del discurso que dan cuenta de otros aspectos estructurales.

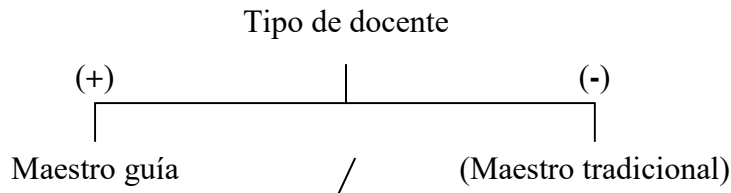
Por ejemplo, cuando se les preguntó a las estudiantes sobre cuál consideran que es la labor docente, surgió la isotopía “tipo de maestro” como se observa en la siguiente información recopilada de tres entrevistas:

Ser un guía. Si diría una palabra, sería un guía. No podría ser como esto de antes de “yo soy la maestra y tú el alumno, yo lo sé, tú no lo sabes y yo te digo” [...] Tú le tienes que dar las herramientas.

Guiar, orientar y ver por el bien de los alumnos.

Realizar solamente la guía y el acompañamiento de los alumnos, en su proceso de aprendizaje.

Esto se podría representar de la siguiente manera:



Los signos (+) y (-) representan la relación que los agentes tienen con el código, es decir, si lo consideran como positivo y por tanto se identifican con aquello; o bien, si lo catalogan como un aspecto negativo y, por tanto, no es algo que ellos deseen. Sobre esto, se detallará más adelante.

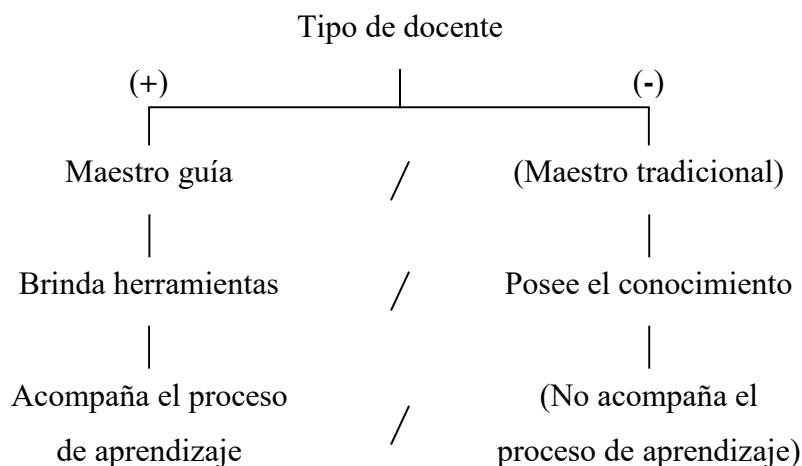
Por su parte, el código “maestro tradicional” se encuentra entre paréntesis debido a que en los materiales presentados no se revela explícitamente cuál es el opuesto del “maestro guía”; sin embargo puede inferirse este término contrapuesto a partir de la frase “no podría ser como esto de antes...” que al hacer referencia al tiempo pasado sugiere que es un maestro más tradicional.

Cuando no se puede aludir a ningún término opuesto, se escribe entre paréntesis la negación del término original, por ejemplo “no maestro guía”. A esto se le llama “inverso vacío”, mientras que el “inverso lleno” corresponde a los términos disyuntivos explícitamente enunciados en el discurso. (Suárez, 2008a: 122-123)

A continuación, se deben verificar cuáles son los términos que se asocian a cada uno de los términos encontrados. Éstos se encuentran dentro del mismo discurso, ya sea para complementar la información sobre el código principal o bien, para calificarlo.

Esto significa que durante su intervención, los locutores valoran positiva o negativamente aquello de lo que están hablando. Para el MAE, estos índices de valorización se asocian y oponen como códigos calificativos a los códigos inicialmente recuperados.

Entonces se puede completar el grafo, como se presenta a continuación:



En la estructura anterior, las líneas verticales (|) representan la red de asociaciones con los atributos de cada código, mientras que las diagonales (/) muestran las relaciones de oposición de las cosas existentes. En este caso, las asociaciones y las disyunciones explican lo que para los estudiantes normalistas significa la totalidad “tipo de docente”.

Como indica Hiernaux (2008: 74-75), «son los conjuntos de conjunciones y disyunciones que se convocan mutuamente los que, en un material dado (o en el pensamiento de un sujeto), forman sistemas o estructuras de sentido más o menos simples o complejos.»

La elaboración de estructuras

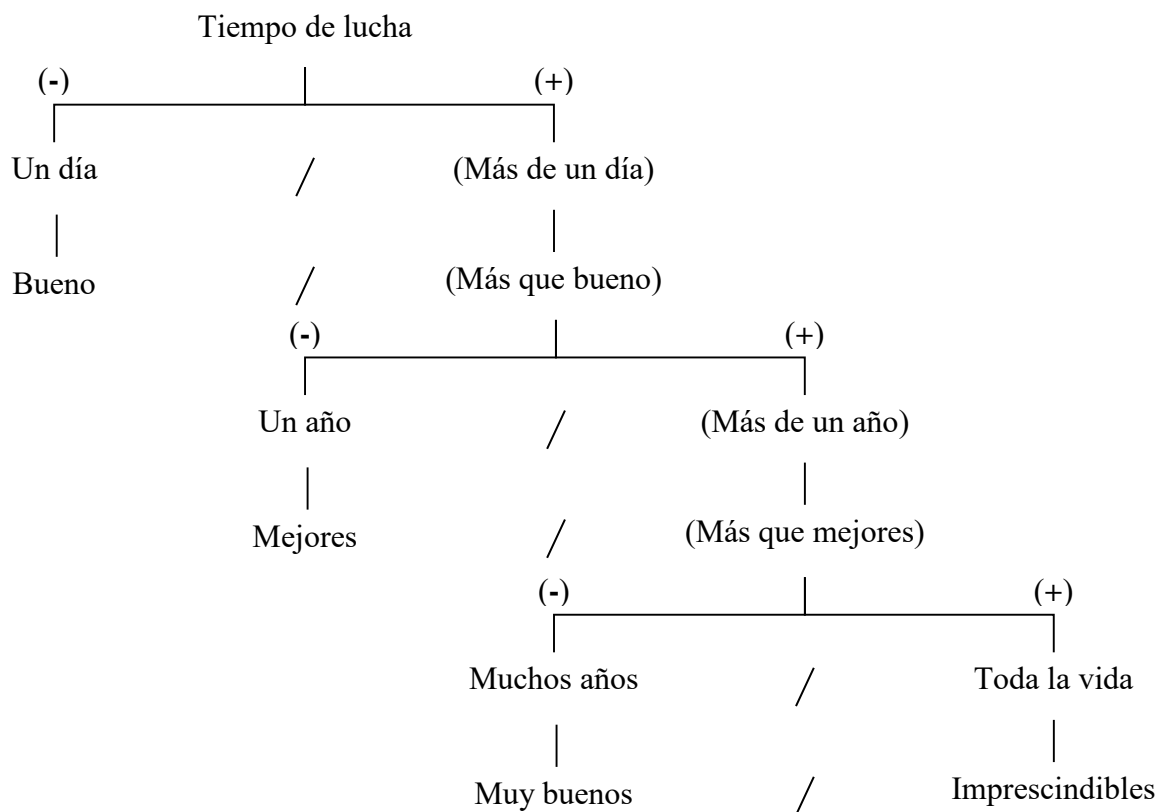
La complejidad de las estructuras dependerá del modo en que los códigos de oposición y asociación se presenten en cada una de las unidades de sentido. Es por ello que se pueden graficar tres tipos de estructuras simbólicas: paralelas, en abanico o cruzadas. (Suárez, 2008a: 129-137)

La estructura paralela es como se vio en el ejemplo anterior, en donde la oposición se presenta de forma horizontal y la asociación de modo vertical. Cada conjunto de asociaciones conforman un universo.

La estructura en abanico aparece cuando en los materiales hay dos elementos que pertenecen a un mismo universo, y por tanto no se les puede oponer pero tampoco asociar de manera vertical. Estos grafos toman los códigos calificativos para establecer una estructura secuencial en la cual se van ramificando los códigos de forma más específica, subdividiéndose y formando nuevas totalidades, hasta concluir con todos los elementos que estén en el material.

En este caso, sirva de ejemplo la siguiente frase de Bertolt Brech: «Hay hombres que luchan un día, y son buenos; hay otros que luchan un año, y son mejores; hay quienes luchan muchos años, y son muy buenos. Pero hay los que luchan toda la vida: esos son los imprescindibles.»

En este caso, encontramos cuatro tipos de hombres y cada uno tiene su calificativo, pero se presenta una progresión en sus características. El grafo que se obtiene es el siguiente y se retoma de Suárez (2008a: 131):



Finalmente, la estructura cruzada se utiliza cuando hay dos códigos disyuntivos calificadores que se cruzan, formando una estrella con cuatro posibilidades. Los términos encontrados inicialmente comparten sus códigos calificadores, por lo cual las estructuras paralelas y de abanico resultan inviables.

Por ejemplo, con los siguientes extractos, que corresponden a la pregunta sobre sus expectativas de formación docente, se generó la Tabla 1 y la estructura cruzada:

Una mezcla entre teoría y práctica [...] los primeros semestres esperaba que fuera casi completamente teórico, para entender las cosas que debo de hacer como docente.

Espero que me den las bases y las herramientas metodológicas para poder dar las clases. También espero que me den conocimientos del manejo de la clase, de esas habilidades para estar al frente de un cierto grupo de niños. Eso es lo que espero; aparte del conocimiento neto de todo lo que implica las materias.

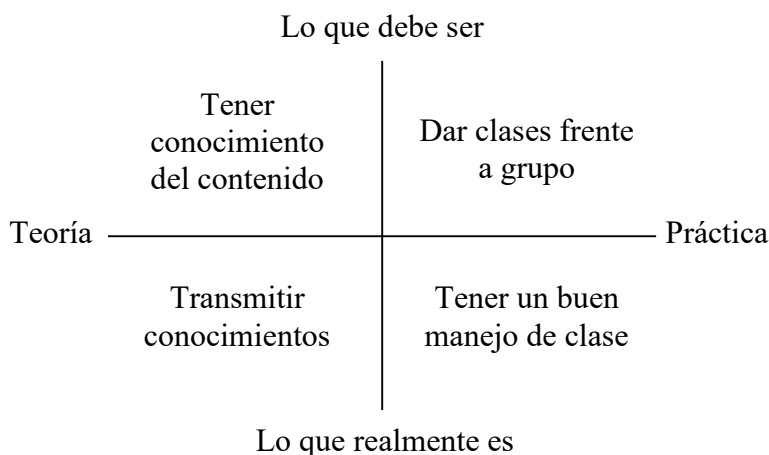
Realmente adquirir las habilidades para transmitir los conocimientos, porque independientemente de que yo ya me sepa los temas, pues no es lo mismo lo que yo sé o cómo yo lo aprendí, a enseñárselo a los niños.

Tabla 1
Códigos para realizar la estructura cruzada

Códigos disyuntivos	Código calificador 1	Código calificador 2
Tener conocimiento del contenido	Teoría	Lo que debe ser
Dar clases frente a grupo	Práctica	Lo que debe ser
Transmitir conocimientos	Teoría	Lo que realmente es
Tener un buen manejo de clase	Práctica	Lo que realmente es

Elaboración propia

Expectativas de formación inicial



Con la elaboración de estos grafos es que se concluye la primera etapa del método, que Remy (2008: 66) denomina “recomposición de la estructura”; es decir que con los materiales de trabajo, emergen las configuraciones que articulan el sentido de los agentes sobre un tema en particular.

En la siguiente etapa de “dinamización de la estructura” se extrae el modelo cultural, debido a que «implica una descomposición bajo la forma de relato [...] del sí y de lo social que son articulados y puestos en correspondencia recíproca.» (Remy, 2008: 66)

El modelo cultural

El modelo cultural se define como «aquello que, para cada medio o grupo social, constituye una manera típica de ver las cosas y una manera particular de actuar que se impone a ellos como [lo evidente]. Es a partir de su modelo cultural que cada medio o grupo social reacciona a su entorno, evalúa lo que se propone, fija las prioridades de sus opciones, etc.» (Hiernaux, 1982; en Suárez, 2001: 77)

De esta forma es que los modelos remiten a los contextos de cada uno de los informantes. En palabras de Martinic (1995: 317, 2006: 303) «el modelo es una manifestación de sentidos culturales codificados [que considera] dos dimensiones. Por un lado, la lectura que el actor hace de sí mismo y a partir de lo cual construye su identidad y, por otro, la lectura que éste realiza del mundo que lo rodea y en el cual se desenvuelve.»

Para esquematizar el modelo, se organizan las estructuras anteriormente presentadas bajo las diferentes dimensiones que refiere Greimas en su esquema actancial: sujeto, objeto, oponente, ayudante, destinador y destinatario. Al igual que en la etapa anterior, el procedimiento a continuación se fundamenta en la oposición entre la valorización positiva y negativa de las dimensiones.

La primera dimensión para elaborar el modelo cultural corresponde a la alternativa existencial o de “relación con el sí”. Como se explicó al inicio de este capítulo, Hiernaux toma en cuenta el aspecto psíquico además de la estructura puramente social.

En este sentido, la alternativa existencial hace referencia al esfuerzo que realiza el agente para llegar a ser la persona que desea y cumplir con las acciones que se propone, en oposición a lo que no quiere convertirse y a las acciones que no debe realizar. De esta forma, el individuo, a través de una movilización afectiva, busca alcanzar la imagen que se ha proyectado sobre sí mismo.

La alternativa existencial se vincula con la proyección hacia un “objeto de búsqueda”. De ello, se sigue que todo sujeto plantea un proyecto de vida que se concretiza en la búsqueda vital para satisfacer sus deseos, por lo cual el agente deberá encauzar sus acciones hacia la consecución de ese objeto, evitando obtener lo opuesto: aquello que no desea.

Otra dimensión es la “relación con lo social” de la cual se desprenden varias categorías. Cuando el sujeto se reconoce como parte de una sociedad, con espacio, tiempo, otros actores, etc., se conforman las alternativas sociales, las cuales dan cuenta de cómo el locutor reconstruye su realidad social.

En esta dimensión encontraremos particularmente cuatro categorías que requieren mayor explicación debido a que se utilizarán a lo largo del análisis. Estas categorías son: los destinatarios, los destinadores, los ayudantes y los oponentes.

Los destinatarios hacen referencia a los actores que son influidos por las acciones que realiza el agente en su transcurso para alcanzar su objetivo. Según las valorizaciones establecidas, los destinatarios pueden verse beneficiados o afectados por estas acciones.

Por su parte, los destinadores son aquellos sujetos, instituciones o entidades materiales o simbólicas, que son la fuente de las posibilidades en la búsqueda vital por alcanzar un objeto. Estos destinadores (positivos y negativos) tienen el poder de dar a los ayudantes o a los opositores las herramientas para interferir en la búsqueda vital.

Finalmente, a lo largo de su búsqueda, el agente “encontrará” ayudantes y opositores en forma de acciones, sujetos o entidades que facilitarán o dificultarán su transición hacia el objeto de deseo. En palabras de Greimas (1995; en Suárez, 2008a: 139), estas categorías «no son más que proyecciones de la voluntad de la acción y de las resistencias imaginarias del sujeto mismo, juzgadas benéficas o maléficas con relación a su deseo.»

En resumen, entre el sujeto, el objeto de búsqueda y las diferentes dimensiones sociales, hay una coherencia y continuidad que le dan sentido al modelo cultural, el cual se puede esquematizar en una tabla como la siguiente:

Tabla 2
Esquema del modelo cultural

Dimensiones	+	-
Relación con el sí	Sí	Sí
	Acciones	Acciones
Relación con lo social	Destinatarios	Destinatarios
	Destinadores	Destinadores
	Ayudantes	Oponentes
	Espacio	Espacio
	Tiempo	Tiempo
Objeto de búsqueda	Objeto	Objeto

Elaboración propia con base en Suárez (2008d: 43)

Casos de estudio

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV)

La BENV es una de las seis escuelas normales públicas que tiene el estado de Veracruz. Fue fundada en las instalaciones de un exconvento en el centro de Xalapa, Veracruz el 30 de noviembre de 1886. Desde entonces contó con una primaria anexa, ya que esa fue la innovadora propuesta pedagógica de Enrique C. Rébsamen.

A inicios de la década de los treinta, este espacio fue insuficiente para los normalistas, por lo cual en 1935 se construyó un edificio expreso para recibir a los estudiantes, incluyendo un internado que sólo estuvo en servicio durante cinco años. (BENV Estudiantil, s/f)

En 1964 cambiaron nueva y definitivamente su ubicación hacia el noroeste de la ciudad, en donde cuentan con dos edificios de aulas y dos edificios designados a actividades administrativas. Esta sede tiene amplias áreas deportivas, entre las cuales destacan la alberca, las canchas de fútbol y atletismo.

Para actividades de diversa índole cuentan con una sala audiovisual, una sala de danza, una biblioteca y un área de cómputo, además de que en la explanada principal se realizan una variedad de eventos, tanto para la comunidad normalista como para el público en general.

Además de la Escuela Primaria Práctica Anexa a la Normal Veracruzana, la institución cuenta con otras tres escuelas primarias que se encuentran en localidades cercanas a Xalapa, en donde los estudiantes pueden realizar sus prácticas docentes.

La BENV indica que su misión es brindar

la formación inicial y profesionalización de docentes para la educación básica, a través de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, para garantizar que sus egresados desempeñen una labor educativa ética, eficiente e innovadora, sustentada en los principios filosóficos y fines de la educación pública mexicana, orientada a coadyuvar en la construcción de una sociedad justa, democrática, incluyente y sustentable. (BENV, s/f)

Actualmente ofrece cinco licenciaturas: educación preescolar, primaria, física y especial o educación inclusiva –estas carreras cuentan con generaciones que se están formando bajo los planes 2012 y 2018– así como secundaria con especialidad en telesecundaria –plan 2018–. Las licenciaturas con mayor demanda son educación física y preescolar, seguidas de educación primaria.

Para el ciclo escolar 2018-2019 la BENV tuvo una matrícula de 1284 alumnos. (Sistema de Información Básica de la Educación Normal, 2018) Además, esta escuela normal cuenta con una unidad de posgrado en la cual se imparten dos maestrías, dos especialidades y un doctorado.

La jefatura del Área de Extensión y Difusión de la Cultura está a cargo del maestro Johnny Alfredo del Valle Hernández, quien también es docente de la BENV y es el director del grupo de danza folklórica “Ateneo Normalista”.

El Mtro. Del Valle es egresado de la profesión de maestro de educación básica. Posteriormente realizó dos licenciaturas: en psicopedagogía y en educación artística. Además cuenta con una maestría en administración y gestión, así como con dos certificaciones internacionales en danza.

El equipo de trabajo en el Área de Extensión y Difusión de la Cultura está compuesto por seis colaboradores más, sin contar a los profesores de los talleres: una administradora y un gestor de actividades con otras instituciones en Xalapa; ambos son profesores en la escuela normal. Las otras cuatro personas provienen de diferentes profesiones y se dedican a la producción y edición audiovisual, manejo de redes sociales, así como la atención general y de logística de los eventos que se promueven desde el Área o por parte de la dirección escolar.

El Mtro. Del Valle mencionó en entrevista que esta Área se plantea dos objetivos. Uno de ellos es que los estudiantes normalistas cuenten con «herramientas formativas, metodológica y teóricas para mejorar su desempeño docente». Para ello, semestralmente diseñan y ofrecen talleres vespertinos los cuales son complementarios a la malla curricular.

Algunos de estos talleres son danza folklórica, guitarra, coro, lengua nahuatl, lengua de señas mexicana, elaboración de manualidades, técnicas gráfico-plásticas y fotografía con cámara y teléfono celular.

La duración de estos cursos es de entre una hora y media a dos horas, un día o dos a la semana. Los requisitos para ingresar son mínimos, por ejemplo, zapatos para danza, ya que el vestuario se les presta cuando hay eventos.

Si bien esta oferta académica extraescolar es gratuita y se difunde desde el primer año, el Mtro. Del Valle menciona que al inicio del curso se inscriben muchos alumnos, pero a lo largo del semestre se hace evidente la deserción. En su experiencia, considera que esto se debe a que la institución busca cumplir con las recomendaciones de los organismos internacionales para brindar una formación inicial docente de calidad, provocando que la carga académica se vuelva cada vez más pesada para los alumnos. Al respecto, indica:

Créeme que no estoy en contra de la OCDE, pero [...] estamos formando máquinas en lugar de seres pensantes. No les estamos dando tiempo de que exploren, y sobre todo un docente en formación, que explore esa parte humana de la educación.

Debido a la falta de recursos económicos, encontramos que algunos de los maestros al frente de los talleres son también trabajadores de la BENV, ya sea como docentes o como técnicos. En el caso de los talleres de lengua nahuatl y lengua de señas mexicanas, los profesores son estudiantes normalistas a quienes se les otorga una constancia como tallerista

al finalizar el semestre. Las instalaciones de estos talleres, excepto por danza folklórica que cuenta con una sala de danza profesional, son las aulas que en el turno matutino se utilizan para las clases.

El segundo objetivo del Área de Extensión y Difusión de la Cultura es el posicionamiento de la BENV como institución de educación superior. Esto significa no sólo difundir las prácticas artísticas, sino también trabajar en colaboración con las áreas de docencia e investigación. Este posicionamiento implica tener mayor vinculación con otras instituciones, realizando intercambios desde el ámbito cultural. De ahí que la Compañía de Música y Danza “Ateneo Normalista” ayude a tender puentes con otras escuelas normales del país, así como con las instituciones de cultura locales.

En este sentido, el Área participa en la organización de los eventos tradicionales que se planean mensualmente en la institución. Entre las celebraciones más destacadas se encuentra el aniversario de la escuela, cuyo público es principalmente normalista, así como la celebración de “día de muertos” que tiene un alcance mayor hacia el público en general.

En cuanto a los eventos cívicos que organiza cada uno de los departamentos de las licenciaturas, el personal realiza el apoyo logístico. En palabras del Mtro. Del Valle, el equipo del Área de Extensión y Difusión de la Cultura son los que hacen

el trabajo atrás de telones, atrás de cámaras [...] Entonces mi área es un área que aparentemente no hace nada, “aparentemente”. Pero bueno, eso es gracias al grandioso equipo que tengo. Yo solo no soy. [...] Nosotros somos como en una colmena: somos los obreros, los que estamos trabajando, proyectando, difundiendo, ofertando, preservando.

El principal reto que enfrenta esta Área es la falta de presupuesto para impulsar mayor proyectos culturales, tanto estudiantiles como institucionales, para que la población conozca con mayor profundidad el trabajo que esta escuela pública realiza y pueda legitimar su pertinencia social. Dice el Mtro. Del Valle:

La difusión y la comunicación [son] importantísimas en una escuela. Si no se le pone especial atención a este rubro es como si estuvieras en tu casa y no supieran qué haces. La gente se tiene que enterar qué es lo que haces, sobre todo cuando eres una

institución pública y cuando la sociedad o el mismo sistema educativo, o el mismo gobierno te han golpeado.

En este sentido, se reconoce que la producción de proyectos culturales, sean artísticos, deportivos o cívicos, son un elemento relevante para las instituciones de educación superior públicas, ya que a través de éstos pueden vincularse con la sociedad. Sin embargo, la creación de partidas presupuestales para las áreas culturales es siempre un obstáculo, sobre todo porque con cada nueva administración hay temas más prioritarios que otros y la cultura suele quedar en los últimos aspectos a considerar.

El Mtro. Del Valle refiere que los planes de trabajo y las dinámicas de organización se modifican con la entrada de nuevos directores. Esto conduce a una falta de continuidad en el trabajo que se realiza desde las áreas sustantivas.

Para el caso que nos ocupa, resulta evidente que el éxito del Área de Extensión y Difusión de la Cultura dependerá del interés y la disposición que tenga la persona al mando. Como ejemplo, el Mtro. Del Valle narró su experiencia como promotor cultural desde su ingreso a la BENV, mostrando, por una parte, las dificultades a las que se enfrentó cuando no se reconocía la importancia de esta función institucional, pero también los logros obtenidos cuando existieron las condiciones y facilidades de trabajo:

Yo llego en el año 2001, aproximadamente [...] como maestro de educación artística a la Escuela Primaria Práctica Anexa [...] Mi inquietud por las artes, sin ser un especialista [...] me lleva a pensar precisamente que no todos los alumnos son iguales. Las necesidades de aprendizaje son diferentes [entonces] veo una bodega que está toda llena de polvo, con bancas que ahí amontonaban, materiales y todo, y me doy a la tarea, primero, en rescatar la sala de danza [...] Afortunadamente en esa época encontramos eco con los directivos de la Escuela Primaria. [Después] encuentro otro espacio que también era como bodega y nos damos a la tarea de rescatarlo [...] A ese lugar llegaban los niños conmigo a trabajar de manera libre, a crear de manera libre, a proponer de manera libre [...] Finalmente, los mejores momentos de aprendizaje se generan a través de la libertad.

Creamos [...] el “Ensamble Folklórico Infantil ‘Teocalli’ de la Escuela Primaria Práctica Anexa”, eso fue en el 2005 [...] De ahí seguimos trabajando, hasta el 2006

empezamos a meter la parte musical en vivo. Iniciamos un taller que se llamó “Los soneritos”

Posteriormente trabajamos [...] y no nos daban paso a nuestro proyectos [hasta que en 2010] una nueva administración [...] nos abre la puerta [...] cree en los proyectos, cree en que la cultura no es nada más para la gente de una clase social [...] cree que la cultura debe llegar a la comunidad. La comunidad nos ha dado mucho, ahora hay que llevarle a la comunidad [y así es como surge el Ateneo Normalista].

El Mtro. Del Valle obtuvo la jefatura del Área en 2017, bajo una nueva administración en la BENV. Él refiere que tuvo la libertad de reunir un equipo de trabajo profesional que estuviera involucrado con el proyecto.

Debido a que no hay recursos económicos, realza la cuestión de que todos los materiales con los que cuentan, sean vestuarios, cámaras e incluso un espacio de pantalla verde para edición audiovisual, han sido pagados con recursos propios.

Finalmente, es importante indicar que la administración que tomó posesión de la dirección en el 2017 terminó sus actividades en marzo de 2019, cuando se designó a un nuevo director para la institución. Se desconocen los motivos de este cambio, pero llama la atención que no se pudo consultar el plan institucional propuesto originalmente, además de que hasta el día de hoy no se ha publicado un plan institucional para la administración entrante. Con esto, se enfatiza el hecho de que a nivel institucional tampoco se generan directrices para llevar a cabo las actividades de difusión cultural.

A continuación se presenta la caracterización sociodemográfica de las estudiantes de esta escuela.

Características sociodemográficas de las estudiantes de primer y cuarto año de la licenciatura en educación primaria

Antes de realizar las entrevistas a profundidad para la elaboración del modelo cultural, se aplicó una encuesta a las estudiantes¹ de los tres grupos de primero y cuarto año de la licenciatura en educación primaria, siendo un total de 127 normalistas.

El diseño de esta encuesta fue con el propósito de crear un perfil sociodemográfico de las estudiantes, así como distinguir a quienes declaraban conocer el Área de Extensión y Difusión de la Cultura de las que no tenían ese acercamiento, considerando que las primeras brindarían información más precisa sobre el sentido que tiene esta Área en su formación inicial docente.

A partir de sus respuestas, se seleccionaron 12 alumnas, seis para cada grado escolar, cuyos perfiles fueran diferentes en la medida de lo posible, con el objetivo de contar con una mayor diversidad en la elaboración de las estructuras de sentido.

Los resultados obtenidos con la encuesta son los siguientes:

Tabla 3
Principales datos demográficos de las estudiantes de la BENV

Variables	Categorías	Grado escolar	
		Primero	Cuarto
	Total	73	54
Sexo	Mujer	78%	68%
	Hombre	22%	30%
	No contesta	0%	2%
Edad	Edad promedio	19 años	22 años
Estado civil	Soltera sin hijos	98%	91%
	Soltera con hijos	1%	7%
	Casada sin hijos	1%	0%
	Casada con hijos	0%	2%

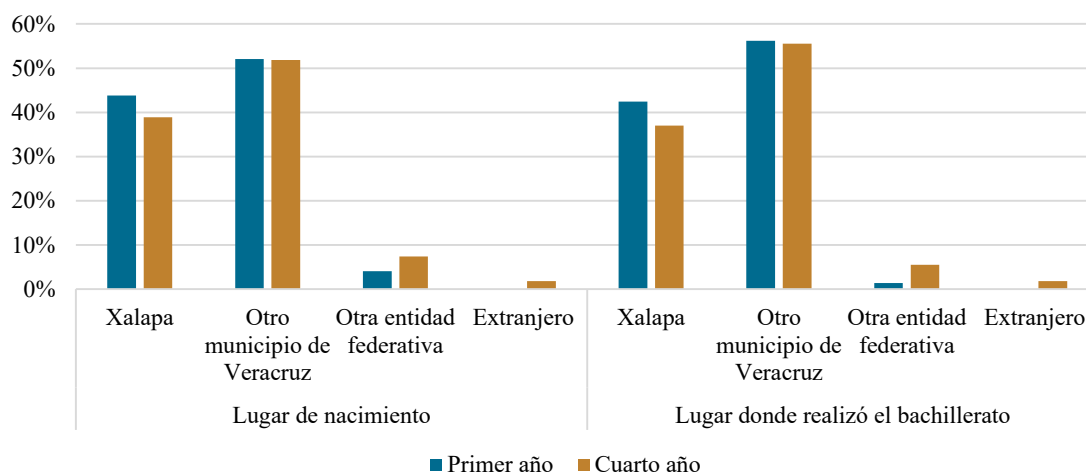
Elaboración propia

¹ La Benemérita Escuela Normal Veracruzana es una escuela mixta; sin embargo, en los grupos seleccionados la mayoría de las estudiantes eran mujeres, mientras que los hombres representaban el 25% del total. Considerando que la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” tiene una matrícula exclusivamente femenina, en esta investigación se utilizará la voz femenina para referirse a “las y los normalistas” sin que esto represente un lenguaje discriminatorio.

En el caso de la BENV, como se presenta en la Gráfica 1, el 44% de las estudiantes de primer año y el 39% de cuarto son originarias de Xalapa, lo cual significa que no tuvieron que recurrir a un cambio de residencia para acceder a la educación superior.

Sin embargo, el 52% de las estudiantes, tanto de primero como de cuarto, provienen de otros municipios de Veracruz, y aunque algunos de ellos se ubican en la zona conurbada de Xalapa, de cualquier modo implica que ellas deban destinar mayor tiempo y dinero en los traslados que las estudiantes que residen en la ciudad. En el caso de los estudios de nivel medio superior, la distribución no se modifica sustancialmente.

Gráfica 1
Movilidad territorial de las estudiantes de la BENV



Este aspecto de movilidad es relevante en este trabajo porque la distancia que hay entre la escuela y la casa de las estudiantes resulta inconveniente cuando se plantean participar en los talleres vespertinos que ofrece el Área de Extensión y Difusión de la Cultura.

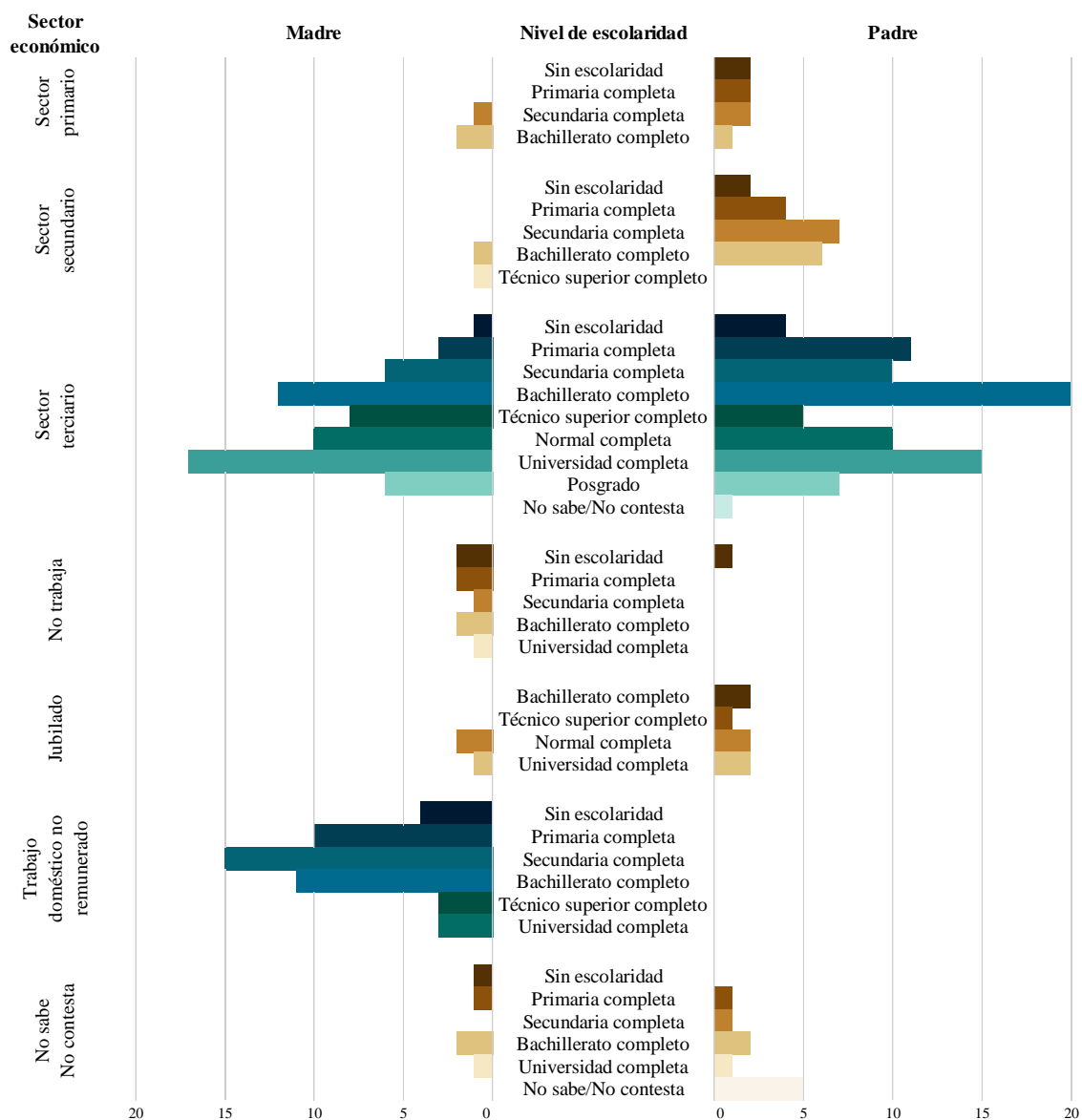
Por otra parte, el capital cultural que los padres heredan a las estudiantes puede verse reflejado en el nivel de estudios alcanzado por éstos, así como el sector económico en el cual trabajan. En el caso de la BENV, la Gráfica 2 muestra que el sector preponderante es el terciario, con una población económicamente activa del 65% en el caso de los padres y 50% de las madres.

El nivel máximo de escolaridad alcanzado en este sector es el posgrado, aunque la mayoría de los padres estudiaron hasta el bachillerato, mientras que las madres cuentan con un título universitario.

Resalta el hecho de que sólo el 14% de ambos padres son egresados normalistas, por lo cual se podría considerar que no hay una fuerte tendencia generacional hacia el magisterio por parte de los padres, aunque sí un mayor impulso hacia los estudios de nivel superior.

El segundo sector de trabajo más amplio es el doméstico no remunerado, representado exclusivamente por las mujeres. En este sector, observamos que el nivel de escolaridad se reduce a partir de la secundaria, además de que se presentan más casos de madres sin escolaridad.

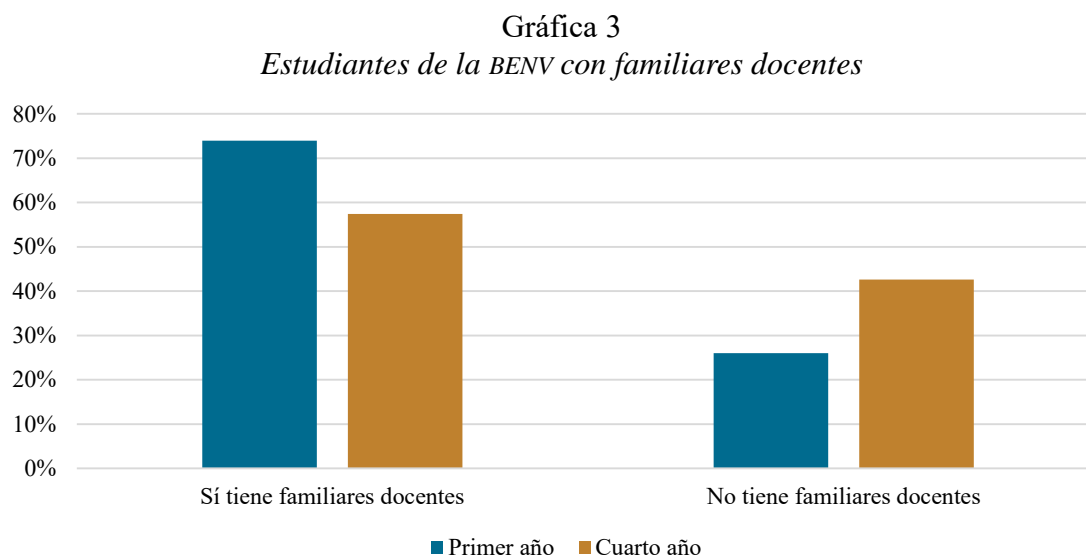
Gráfica 2
Sector económico y nivel de estudio de los padres de las estudiantes de primer y cuarto año de la BENV (números absolutos)



Nota: cada nivel de escolaridad completo incluye el siguiente nivel incompleto. Por ejemplo: “sin escolaridad” incluye “primaria incompleta”, mientras que “primaria completa” incluye “secundaria incompleta”. En el caso de “bachillerato completo”, incluye “técnico superior, normal o universidad incompleta”.

Como se vio en la gráfica anterior, no muchos padres de las normalistas son docentes; sin embargo, la influencia de la familia también resulta importante en la selección de una carrera de nivel superior. La Gráfica 3 presenta que el 74% de las alumnas de primer año y el 57% de las de cuarto año tienen familiares docentes.

La mayoría de estos familiares son egresados normalistas, por lo cual trabajan en la educación básica, aunque también se presentan algunos universitarios que son docentes en el nivel medio superior o superior.



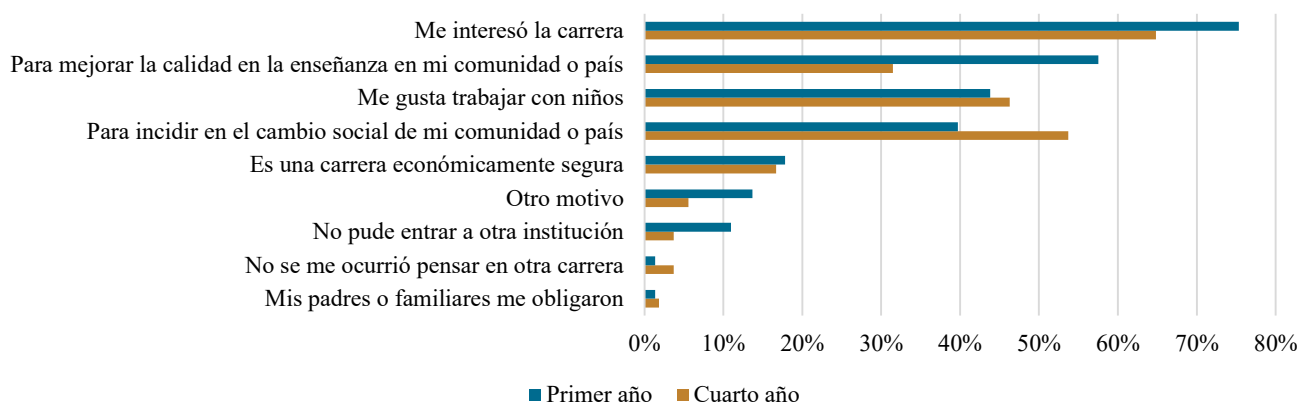
También se preguntó a las alumnas sobre los motivos que las condujeron a elegir la licenciatura en educación primaria como formación profesional. Esto sugiere una idea de cuál fue su interés inicial para formarse como maestras, así como la apertura o flexibilidad que pueden tener durante su trayectoria académica. Debido a que en esta pregunta pudieron responder más de una opción, el total de respuestas no es el 100%.

La Gráfica 4 señala que el 75% y el 65% de las alumnas de primer y cuarto año respectivamente, se interesaron en la carrera, seguido del deseo por mejorar la calidad en la enseñanza o incidir en el cambio social de sus comunidades o del país. Esto habla del imaginario que tienen las estudiantes sobre el trabajo docente, el cual está impregnado de la responsabilidad social.

Son pocas las estudiantes que muestran un menor interés por la carrera, aunque sí se presentan algunos casos. Entre las que fueron presionadas por sus familiares, aquellas que no consideraron otra opción educativa o quienes no pudieron ingresar a otra licenciatura, tienen una representación de 13% para el primer año y 10% para cuarto año.

Finalmente, entre los “otros motivos” se mencionó el deseo explícito de estudiar esta carrera por vocación, la conveniencia por distancia o por el horario diurno de clases, así como por el prestigio de la institución.

Gráfica 4
Motivos de las estudiantes para ingresar a la BENV



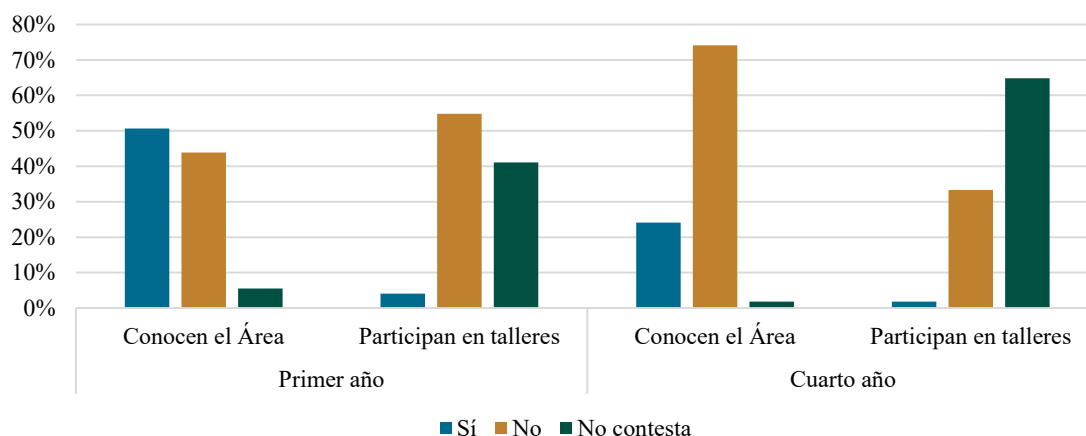
Finalmente, la encuesta concluía con la pregunta si conocían el Área de Extensión y Difusión de la Cultura en la BENV. En el caso de responder afirmativamente, se les solicitó que mencionaran los eventos o talleres que esta Área organiza. En el caso de responder negativamente, se terminaba el cuestionario.

En la Gráfica 5 se señala que el 51% de las alumnas de primer año conocen el área, frente al 24% de las estudiantes de cuarto. La causa de esto podría ser que a partir de la nueva administración o jefatura se ha dado mayor difusión a las actividades del Área, cuando las alumnas que están a punto de egresar se encontraban en prácticas escolares y, por tanto, no pudieron conocer y acceder a estas actividades.

Sin embargo, el número de participantes en los talleres se reducen notablemente en ambos grados. El 4 y el 2 por ciento de las normalistas de primer y cuarto año, respectivamente, forman parte de estos talleres.

Entre las actividades que describieron las estudiantes, están los talleres de danza folclórica, fotografía, lengua de señas mexicanas y náhuatl, artes plásticas y manualidades, así como un taller de guitarra y coro. Además mencionaron la organización de conferencias, la cobertura de eventos académicos y la promoción de actividades deportivas, así como la producción audiovisual en redes sociales. Algunas mencionaron el taller de teatro, el cual actualmente no se ofrece, así como un festival de cuentacuentos.

Gráfica 5
Estudiantes que conocen y participan en los talleres del Área de Extensión y Difusión de la Cultura de la BENV



Nota: El número de respuestas de “No contesta” a la pregunta “¿Participas en las actividades del Área?” es elevado debido a que en caso de responder que no conocían el Área, concluían el cuestionario.

Las doce alumnas seleccionadas para las entrevistas a profundidad pertenecen al grupo que respondieron que sí conocen el Área. El análisis más específico se presentará en el siguiente capítulo.

Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” (ENRCS)

Esta escuela tiene sus orígenes como el resto de las normales rurales del país: a partir de las misiones culturales impulsadas por Vasconcelos, como se describió en el capítulo anterior. A continuación se expone el recuento sobre la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” que compartió en entrevista el Mtro. Javier Hernández.

La historia de la ENRCS se remonta al año de 1926 en el municipio de Izúcar de Matamoros con el trabajo de los misioneros, que durante cuatro años se establecieron hacia el suroeste del estado de Puebla. Durante el ciclo escolar de 1931 a 1935, los normalistas –tanto mujeres y hombres– se trasladaron a Tlatlauquitepec, ubicado en la Sierra Nororiental de Puebla.

Para el periodo de 1935 a 1952, como consecuencia de la Guerra Cristera y siendo director de la normal rural el maestro Raúl Isidro Burgos, es que se desplazó la escuela a Xochiapulco en la Sierra Norte del estado, cuya población se caracterizó, desde finales del siglo XIX, por su convicción ideológica liberal. Durante este periodo la escuela dejó de ser mixta, obteniendo los varones una propia escuela en Zaragoza, la cual se cerró junto con otras normales rurales en 1969.

Entre 1952 y 1960 regresaron las normalistas a la Sierra Nororiental, en Hueyapan hasta conseguir sus instalaciones actuales en Teteles de Ávila Castillo, iniciando su primera generación en 1961. Los terrenos fueron donados por la comunidad, además de que el impulso fue dado por los hermanos Ávila Camacho, quienes promovieron establecer una escuela en el lugar natal de su padre, Manuel Ávila Castillo.

La escuela está dividida en dos amplios sectores: el pedagógico y el asistencial. En el primero, se encuentran las aulas y las oficinas administrativas, la biblioteca, un patio techado, el salón de danza, así como el Teatro Galicia que fue fundado en 2015 bajo la gestión del Mtro. Javier Hernández en el Área de Difusión Cultural y Extensión Educativa.

En el sector asistencial las normalistas cuentan con habitaciones, baños y un comedor, además de un salón de música que utilizan para el club de rondalla, así como otro patio para diversas actividades.

Entre estos dos espacios, están las canchas deportivas y el gimnasio, en las cuales se practica el fútbol, volibol y basquetbol, además de destinar un espacio para el trabajo agropecuario, que caracteriza a las normales rurales.

La ENRCS es una de las once escuelas normales públicas en Puebla, así como una de las 17 escuelas normales rurales que todavía existen en el país. Éstas organizan su trabajo escolar bajo cinco ejes: académico, cultural, productivo, deportivo y político. Cada uno de estos ejes está presidido por una alumna de tercer semestre con una suplente de segundo semestre, quienes son elegidas dentro del comité estudiantil. Esto brinda fortaleza política y cierta autonomía a las alumnas en la toma de decisiones sobre su formación.

La misión de esta escuela normal rural es «formar docentes para la educación básica, expertos en el conocimiento y dominio de la práctica pedagógica y la gestión educativa, que den respuesta puntual a las reformas educativas, los avances científicos y tecnológicos, con alto sentido e identidad profesional y social».

Actualmente, la ENRCS ofrece tres licenciaturas: educación preescolar, primaria y secundaria con especialidad en telesecundaria. Debido a la reforma educativa, las generaciones entrantes estudian bajo el plan 2018, mientras que el resto de las alumnas se rigen con los planes 2012 –preescolar y primaria– y 1999 –secundaria–.

La matrícula para el ciclo 2018-2019 constó de 379 alumnas. (Sistema de Información Básica de la Educación Normal, 2018) La licenciatura más solicitada es educación secundaria seguida de primaria.

A partir del 2018, el Área de Difusión Cultural y Extensión Educativa está a cargo del maestro Valdemar Castillo, quien es docente frente a grupo en la ENRCS, además de desempeñarse como el profesor del club de danza folklórica de la escuela. Es egresado normalista de educación primaria, además de contar con una licenciatura por la UPN. Realizó una especialidad y una maestría en temas educativos, además de obtener una formación en educación artística en Tlaxcala, enfocándose en la danza folklórica mexicana.

Para la organización y gestión de las actividades que se realizan en el Área, cuenta con el apoyo de la Dra. Victoria Espinosa Martínez, quien también es docente en la normal. Por

su parte, la atención de redes sociales y apoyo general está en manos de la Mtra. Montserrat Sánchez.

El Mtro. Castillo menciona que el Área de Difusión Cultural y Extensión Educativa de la ENRCS tiene dos propósitos. Por una parte, la creación de espacios y gestión de eventos para que las alumnas desarrollen habilidades que apoyen su trabajo docente. Para ello, ofrecen los clubs de danza folklórica y rondalla.

El club de danza se fundó hace más de 40 años. Actualmente está conformado por 55 alumnas y practican tres días a la semana durante dos horas. El único requisito para ingresar a este club es comprar zapatos, ya que cuentan con vestuario para las presentaciones.

Por su parte, el club de rondalla cuenta con sus propios instrumentos. El maestro al frente de este club está contratado por honorarios, pues no es profesor de la escuela normal. Este grupo está conformado por aproximadamente 20 alumnas, las cuales ensayan dos veces a la semana, durante dos horas. En el pasado, esta agrupación era una estudiantina que ganó un premio nacional que les permitió producir dos discos con su música.

Para el maestro Castillo es importante que las estudiantes se motiven a participar en estas actividades artísticas, así como en las deportivas, las cuales se organizan desde otra área, porque «precisamente cuando están en séptimo y octavo ya tienen que estar más tiempo en las instituciones en básica y tienen que colaborar en programas para el 20 de noviembre, el día de las madres o a veces en graduación apoyando con actividades artísticas o deportivas y ahí es donde ya ponen en práctica.»

También indica que a través de los clubs se busca que las normalistas se relacionen con las comunidades aledañas por medio de presentaciones artísticas. De ahí que los municipios soliciten su participación para eventos como ferias y festividades. En este sentido, se observa que la difusión cultural de la ENRCS es un espacio de reunión artística que las acerca a la sociedad a falta de instituciones culturales por parte del gobierno, del sector privado o la sociedad civil.

El segundo propósito del Área de Difusión Cultural y Extensión Educativa es rescatar las tradiciones y costumbres regionales y del país, por lo cual organizan eventos en las fechas consideradas más importantes, como la independencia de México o el día de muertos.

Estas tareas se realizan de la mano del comité estudiantil, particularmente bajo el seguimiento de la cartera de acción social. Esta cartera organiza comités para una mejor distribución de actividades, como lo son el “comité pre-posada” o el “comité de aniversario”.

Estos eventos implican mayores recursos y una organización más detallada, pues tienen una duración más larga. Por ejemplo, la celebración del aniversario de la escuela dura de tres a cuatro días y reciben a estudiantes de otras normales rurales, además de alumnas egresadas que suelen llevar presentaciones.

El maestro Castillo indica que para los eventos

nos ha funcionado bien coordinarnos con el Consejo Estudiantil; sobre todo nosotros tenemos mucho acercamiento con la cartera de acción social del Consejo Estudiantil [...] para poder hacer que nuestras alumnas se integren, participen en todas las actividades que vamos desarrollando.

Finalmente, otra actividad de gran relevancia para la ENRCS es la difusión de la convocatoria. Para ello, visitan los bachilleratos y las ferias profesiográficas, a la vez que organizan el “Día en la Escuela Normal” en el cual las estudiantes presentan los materiales didácticos y creativos a alumnas de nivel medio superior para que conozcan el trabajo que se realiza en la escuela.

En cuestión del presupuesto, la ENRCS no es la excepción. Como el resto de las normales, el Área de Difusión Cultural y Extensión Educativa no tiene un presupuesto definido para realizar sus funciones. Por el contrario, la realización de eventos depende, por una parte, del apoyo que brinda la dirección escolar, pero también de los que se puedan generar por parte de dependencias externas.

Además, utilizan los lazos de amistad que se tiene con otros artistas o personas de diferentes ámbitos. Como ejemplo, los maestros Hernández y Castillo narraron que en el Teatro Galicia se han presentado agrupaciones internacionales de ballet clásico, baile por parejas, teatro de títeres y de actores, entre otros. Estas muestras escénicas no son exclusivas para las normalistas, sino para el disfrute de la comunidad.

En cuanto a los retos que se presentan para el Área de Difusión Cultural y Extensión Educativa y para la ENRCS en general, el maestro Castillo menciona que primero es la difusión de la oferta académica de la normal, pues ésta existe debido a que las estudiantes siguen considerándola como una opción educativa, asegurando así su matrícula.

El segundo reto es mejorar la atención administrativa, académica y asistencial, de modo que las alumnas tengan las condiciones adecuadas para su estancia de cuatro años. Y el último reto es ser vista y considerada como una institución de nivel superior que esté a la vanguardia y no ser una escuela rezagada u olvidada.

Para ello, el apoyo de la dirección es fundamental. Con el actual director se había propuesto fortalecer esta área sustantiva de la escuela, para que trabajara en conjunto con las áreas de docencia e investigación. El maestro Valdemar Castillo indicó que el objetivo era

que tengamos un mayor impacto y que no recaiga solamente en dos o tres personas, sino que seamos varias los que tengamos que estar al frente de estas actividades [...] Yo creo que nos ha faltado una vinculación muy estrecha: trabajamos por separado área de docencia, área de investigación y área de difusión; nos ha faltado el que nosotros, por ejemplo, tengamos la oportunidad de difundir lo que se investiga, lo que se tiene [...] el trabajar solos no nos permite hacer más cosas, crecer. Y creo que cuando empezamos a trabajar en equipo es cuando nos va a permitir fortalecernos como una institución de nivel superior.

Sin embargo, no se podrán conocer los resultados de este proyecto debido a que el director fue destituido en octubre de 2019 como exigencia de las estudiantes debido a algunos conflictos generados al interior de la institución.

Características sociodemográficas de las estudiantes de primer y cuarto año de la licenciatura en educación primaria

En el caso de la ENRCS se aplicó la encuesta a 60 estudiantes, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4
Principales datos demográficos de las estudiantes de la ENRCS

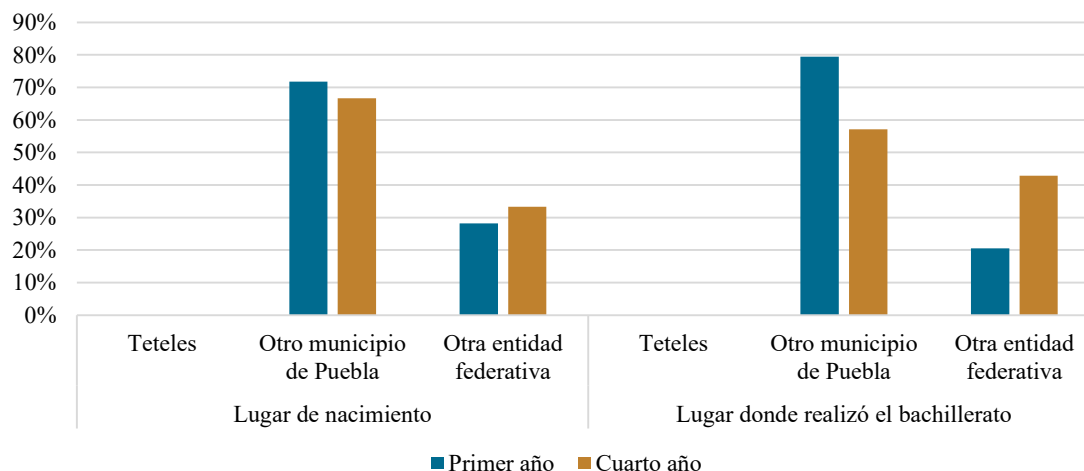
Variables	Categorías	Grado escolar	
		Primero	Cuarto
	Total	39	21
Sexo	Mujer	100%	100%
Edad	Edad promedio	19 años	22 años
Estado civil	Soltera sin hijos	95%	100%
	Soltera con hijos	5%	0%

Elaboración propia

Respecto a la movilidad territorial de las normalistas rurales, la Gráfica 6 muestra que ninguna de las estudiantes encuestadas es originaria de Teteles. Por el contrario, el 72% de las alumnas de primer año son oriundas de diferentes zonas rurales de Puebla, mientras que en el cuarto año representan el 67%.

En el caso de primer año, se observa que algunas estudiantes que nacieron en otra entidad, se trasladaron al estado de Puebla para estudiar el bachillerato. Debido a las condiciones económicas de estas familias, resulta evidente que el cambio de residencia a una escuela con internado sigue siendo una importante opción para continuar con una formación profesional.

Gráfica 6
Movilidad territorial de las estudiantes de la ENRCS

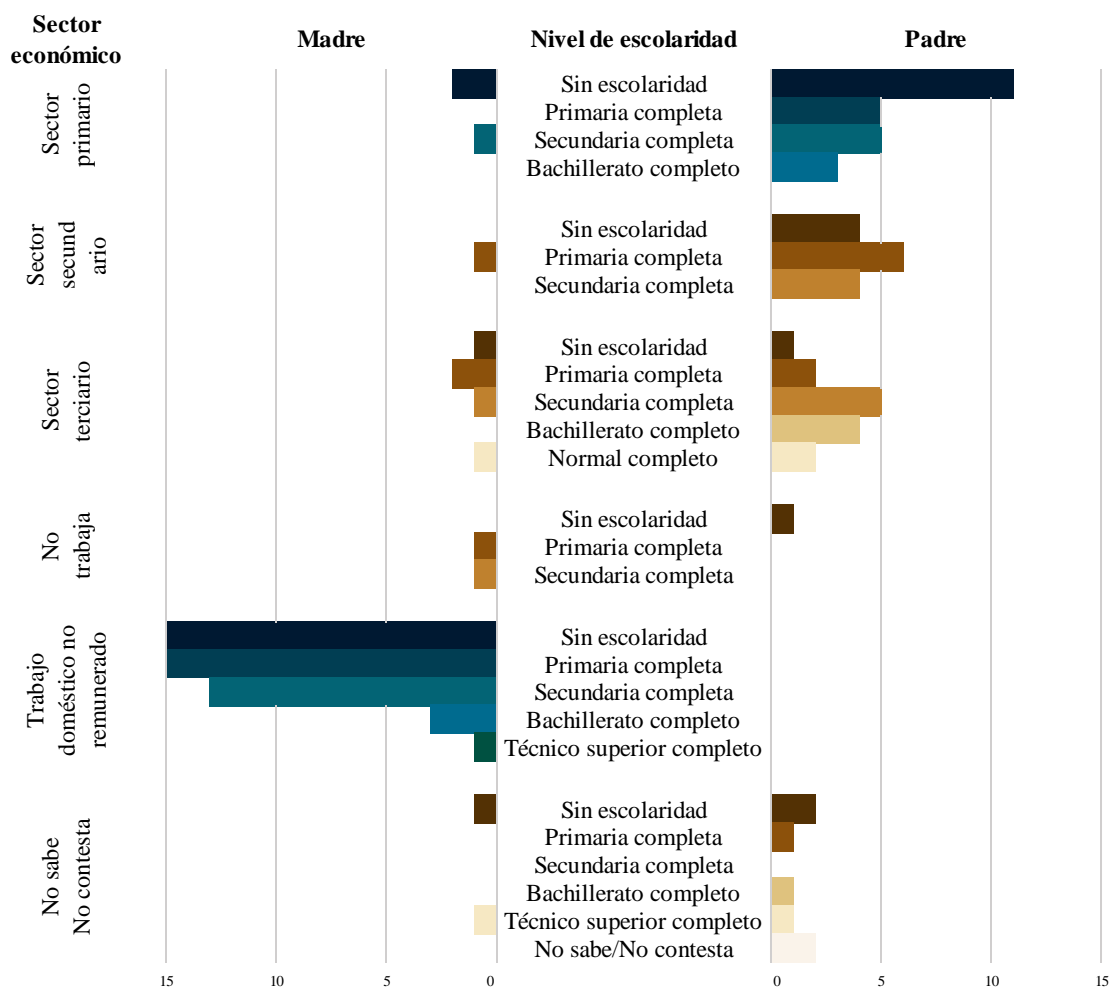


Las escuelas normales rurales, como se relató en el capítulo anterior, permitió a los hijos de trabajadores campesinos y obreros tener una educación más allá de la primaria. La Gráfica 7 muestra la relevancia que tienen las normales rurales en la actualidad, pues el sector más desarrollado en Teteles es el primario, con el 40% de la población de los padres, de los cuales el 32% no cuentan con estudios básicos, mientras que aquellos que tienen la primaria y la secundaria completas corresponden cada uno al 23% de los padres de las estudiantes encuestadas.

Por su parte, el 78% de las madres son amas de casa. Para este grupo, el 64% no tienen escolaridad o como máximo han alcanzado la primaria completa. Por lo que se observa que en cuestión de género, las mujeres son las que menos acceso tuvieron a la educación.

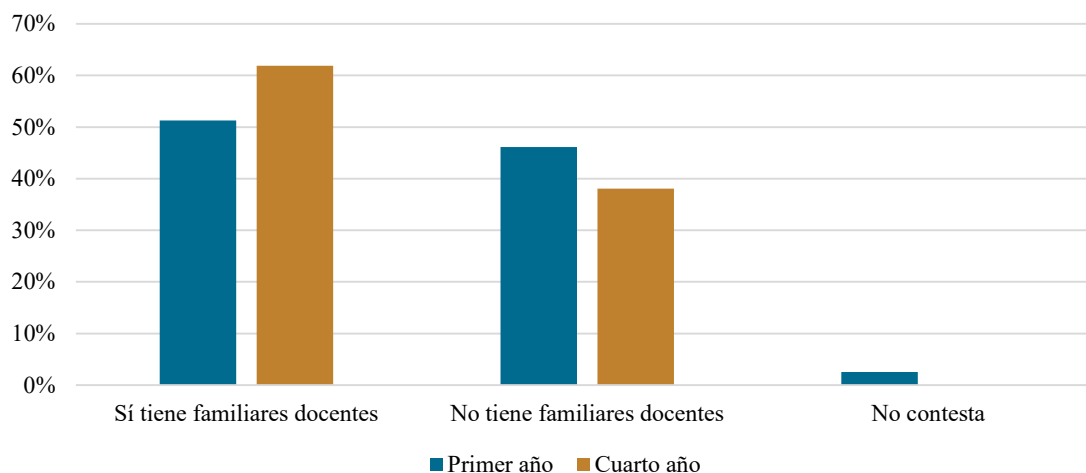
Esta gráfica también nos muestra que, en muchos casos, las normalistas son la primera generación en sus familias en llegar a la educación superior, pues apenas el 10% de los padres y madres tienen una carrera de técnico superior o normalista.

Gráfica 7
Sector económico y nivel de estudio de los padres
de las estudiantes de primer y cuarto año de la ENRCS (números absolutos)



No obstante, las alumnas tenían un acercamiento a la formación docente a través de otros miembros de su familia, pues el 51% y el 62% de las alumnas de primer y cuarto año respectivamente mencionaron tener familiares egresadas de alguna escuela normal, como se muestra en la Gráfica 8.

Gráfica 8
Estudiantes de la ENRCS con familiares docentes



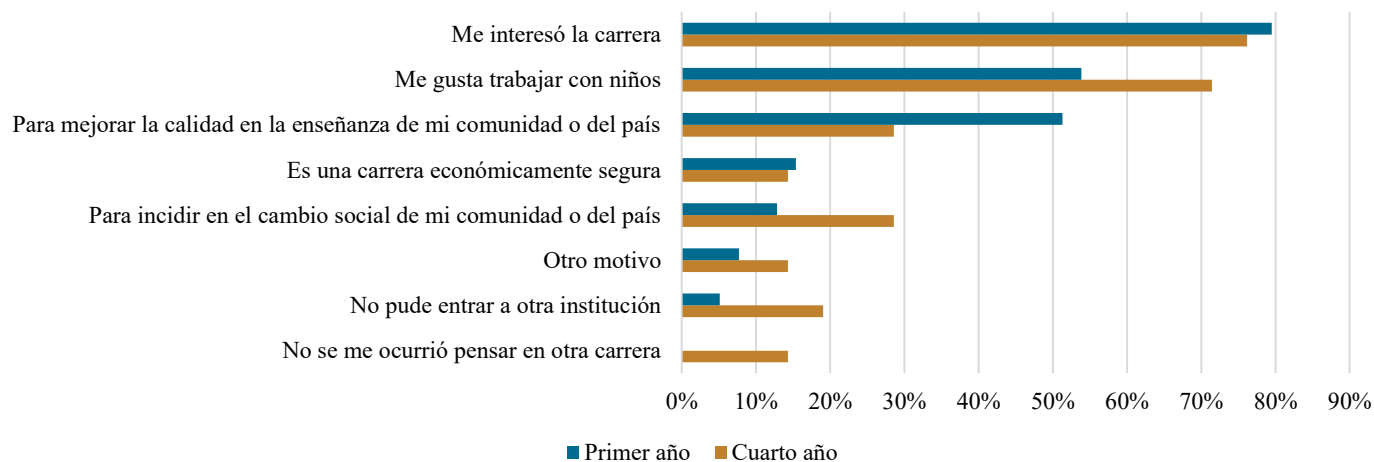
En cuanto a los motivos que tuvieron para ingresar a la ENRCS, las alumnas de primer año respondieron con un 79% que les interesó la carrera, con un 54% el gusto por trabajar con niños y 51% con el objetivo de mejorar la calidad educativa en su comunidad o el país.

Mientras que las estudiantes de cuarto año se motivaron principalmente por el interés de la carrera y el trabajo con niños (76 y 71 por ciento respectivamente).

Aquellas que no consideraron otra opción educativa o que no pudieron ingresar a otra institución, representan para primer año el 5% y el 33% en el caso de cuarto año.

El 22% de las normalistas encuestadas mencionaron otros motivos para su ingreso, en donde fue recurrente hacer referencia a la situación económica familiar, por lo cual esta escuela, con su internado, era la mejor opción de estudios. Véase Gráfica 9.

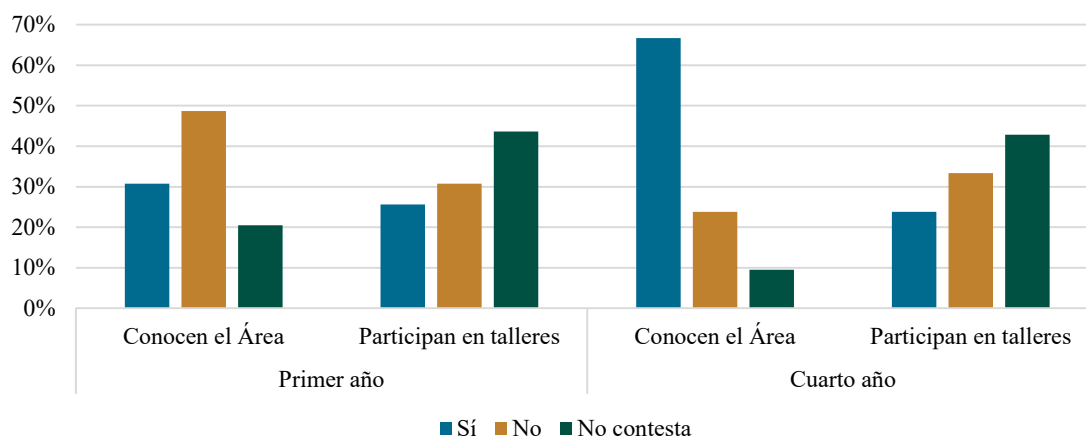
Gráfica 9
Motivos de las estudiantes para ingresar a la ENRCS



Finalmente, en la Gráfica 10 se muestra el conocimiento sobre el Área de Difusión Cultural y Extensión: el 67% de las alumnas de cuarto año refirieron que sí conoce esta Área, mientras que sólo el 31% de las estudiantes de primer año lo conocían. El nivel de participación en los talleres es semejante para ambos grados, con el 26% y el 24% para el caso de primer y cuarto año respectivamente.

Las actividades que las normalistas mencionaron como parte del trabajo del Área de Difusión fueron: grupos de danza y rondalla, teatro (que fue una oferta para las alumnas de cuarto grado y que actualmente ya no se brinda), difusión de la convocatoria de ingreso, actividades deportivas, organización y celebración dentro y fuera de la escuela de fechas importantes como los eventos socioculturales de las efemérides, desfiles, el aniversario de la Normal y la posada.

Gráfica 10
*Estudiantes que conocen y participan en los talleres
del Área de Difusión Cultural y Extensión Educativa de la ENRCS*



Nota: El número de respuestas de “No contesta” a la pregunta “¿Participas en las actividades del Área?” es elevado debido a que en caso de responder que no conocían el Área, concluían el cuestionario.

Las doce alumnas seleccionadas para las entrevistas a profundidad pertenecen al grupo que respondieron que sí conocen el Área. El análisis a profundidad se presentará en el siguiente capítulo.



En los casos presentados son evidentes las diferencias entre una escuela normal urbana y una escuela normal rural, comenzando por el capital cultural heredado en la familia: en el caso de la BENV hay mayores niveles de escolaridad y llegar al nivel superior no resulta una excepción para sus familias; caso contrario en la ENRCS, en donde los niveles educativos son mucho menores, particularmente bajos para las mujeres.

Esta idea se refuerza si se observan los lugares de procedencia de las estudiantes. En el caso de la normal urbana, vemos que una parte importante de su población es residente en la misma ciudad, con pocos casos de alumnas provenientes de otros estados.

Por su parte, en la normal rural todas las estudiantes pertenece a otros municipios, algunos más cercanos que otros de Teteles, a la vez que también es representativa la población de otros estados, con lo cual se remarca la apertura que tiene la institución por recibir a alumnas de distintos puntos del país que deseen continuar sus estudios de nivel superior.

En cuanto a las semejanzas, se observó que los motivos que las condujeron a elegir la carrera docente es parecida en ambas instituciones: el interés por la carrera en educación primaria y el trabajo con los niños, además de una responsabilidad de cambio social que se adquiere con esta profesión.

Resulta particularmente interesante cómo es que la participación en los talleres que ofrece el Área de Difusión Cultural es mayor en el caso de la normal rural (de un 50% por los dos grupos frente a un 6% en el caso de la normal urbana). Una de las causas es que el vivir en el internado de la escuela, permite a las estudiantes distribuir de mejor manera sus tiempos para la comida, las tareas y la formación recreativa, mientras que para las alumnas de Xalapa este mismo tipo de actividades requieren mayor inversión de tiempo y dinero, lo cual desalienta su participación.

En el siguiente capítulo se trabajará sobre cómo las estudiantes le dan sentido a su formación cultural a partir de la oferta del Área de Difusión Cultural de cada una de las instituciones estudiadas, utilizando el Método de Análisis Estructural de Contenido, en donde se retomarán algunos de los aspectos encontrados en la encuesta.

Capítulo 4

Construcción de sentido en la formación inicial docente: la relevancia de la difusión cultural

Imagínate que entras aquí a la Normal nada más con tu ropa y conforme vas avanzando en los semestres, vas tomando talleres, te vas actualizando, te vas formando integralmente; [te haces de] una armadura para que cuando llegues a la práctica puedas sacar la herramienta que tú adquiriste durante todo este proceso de formación.

NORMALISTA DE CUARTO AÑO, BENV

En la BENV el 39% de las alumnas encuestadas mencionaron que conocían el Área de Difusión Cultural en su escuela, mientras que en la ENRCS fueron el 26%. De éstas, se seleccionaron a 6 estudiantes por grado escolar, de forma que se entrevistaron a 12 alumnas en la normal urbana y a 12 alumnas en la normal rural, cuyos perfiles obtenidos en la encuesta fueran distintos entre sí.

A partir de sus respuestas, se elaboraron estructuras de asociación y oposición (perspectiva *micro*), obteniendo un total de 144 estructuras para cada uno de los temas abordados en las entrevistas. En total fueron seis las isotopías encontradas en sus discursos:

- 1) ¿Cuál considera que es la labor de las docentes?
- 2) ¿Cómo define el concepto de cultura?
- 3) ¿Considera que es importante la difusión cultural? ¿Por qué?
- 4) ¿Qué necesita una maestra para difundir la cultura?
- 5) ¿Considera relevante el trabajo del Área de Difusión Cultural en su escuela?
- 6) ¿Participa en los talleres que ofrece el Área de Difusión Cultural? ¿Con qué objetivo?

Debido a que se encontraron muchas similitudes en los discursos de las estudiantes de ambas escuelas, se realizó un trabajo de sistematización y síntesis de las estructuras

originales. Con esta perspectiva *meso*, se facilitó la construcción del modelo cultural que se presentará al final de este capítulo y el cual es una mirada *macro* de los discursos.

En este proceso de simplificación, se construyó un solo esquema binario por isotopía, el cual representa a cada grupo: 1°-BENV, 1°-ENRCS, 4°-BENV y 4°-ENRCS. En total, se realizaron 24 estructuras, las cuales se pueden revisar en el Anexo y que a continuación se detallan retomando algunos extractos del discurso de las estudiantes.

Estructuras de sentido de las estudiantes normalistas

Cuál es la labor docente

Rosas Carrasco (2003: 281) apunta que durante la formación inicial docente se aprende el “deber ser” del maestro. Durante su trayectoria escolar, las alumnas van recreando el tipo de docentes que quieren ser, y se van formando a partir de ese ideal que se nutre de la experiencia que observan con sus profesores, del conocimiento adquirido a partir de las competencias esperadas en el plan de estudios, así como de la formación extracurricular.

De esta manera, las normalistas van adquiriendo un habitus que aprenden en la escuela normal, pero que también está dotado de los intereses y propósitos que ellas se plantean alcanzar a lo largo de su carrera magisterial. Bajo esta perspectiva es que se preguntó a las estudiantes sobre cuál es la labor de las docentes.

Las respuestas coincidieron en los cuatro grupos, indicando que la docencia tiene dos grandes objetivos: por una parte, asegurar que los niños de primaria aprendan los contenidos de los planes de estudio, y por otra, formar a ciudadanos críticos y responsables con el entorno, como se ve en los siguientes discursos²:

1.U.2. Puede tener varias perspectivas [pero] lo que he visto que pretende el [...] nuevo modelo educativo es que [la maestra] propicie las situaciones de aprendizaje de los alumnos, los contenidos, que sea innovador [a la vez que] debe generar

² Los códigos que se utilizan para resguardar la identidad de las normalistas se componen de tres partes: el primer número hace referencia al grado al que pertenece la estudiante, “1” para primer año y “4” para cuarto año. La letra “U” corresponde a la BENV y la letra “R” a la ENRCS. El último número, del 1 al 6, indica el número de entrevista realizada.

situaciones para que los alumnos sean o puedan ser ciudadanos que tengan conciencia en lo que pasa a su alrededor [...] Considero que no simplemente debe de ser un transmisor de conocimientos, sino que también aprendan a reflexionar.

4.U.1. La labor de un maestro [es] formar ciudadanos con bases críticas, con una personalidad bien fundamentada [...] Hay muchos puntos en los que un maestro puede aportar a la vida de un alumno, entonces yo no me limitaría a la enseñanza sino toda la formación humana.

1.R.5. Ayudar al alumno con su formación tanto en lo académico y también en la cuestión personal.

4.R.3. Preparar a los alumnos no solamente en los conocimientos del plan de estudios, sino prepararlos para la vida: que sean capaces de enfrentarse a los problemas, que tengan retos, que quieran sobresalir. [Ponerles] las capacidades para enfrentarse a los problemas que tengan día con día.

En este sentido, podemos encontrar una primera oposición: la noción de educación frente a la de enseñanza. La primera, haciendo referencia hacia la formación integral del ser humano y la segunda hacia el cúmulo de conocimientos que debe adquirir una persona durante su permanencia en las instituciones escolares.

Para alcanzar este objetivo, la personalidad del maestro debe tener ciertas características. A diferencia de la formación docente de las décadas pasadas que buscaba transmitir el conocimiento, el docente que se está formando actualmente en las normales debe actuar como un intermediario o guía dentro del aula. El propósito de esto es que no se repita el contenido curricular a un grupo de alumnos, sino que identifiquen sus necesidades y se adapten los programas para que la educación llegue a todos los niños.

Algunas estudiantes consideran que esta atención de naturaleza más especializada e innovadora promoverá en los estudiantes de primaria el interés por continuar sus estudios, evitando la deserción escolar.

De esta forma, el papel del docente es fundamental en la consecución de la política educativa nacional.

1.U.3. La labor de una maestra va más allá de simplemente transmitir los conocimientos. Yo creo que es como un intermediario en los alumnos donde debe brindar, más que nada, [...] motivación, para que uno como alumno busque ampliar más su conocimiento, o sea, que a uno le interese aprender y que no lo vea por obligación.

4.U.4. [La labor de una maestra es] ser una guía. No podría ser como antes: “yo soy la maestra y tú el alumno; yo lo sé, tú no lo sabes”. Tú le tienes que dar las herramientas para que no te resuelva un examen, sino que resuelva [...] la vida y que sea alguien en la vida.

1.R.5. [La maestra] tiene que saber enseñar [...] Para eso tiene que crear varias estrategias, formas de trabajo, identificar cuáles son las dificultades del niño para aprender y de acuerdo a ello crear estrategias para poder transmitir lo que un niño puede aprender.

4.R.5. Además de la enseñanza [...] siento que también es ser inspiradores y motivadores de los niños, motivarlos a que sean algo algún día, que tengan ese interés por estudiar, que no se quede en que vean la educación como una obligación, sino [...] como algo que en un momento de su vida les va a servir.

Cómo se define la cultura

Como se puede ver en los dos capítulos anteriores, los objetivos planteados desde las Áreas de Difusión Cultural dependerán de lo que la persona a cargo comprenda por cultura, así como de las habilidades que haya desarrollado con relación a esa definición.

A lo largo de su historia, la SEP ha vinculado este término a la práctica artística. Por ejemplo, durante sus primeros años, se vinculó la cultura a la promoción de las bellas artes. Más tarde, la práctica cultural que se llevaba a cabo desde las escuelas normales estaría relacionada con las artes, el deporte y las fiestas cívicas.

En este sentido, podemos decir que para esta Secretaría, la noción de cultura ha impulsado más la preservación y la práctica de sus representaciones materiales, aunque

actualmente se toma en cuenta la cultura inmaterial como parte del conocimiento que se debe transmitir a los educandos.

Debido a que la noción de cultura remite a una polisemia de sentidos, en este trabajo se buscó conocer la definición de cultura para las estudiantes. El objetivo de esta pregunta era entender las bases conceptuales que llevan a esta noción en algo funcional: su difusión, como se presentará en el siguiente apartado.

A pesar de que se planteó primero esta reflexión, hubo estudiantes que después dudaron sobre cómo difundir “esa cultura” de la cual estaban hablando, principalmente aquellas que dieron una definición más teórica a diferencia de quienes se expresaron en términos más prácticos, apoyadas de sus experiencias personales.

Pese a las diferencias discursivas, en ambas instituciones sobresalió una conceptualización que hace referencia al conjunto histórico de rasgos, materiales e inmateriales, que identifican a determinados grupos sociales.

Las estudiantes mencionan que en la sociedad hay dos momentos clave en el desarrollo de la cultura: la transmisión y la repetición. El primer momento alude a que este conjunto de rasgos son aprendidos en el lugar de origen de las personas; el segundo, a la generación y consolidación de identidades individuales y colectivas.

Las alumnas indican que durante su estancia en la institución se ha modificado o se ha nutrido su noción de cultura. En el caso de la BENV, el cambio ha sido más de corte teórico, pasando de una noción de cultura como folclórica a una perspectiva más simbólica o interiorizada de la cultura.

Por su parte, las normalistas rurales indican que su idea de cultura se ha incrementado a partir de la relación con otras compañeras provenientes de otras entidades federativas. En este sentido, su definición tiene rasgos más prácticos.

Algunas de las definiciones dadas son:

1.U.2. Creo que es todo aquello que las personas van construyendo a través de la sociedad, de las tradiciones [...] la interacción con otras personas y a lo que ellos le pueden dar significado.

1.U.5. [Es la] mirada simbólica que se tiene de [...] todas esas prácticas y modos de vivencia que se dan dentro de la sociedad y lo que significa para éstas [...] Todas esas partes materiales tienen cierta carga simbólica para quienes se desarrollan dentro de esa cultura, la cual se desarrolla con el paso del tiempo.

4.U.1. La cultura es un entramado de distintos significados y cada grupo social tiene su propia cultura [la cual] está ligada a la identidad. La identidad es la interiorización de la cultura exterior [...] La cultura no sólo tiene que ver con lo que podría decirse costumbres, sino con la dinámica social de una comunidad.

4.U.2. Es parte esencial de un ser humano estar inmerso en un campo cultural en el sentido desde costumbres, religiones, ideologías [...] éstas al inicio pueden ser incluso adquiridas.

1.R.1. Son todas nuestras raíces, las tradiciones. Por ejemplo, la comida principalmente, la vestimenta e incluso la lengua. [No es algo] a simple vista.

1.R.4. Aquello que identifica a cada lugar [...] Actividades que realiza cada lugar y que cada año se van llevando a cabo y cada vez se va fomentando más.

4.R.1. La cultura es todo: el paisaje, costumbres, tradiciones que tenemos cada estado o cada país.

4.R.4. La cultura es como aquella pequeña parte que identifica a ciertas personas, porque si hablamos de cultura, entran las costumbres y tradiciones, entonces lo que hace único a cierta masa de personas.

Por qué es importante la difusión cultural

Al hablar sobre difusión cultural, la respuesta de las estudiantes es compartida: es una función de gran relevancia para el rescate y la preservación de la cultura.

Ellas hacen especial énfasis en la cultura mexicana, contraponiéndola a las culturas extranjeras, cuya influencia se ve reflejada en la adopción y valoración de algunas prácticas ajenas a México.

4.U.4. Ahorita como está de moda todos esos tejidos [...] estilo mexicano y pienso “¡no puede ser que sea una moda porque grandes empresas lo están haciendo! Cuando te lo están vendiendo en el parque [por] cien pesos cuando vale doscientos [pero] tú vas a pagar quinientos [por] algo que vale cincuenta.”

4.R.6. Estamos adoptando de Estados Unidos o de otros lados, que ‘Halloween’, que ‘Merry Christmas’, cuando aquí no es Halloween, es Día de Muertos, de Todos Santos.

En el discurso de las futuras maestras, se puede encontrar una concepción del trabajo difusionista que todavía conserva los rasgos nacionalistas, aunque no excluyentes de los grupos indígenas como en los orígenes vasconcelistas; por el contrario, las normalistas se pronuncian en favor de éstos.

Es por ello que las alumnas indican que es fundamental “hacer conciencia sobre nuestra cultura”, así como sobre nuestros orígenes. De igual manera, consideran que para que una cultura no se extinga, debe reproducirse y valorarse por los miembros de esas comunidades. Tarea indispensable porque algunas estudiantes mencionan que algunos aspectos de la cultura mexicana “ya se están perdiendo” (tiempo presente) o “pueden perderse” (tiempo futuro).

Sobre esto, retomamos la idea de Giménez (2016) ante la necesidad de preservar en la memoria algunos aspectos del pasado que nos identifica como un colectivo con un mismo origen. Las estudiantes formulan este proceso de “patrimonialización” del siguiente modo:

1.U.6. Hay muchas cosas, por ejemplo [...] tradiciones que se van perdiendo, entonces sí es algo que debe seguir [...] Son conocimientos [que] te hacen ser consiente del lugar en el que estás y por qué es así.

4.U.2. En México tenemos tantas tradiciones muy bonitas que se van perdiendo con el tiempo, y a veces no es que tú las realices, pero pues es parte de recordar tus raíces, tus orígenes.

4.U.5. Creo que es importante porque estamos perdiendo como esta sensibilidad a las cosas que tenemos o a los hechos que suceden actualmente y no somos conscientes de lo que estamos haciendo. Por ejemplo [...] en Veracruz la cultura de la violencia

está súper fuerte y la estamos normalizando y yo siento que debemos rescatar las buenas prácticas, las buenas formas de relacionarnos, las buenas tradiciones tal vez.

1.R.3. [Es importante difundir la cultura] para que no se pierda, porque si no lo hacemos, luego se va perdiendo poco a poco.

1.R.4. [La cultura] es algo que nos identifica a nosotros y si eso se pierde [...] todos los lugares serían iguales; no tendrían nada diferente.

Entre los ejemplos más recurrentes se encuentran los idiomas o las vestimentas indígenas, que dan cuenta de la historia del país, así como de las prácticas regionales que aún existen, pese a que esta población ha sido discriminada.

4.U.4. Tenemos un país megadiverso, multicultural, que yo creo que no está siendo valorado. Valoramos más que tengas un nivel B2 de inglés a que tú como maestro sepas alguna lengua [como la] totonaca.

1.R.1. Nosotros mismos la vamos perdiendo, por ejemplo, principalmente con nuestra vestimenta, ahí la vamos perdiendo poco a poco porque ya dejamos de vestirnos como antes.

4.R.1. Para que no se pierda esa cultura que nosotros tenemos, porque [...] ahorita se está perdiendo mucho, ahorita aquí en el estado de Puebla pues se sabe que se habla la lengua nahuatl, otomí [y] yo me doy cuenta que los niños dicen “es que me da pena hablar eso.”

4.R.5. Hoy en día [...] se pierde lo que es lo de antes, el nahuatl y [...] diferentes tipos de lenguaje; a lo mejor por pena [y] al final de cuentas es lo que a muchas nos haría falta, porque eso continúa.

4.R.6. Alguna vez lo vimos con un maestro [que] nos decía “a veces nosotros criticamos a las personas que se visten de telas, sin embargo la ropa que ellos usan es más cara que la que nosotros usamos”, entonces no hay que llevar estereotipos de otras personas, sino ver y valorar lo que tenemos aquí.

Además, otro de los aspectos que consideran las estudiantes es que a través de la difusión cultural se aprenden valores como el respeto a la diversidad y el reconocimiento de

otras formas de vivir. De esto, se desprende que las actividades difusionistas son una herramienta indispensable para conseguir uno de los objetivos de la labor docente: la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su entorno.

1.U.2. Es importante conocer las diferentes perspectivas de los demás.

1.U.5. Considero que es muy importante porque nos enriquece como seres humanos.

4.R.2. [Es importante difundir la cultura] porque es una forma de manifestación que nosotros debemos de prevalecer. Hablo de cultura no solamente de costumbres y tradiciones, sino hablo de respeto, hablo de relaciones interpersonales, de situaciones de colaboración, donde inculquen valores. Esto también es parte de mi cultura.

4.R.3. Para que la gente se vaya abriendo, vaya conociendo diferentes formas de pensar, de vivir, de relacionarse en diferentes formas, porque la cultura abarca muchas formas.

4.R.4. El saber lo que la gente hace en otros lados tal vez nos pueda servir mucho para enriquecernos [...] Eso fomenta valores [en los niños], ayuda o interviene en su crecimiento como personas para desarrollarse en la sociedad [...] Les haces valorar nuestras raíces, nuestros buenos orígenes.

No obstante, algunas normalistas estiman que el trabajo de difusión cultural se ha quedado únicamente en el discurso y no aterriza en acciones concretas que promuevan este rescate cultural.

4.U.1. Más que difundirla, [se debe] llevar a la práctica [...] Tiene mucho más impacto [salir del salón]. Cuando yo digo de hablar y de hacer, no me refiero solamente a [...] hacer una lámina [...] sino realmente introducirlos a ese contexto.

4.U.4. Es muy importante difundir la cultura, pero creo [...] que es más importante hacer conciencia de nuestra cultura y que no se quede en un diálogo porque es importante conocerla.

1.R.1. Lo que considero importante o necesario es que nosotras mismas las llevemos a cabo, la impartamos.

4.R.2. [Es necesario] ejercerla, practicarla.

4.R.4. [Hay que] hacerlo de manera directa. Creo que a veces [...] cuando queremos que alguien aprenda algo [...] y lo hacemos por medio de videos y esas cosas, no es lo mismo como si tú llegas y le dices “así”. Siento que es necesario hacerlo de manera directa.

Qué necesita una maestra para difundir la cultura

Como hemos visto, la difusión cultural es una tarea que complementa el trabajo docente, pero que puede quedarse únicamente en el discurso de buenas prácticas y ciudadanía si no se emprenden acciones puntuales.

Es por eso que las normalistas consideran que una maestra responsable y comprometida tendrá mejores resultados que aquellas que “no se tomen en serio su papel como docente”. Este compromiso se refleja en la disposición de las maestras por buscar la forma de llevar la educación más allá del aprendizaje del curriculum, reconociendo que sus acciones serán aprendidas por los niños de primaria.

Algunos de estos aspectos fueron mencionados principalmente por alumnas de la BENV de la siguiente forma:

4.U.1. Se necesitan, primero, muchas ganas, porque [...] si de uno mismo no nace el accionar, el salir del área de confort que es el aula [me limito] a cumplir mis cuatro horas y media en el aula de trabajo, que en realidad son más cuando se trata de lo administrativo.

4.U.2. [Creo que] se necesita la actitud por parte del docente [...] porque puedes tener en el mismo contexto, en la misma comunidad, los instrumentos o lo que sea que permita que el niño conozca la cultura, pero [sin] la actitud del docente, eso no le va a servir al niño.

4.U.3. Siento que es tomarte en serio tu papel como docente [...] Falta la determinación por parte del docente y hacerse consciente de que si entras a este

mundo se requiere dar más de ti [porque] tienes la responsabilidad y a tu cargo varias vidas.

4.U.5. ¿Cómo pretendo formar ciudadanos comprometidos si yo no estoy dando el ejemplo?

1.R.5. Depende de nosotras el crecimiento y el desarrollo de un niño, también en lo cultural, entonces tenemos que darles de cierta manera un buen ejemplo.

4.R.2. [La maestra] dentro de un salón de clases manifiesta la cultura que ella posee y entonces los alumnos también aprenden de las manifestaciones que ella realiza en el salón de clases. Hablemos de todo tipo de cultura: la manera de hablar, la manera de relacionarse.

Durante las entrevistas se encontró que las estudiantes denominan como “contexto” a las condiciones sociales que envuelven el espacio escolar. Durante su formación docente, toman clases de observación del contexto para desarrollar planeaciones pertinentes.

En este sentido, las alumnas indican que es esencial tener un considerable conocimiento del contexto cuando se desean implementar actividades culturales, pues de lo contrario se impondrán visiones y prácticas alejadas a las de la comunidad. Además, conociendo las particularidades de la comunidad es que la maestra puede integrarse a ella y no ser un agente externo a la población.

1.U.5. Nos podemos adentrar de una manera más profunda al contexto en el que vamos a trabajar: comprendemos la formación del niño, el porqué el niño es así, al verlo envuelto en su cultura específica.

4.U.4. Saber la cultura que está en ese lugar para poder empezar, si no vas a hacer un conocimiento totalmente descontextualizado y no va a ser significativo, no va a tener ningún sentido para el alumno.

4.U.6. Necesitamos saber qué es lo que opina la gente, a qué están acostumbrados, si les llama la atención o si va en contra de algunas creencias [...] La forma en la que tú vas a llegar a ellos, sabiendo o conociéndolos, te integras a ellos [...] Con base en eso podemos indagar de qué manera podemos intervenir al momento de hacer nuestros proyectos de enseñanza, nuestras planeaciones, todo eso.

1.R.4. Tengo que tener un conocimiento previo de lo que ellos realizan o lo que ellos creen para que igual yo no afecte en su forma de actuar con las demás personas.

4.R.4. Estamos frente a un salón de clases lleno de cultura. No todos nuestros alumnos llegan con las mismas ideas [...] no tienen los mismos valores, los mismos hábitos [...] Entonces realmente poner en práctica [...] No puedes obligar a nadie a integrar un hábito que no quiere, pero ponérselos [sobre] la mesa y que ellos elijan lo que mejor les convenga y les agrade.

4.R.6. En mis prácticas todo influye [...] Entonces yo tengo que investigar, informarme cuáles son las costumbres de su localidad [y] buscar maneras de que no se pierda.

Si bien la difusión cultural tiene la característica de ir más allá del salón de clases, es una actividad que también se puede llevar a cabo al interior de éstos. Los proyectos culturales dentro del aula intervienen como una herramienta transversal que facilitan la enseñanza del contenido del currículum, utilizando diversos medios y formatos de comunicación, y no sólo haciendo una exposición tradicional.

1.U.3. Hay niños que a lo mejor no se les ha de facilitar alguna materia, entonces que se dé cuenta que tiene otras áreas que puede desarrollar también.

4.U.3. La cultura abarca muchísimo, entonces todo lo que puedas utilizar, todo lo que puedas implementar, siempre con el objetivo de que sea funcional para tus estudiantes.

No obstante, esta tarea tiene sus dificultades, principalmente porque no hay recursos destinados a esta función, por lo cual el maestro debe invertir mayor tiempo a la planeación de actividades y gestión de recursos, trabajando de la mano con el resto de la comunidad escolar.

4.U.1. Se necesitan los recursos: gestionar [...] tanto con los propios directivos de la escuela, como con instituciones de la comunidad y por último tener los recursos y el acompañamiento de los padres de familia.

4.U.2. [Se debe ofrecer] una educación de calidad en cuanto a las posibilidades inmediatas, porque a veces uno quisiera dar una educación de calidad pensando en

[...] una computadora o un cañón, pero a veces eso te lo impide el contexto. Aparte eso no significa que sea de calidad, puede ser algo sencillo [en tanto] cumpla su función.

4.R.4. [El Área de Difusión es] más o menos relevante porque [...] siento que hay que darle más impacto. Deberían tener más apoyo porque si el Área no tiene respaldo no es porque no quieran los maestros, tal vez porque no hay apoyo, porque tal vez los maestros que están encargados también tienen muchas horas académicas, entonces como que sería desde arriba darle un poco más de enfoque a esto.

Relevancia del Área de Difusión Cultural en la escuela normal

Todas las alumnas entrevistadas mencionaron en la encuesta que conocían el Área de Difusión Cultural y los talleres o clubs que se ofrecen. Sus discursos coinciden en que este espacio es importante para la comunidad normalista porque pueden desarrollar habilidades que llevarán a la práctica docente.

En este sentido, el Área de Difusión Cultural dentro de la formación inicial docente tiene, en primer lugar, un carácter instrumental y utilitarista para las clases frente a grupo. En segundo lugar es visto como una actividad que favorece y legitima las funciones de la institución, ya que la escuela se da a conocer al exterior, atrayendo a nuevas estudiantes, así como mostrando a la población el trabajo que realizan como escuela formadora de docentes.

1.U.5. Al momento de hacer una difusión, lo que están haciendo es generar una voz de la escuela normal, lo cual también genera cierto interés por la carrera y también que la escuela se dé a conocer. Considero que son importantes porque también a nosotros como alumnos nos permite desarrollar nuevas habilidades y nos brindan toda la facilidad del mundo para hacerlo.

4.U.6. Antes se enfocaban solamente en lo de danza y música [que] también es importante, pero luego hacen entrevistas [que difunden en internet] y ya lo podemos consultar en cualquier momento. También apoyan mucho a los eventos que hay: académicos, culturales.

4.R.1. Más que nada es para un realce para nuestra escuela. Por ejemplo, ahorita que vamos con nuestra convocatoria para decirle a las chicas que quieren ingresar, lo que nosotras tenemos aquí, lo que realizamos.

4.R.5. Es una parte de destreza. Es bonito el arte porque no cualquiera sabe bailar [ni] tiene la capacidad de tocar una guitarra. En el aniversario nosotras mismas hacemos nuestros números de baile y eso nos ayuda igual en nuestro servicio social.

En el caso de la ENRCS, el club de danza tiene proyección en las comunidades cercanas, realizando presentaciones dedicadas exclusivamente a la difusión artística. Su activa participación en las ferias de los municipios cercanos es una tradición que ha caracterizado el trabajo difusionista de las escuelas normales rurales, pues como se vio en el capítulo anterior, estas instituciones fueron los primeros centros de creación y promoción artística en estas zonas.

1.R.1. En el club de danza se van a los diferentes estados a [demostrar] las diferentes danzas y se les hace algo nuevo y bonito.

1.R.6. Los socioculturales apoyan a las comunidades, por si tienen algún evento [va] el club de danza o de rondalla.

Sin embargo, algunas alumnas de cuarto año concuerdan que esta Área no ha conseguido tener el impacto que debería, muchas veces por la repetición de la oferta de talleres, además de la falta de apoyo de la dirección escolar.

Si bien esta Área podría impulsar el apego a la institución, no han conseguido asentarse como un espacio de convivencia, distinto al aula de clases, en donde la comunidad estudiantil pueda recrearse.

4.U.1. Creo que es importante su trabajo, pero no ha sido relevante, no ha tenido el impacto que debería tener. Y todo empieza desde la difusión: no hay difusión y la difusión que hay es poca: se limita a carteles pegados en las paredes de los baños, muy pocas veces han pasado a los salones.

4.U.2. Es relevante [el trabajo del Área] pero considero que últimamente se han estado repitiendo las actividades, no fomentan otros talleres.

Los medios que utilizan ambas Áreas para difundir sus eventos son Facebook, invitación en los salones, uso de carteles y desde el curso de inducción. En el caso de la BENV mencionan los alumnos que en el Boletín Normalista se publican semanalmente las actividades, mientras que en la ENRCS enfatizan la comunicación que tienen con las compañeras de la Cartera de Acción Social.

Participación en los talleres o clubs del Área de Difusión Cultural

Finalmente, las alumnas que participan en los talleres o clubs ofrecidos por el Área mencionan que son dos las razones que impulsaron su ingreso: por favorecer su formación personal, es decir, por el interés y el gusto de llevar a cabo esa práctica, así como apoyar su formación profesional a través de la obtención de herramientas útiles para el servicio docente.

1.U.6. [Sobre su interés por el taller de lengua de señas mexicana] Yo creo que si estamos formándonos, tenemos que abarcar todo a lo que nos podemos tal vez enfrentar [...] yo veo en las escuelas de mis hijos que ya entran niños que traen alguna situación y para poder apoyarlos en sus aprendizajes, es una herramienta necesaria.

4.U.3. Cualquier cosa que tú estés haciendo extra a la par de curricular, siento que te da cierta sensibilidad para conocer tu entorno, todo lo que te rodea. Y siento que cambia tu forma de ver, desde la convivencia social, con varios tipos de personas; cambia hasta tu forma de aplicar tus contenidos y aparte es un tanto relajante, porque te saca hasta del estrés.

1.R.5. Me gusta mucho bailar, me gusta mucho la danza. [Con el club] asistimos a varios pueblitos para ir a presentar eventos [además] siendo maestras tenemos que organizar eventos en donde los niños tienen que presentar algunos bailables [...] entonces tendré ya esa noción.

4.R.3. Desde que iba a la prepa quería tocar guitarra [...] y ya cuando llegué aquí entré a la rondalla [y] me gusta estar conviviendo con el maestro [y] con todas las compañeras.

Para algunas, como ya se expresó en el caso anterior, la inscripción a estos talleres o clubs les ayuda a contrarrestar la tensión o el agotamiento debido a la carga académica, mientras que para otras, representa una oportunidad para realizar esta actividad que en otro momento no habían podido llevar a cabo.

De ahí que la relevancia del Área no se acota a su carácter utilitarista o de promoción institucional, sino que además aporta a la formación complementaria de carácter humanista, enfocado a los intereses y deseos de cada estudiante.

1.U.1. Se me hace una manera de desestresarme, de romper con la monotonía de las clases y una manera de integrarme más a la Normal.

1.U.2. Siempre me ha gustado esa parte del folclor mexicano y siempre he tenido el interés por aprender y nunca me había dado el tiempo, entonces cuando vi que aquí lo ofertaban dije “voy a entrar”. Aparte siento que me serviría mucho como maestra.

1.U.3. Siempre me ha llamado la atención danza, pero por donde yo vivía había que pagar los cursos [...] Entonces aquí se me dio la oportunidad.

1.R.4. Tenía curiosidad de saber cuáles son las diferentes danzas de los lugares, entonces me integré. Al estar ahí [...] me desestresaba.

En ambas escuelas, los talleres de danza folclórica son los más fortalecidos. En la ENRCS, algunas alumnas refieren que su formación no es solamente aprenderse los pasos, sino comprender el sentido detrás de cada coreografía, canción o vestuario. De cómo se cuenta una historia a través de la danza.

1.R.2. Yo estoy ahorita en danza y he aprendido mucho porque [...] no bailamos sólo porque sí; [el maestro] nos da una introducción o una reseña del bailable [...] sobre sus vestimentas.

1.R.3. El maestro que nos imparte danza nos explica “este movimiento significaba ‘esto’ en tiempos pasados.”

4.R.6. Nos inculcan ver de manera diferente. Algunos maestros nos dicen que “no difundir nada más por difundir” sino conocer, explicar [...] El maestro no pierde de vista todas las danzas, dice que no hay que olvidar que todo esto tiene un significado.

También son dos los motivos por los cuales las estudiantes decidieron no participar o desertaron de algún taller. Una primera razón, según indicaron, es porque la oferta de actividades no es atractiva. Como se vio en el apartado anterior, una de las críticas hacia el Área era justamente la repetición de talleres y la falta de innovación. El segundo motivo es por no disponer de tiempo libre suficiente para dedicar a esta formación cultural, pues la sobrecarga académica u otras ocupaciones limitan la posibilidad recreación en otros espacios.

1.U.3. Me metí, pero al principio del semestre [...] la carga era menor. Hubo un momento en el que me bloqueé con las tareas y dije “voy a dejar [danza] tantito” y ya de hecho iba a retomar ahorita en el segundo semestre, empezando.

1.U.5. Quise entrar a teatro, pero no se abrió [...] también me gustaría estar en el de cuentacuentos. [No he entrado a otro] por la carga académica. Tal vez podría darme el espacio, pero sí prefiero usarlo para descansar.

4.U.3. [El Área de Difusión Cultural] ha buscado varias formas de involucrarnos en estos aspectos de la cultura, de conocer al país, de ir más allá; sin embargo, muchas veces por la carga que tenemos, porque muchos ya trabajamos [...] le damos prioridad a esas ocupaciones que a lo que el Área de Difusión nos imparte.

4.U.6. Si no es porque nos pidieron de tarea hacer una ficha sobre una obra, no vamos, aunque [la obra] sea aquí en el auditorio. [No] tenemos esa apertura a asistir. En lo personal, luego tengo otra cosa que hacer y prefiero hacer otra cosa en vez de asistir a este programa cultural. [Además] yo quise meterme a coro, pero no me daba tiempo.

4.R.1. Estuve en danza y un tiempo en rondalla; [en ambos] medio año, por la cuestión académica.

4.R.2. [No ha ingresado a ningún club] por desinterés personal. Me llama más la atención una banda de guerra o algo así. Se tenía el año pasado, pero por situaciones del instructor, se tuvo que retirar.

4.R.5. Estuve un poco en rondalla [y] también en danza [...] Tenía ganas de aprender a toca la guitarra y de danza porque [...] asisten a muchos eventos y conocen igual

al lugar, van a otras normales [pero me salí] por la carga académica, porque además de rendir aquí también rendimos del lado interno [sector asistencial].

Otra de las causas de la deserción en el caso de la BENV fue que debido a que las clases curriculares concluyen a las tres de la tarde y los talleres comienzan a partir de las cuatro, ellas tienen dos opciones: pagar una comida cerca de la escuela o regresar a su casa e invertir el doble de dinero en el transporte, de forma que puedan volver por la tarde a la escuela.

Esta situación no se presenta en la ENRCS porque en el área asistencial ellas reciben su comida y regresar al área pedagógica no requiere mayor esfuerzo.

4.U.1. Tomé danza un semestre [...] Yo vivía lejos [y] el curso de danza era a las siete de la noche, entonces yo salía a las cuatro, me iba a mi cuarto a comer y ya de ahí regresaba para acá, pero el microbús se hacía mucho tiempo: entre 40 o 50 minutos. Con el tiempo, me di cuenta que empecé a desvelarme más, a gastar más dinero [...] entonces no fue muy benéfico para mí. Sí me gustaba mucho, pero me dije “estoy gastando en realidad tres horas más que podría invertir en tareas por la hora de ida, la hora de vuelta y la hora de estar aquí ensayando.”

4.U.2. Ya desde antes tenía la inquietud de ingresar a un taller de danza [y] por los tiempos pues se me hizo más fácil ingresar al de aquí que está cerca. Pero no regresé por tiempos y, porque en mi caso, al ser de Coatepec [...] tenía que involucrar también el aspecto económico. Es decir, yo estoy desde las siete de la mañana aquí en la escuela, traigo mi desayuno, pero [en la tarde] tengo que pagar mi comida. Además, ¿dónde me quedo, dónde paso el tiempo en lo que es el taller? [...] Luego los ensayos son como de tres horas, entonces salir a las 8:30 y todavía tener que viajar, pues no.

De igual manera, cabe mencionar que una diferencia importante entre la escuela urbana y rural radica en que las estudiantes de la ENRCS consideran dentro de las actividades de difusión la organización de los eventos socioculturales que se realizan mensualmente, por lo cual su formación cultural va más allá de lo que el Área pueda ofrecerles.

Entonces si bien algunas no ingresan a un club, sí realizan eventos conmemorativos en el cual la imaginación y sensibilidad artística son fundamentales.

4.R.2. *Mi aporte es, no tanto en la elaboración, en los preparativos, sino en la ejecución.*

4.R.4. *[Participaba en socioculturales] hasta tercero [...] Para un evento de aniversario toda la Normal se organiza de primeros a terceros años y cada grupo tiene que hacer un bailable para un evento sociocultural [...] En eso participo, en los bailes que es lo más importante.*

4.R.5. *Aparte tenemos nuestros eventos socioculturales, tenemos a lo mejor que ensayar y hacer adornos, porque nosotras misma creamos adornos para que se vea bonita la escuela cuando son los eventos.*

4.R.6. *En los eventos socioculturales [...] nosotras hacemos distintos bailables, rifas, juegos, pero invitamos a toda la comunidad.*

Finalmente, hay algunas alumnas de cuarto año consideran que el Área de Difusión Cultural puede innovar en sus actividades, si ampliaran su noción de la cultura y cómo se puede difundir. Por ejemplo:

4.U.1. *Hay mucho más que ver de cultura que solamente danza, teatro, cuentos y todo eso [...] Creo que todavía hay mucho que practicar y hacer, muchos temas que integrar al Área de Difusión Cultural que se pueden llevar a la práctica. Necesitamos actualizarnos en cuanto a prácticas culturales porque nos estancamos en las que consideramos básicas y que le dan identidad a la población.*

4.U.3. *Creo que [su concepción] es un tanto limitada [...] Como mencionaba, siempre hay que actualizarse con todo lo que va cambiando y yo considero que el afán del Área de Difusión quiere fomentar esa cultura, siempre son los mismos conceptos: danza, teatro, comida tradicional, trajes típicos.*

4.U.6. *Siento que [las actividades del Área de Difusión] son más como para entretenimiento [y] tratan de involucrar [...] qué es el normalismo y cosas sobre educación [...] pero siento que [no] están tan relacionadas con mi concepto [de cultura].*

4.R.2. Desde mi punto de vista [...] ellos manejan la cultura desde la promoción de eventos meramente [...] artísticos, eventos que tengan que estar relacionados con algunas costumbres que tenemos en la región.

4.R.4. Siento que ya se volvió rutinario [...] se acostumbraron a hacer bailables y desfiles.

Modelo cultural

Con base en los esquemas de nivel *meso* que se presentan en el Anexo, se construyó el modelo cultural. Si bien en la hipótesis se planteó que se encontrarían diferentes modelos para las estudiantes de la escuela normal urbana y la escuela normal rural, el resultado fue el contrario: en los discursos de las normalistas de ambas escuelas se hallan más semejanzas que diferencias.

Esto nos lleva a una primera conclusión: pese a las diferencias sociales y económicas de las estudiantes de una zona y otra, así como a la experiencia adquirida entre un grado de ingreso y uno de egreso, son notorios los resultados de la homologación de la formación inicial docente en la construcción del ideal de la maestra.

Basado en el pensamiento binario y estructurado a partir de ocho dimensiones, el modelo cultural que se presenta en la Tabla 1 ilustra cuál es la relación que existe entre el Área de Difusión Cultural y la formación cultural para el futuro trabajo docente de las normalistas.

Este cuadro de orden simbólico permite visualizar la forma en que las alumnas dan sentido a sus discursos y sus prácticas; es decir, el modo en que articulan el orden cognitivo y actorial bajo una idea de legitimidad ante sí mismo y su contexto.

Tabla 1

Modelo cultural de las estudiantes normalistas de primer y cuarto año de la BENV y la ENRCS

	+	-
Relación con el sí	<ul style="list-style-type: none"> - Ser una guía-intermediaria, comprometida, responsable y apasionada con su labor - Contar con habilidades artísticas, deportivas u otras expresiones culturales para brindar una educación integral - Ser una integrante más de la comunidad en donde se localice la escuela primaria - La docente tiene múltiples funciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser una maestra tradicional, poseedora del conocimiento sin pasión con su labor - Utilizar métodos tradicionales de enseñanza - No integrarse a la comunidad en donde se localice la escuela primaria - La docente tiene una función única
Búsqueda vital	<ul style="list-style-type: none"> - Aspecto social de la educación: formar ciudadanos capaces de desenvolverse plenamente en las diferentes esferas sociales - Generar conciencia sobre la cultura y las prácticas culturales de la sociedad mexicana - Preservar la cultura material y simbólica de México - Utilizar la difusión cultural como herramienta para fortalecer la identidad local, el sentido de pertenencia y promover el desarrollo social de la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspecto educativo: formar alumnos con un buen rendimiento escolar - No generar conciencia sobre la cultura ni las prácticas culturales - Permitir que se pierda la cultura material y simbólica de México - No fortalecer la identidad local, el sentido de pertenencia ni el desarrollo social de la comunidad
Acciones	<ul style="list-style-type: none"> - Innovar y adecuar las actividades para la enseñanza - Destacar la educación transversal en las planeaciones - Investigar sobre la comunidad y sus prácticas culturales - Aprender de forma extracurricular alguna disciplina artística, deportiva o humanística - Invertir más tiempo para la difusión cultural - Participar en la construcción de la identidad de los alumnos - Rescatar y reproducir las buenas prácticas para la convivencia cotidiana - Guiar los intercambios culturales, respetando su diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir el contenido curricular de forma rutinaria - No propiciar una educación transversal - Desconocer las particularidades del contexto de trabajo - No formarse o desertar de la formación extracurricular en alguna disciplina artística, deportiva o humanística - Dar prioridad a los contenidos de español y matemáticas - Alcanzar las competencias de contenido establecidas a nivel nacional e internacional - No valorar las prácticas culturales para la convivencia - Imponer una visión hegemónica de la cultura

Destinatarios	<ul style="list-style-type: none"> - Ciudadanos en formación - Comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos de educación primaria - No la comunidad
Destinadores	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso de la docente - Área de Difusión Cultural de la escuela normal - Interés de la comunidad - Diversidad de la cultura mexicana 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoridades nacionales y organismos internacionales - Personal directivo de la escuela normal - Desinterés de la comunidad - Culturas extranjeras
Ayudantes y oponentes	<ul style="list-style-type: none"> - Recuerdo de nuestras raíces - Valoración de las expresiones de la cultura mexicana en sus contextos específicos - Uso de diversos medios y formatos para difundir la cultura - Trabajo cooperativo entre escuela y comunidad - Oferta amplia de talleres de difusión cultural para el fomento y la promoción de la identidad normalista - Apego a la escuela normal - Interés por aprender nuevas habilidades para la labor docente - Disponibilidad de tiempo para la formación extracurricular 	<ul style="list-style-type: none"> - Olvido de nuestras raíces - Adopción o imposición de prácticas culturales extranjeras o expresiones culturales no adecuadas al contexto de trabajo - Uso de medios y formatos de comunicación convencionales - No trabajo cooperativo entre escuela y comunidad - Repetición de talleres de difusión cultural - Desapego a la escuela normal - Desinterés por aprender nuevas habilidades para la labor docente - Falta de tiempo para la formación extracurricular debido a la pesada carga académica
Espacio	<ul style="list-style-type: none"> - Del trabajo docente: dentro y fuera de la escuela primaria - De la formación integral de las normalistas: dentro y fuera de la escuela normal 	<ul style="list-style-type: none"> - Del trabajo docente: dentro del aula escolar - No se promueve la formación integral de las normalistas
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de docente: ahora - De la formación integral de las normalistas: durante su estancia en la escuela normal - Rescate de las expresiones culturales del pasado 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de docente: antes - De la formación integral de las normalistas: no durante su estancia en la escuela normal - Olvido de las expresiones culturales en el futuro

Relación con el sí

Esta dimensión muestra el “tipo ideal de maestra” que las normalistas consideran que deben ser. Plantean las actividades que una docente debe realizar, así como las actitudes que debe asumir. Como se ha revisado, este tipo ideal se ha construido de manera colectiva, no sólo con base en lo que las estudiantes aprenden en las escuelas normales, sino también por la carga social que tiene esta profesión; es decir, lo que la población espera de ellas.

Esta identidad que se ha creado repercutirá en la vida estudiantil de las alumnas, pues las acciones que ellas realicen les permitirán llegar a ser lo que en la columna del signo (+) se incluye, oponiéndose, a su vez, a lo que en la columna con el signo (-) se indica.

De esta manera, las estudiantes mencionaron que su papel frente a grupo es de intermediación, guiando el aprendizaje de los alumnos. No desean ser una maestra tradicional que, con métodos poco innovadores, dicte sus clases. Para ello, requieren estar comprometidas con su labor, ser responsables y tener pasión hacia este trabajo; de otro modo, no conseguirán su objetivo final.

Consideran que es importante que la maestra se integre a la comunidad en donde lleva a cabo su servicio docente, pues su función no es únicamente en el ámbito de la enseñanza, sino también de promoción cultural y ciudadana, como se verá en las siguientes dimensiones.

Esta multiplicidad de actividades implica que la docente conozca de diferentes prácticas culturales para poder brindar una educación integral.

Búsqueda vital

Las normalistas se plantean cuatro objetivos vinculados a la cultura y su difusión, los cuales deberán alcanzar durante su trayectoria docente. El primero de ellos se relaciona con una visión de la educación más relacionada al aspecto social y no exclusivamente al espacio escolar. Por ello, consideran que su función docente va más allá de lograr que los alumnos tengan un buen rendimiento académico, formando a los ciudadanos del futuro.

Esta formación de ciudadanía sería posible a partir de las reflexiones en torno a las prácticas culturales en México, de manera que el segundo objetivo sería promover el interés por conocer, preservar y rescatar la cultura material e inmaterial del país.

En este sentido, el tercer aspecto a considerar es que la difusión cultural se presenta como una importante herramienta que fortalece la identidad y el desarrollo de la comunidad, así como el sentido de pertenencia de las personas.

Finalmente, para las normalistas es importante la generación de conciencia sobre la cultura mexicana, pues ésta orientará las acciones de los ciudadanos y los arraigará a sus comunidades. Esto se contrapondrá a lo que las estudiantes observan como la adopción de prácticas extranjeras, lo cual se categoriza como un oponente dentro del modelo cultural.

Es por ello que las alumnas expresan que la labor de las docentes va más allá del aula escolar, pues los resultados educativos llegan a cobrar una gran relevancia en lo que respecta a la vida en sociedad.

Acciones

Entre las actividades mencionadas que deben emprender las normalistas, tanto en su formación inicial como en su servicio docente, para alcanzar los objetivos planteados anteriormente son: primero, la innovación y adecuación de las actividades en el aula.

Recordemos que para ellas la figura de la maestra tradicional sólo transmitirá el contenido curricular, sin mayor interés por asegurar la formación de personas contextualizadas a su realidad. Mientras que a través de la innovación, los alumnos podrán alcanzar más fácilmente las metas educativas planteadas, pese a las diferencias existentes en el grupo.

Para ello, deberán incluir en sus planeaciones didácticas algunas prácticas culturales que se inserten pertinentemente en la comunidad y así poder ofrecer una educación transversal. Las alumnas mencionan que desconocer el contexto de la población dificultará la implementación de propuestas novedosas, pues podrían mirarse como imposición de una visión hegemónica cuando lo que se desea es respetar la diversidad cultural.

Por otra parte, aprender de forma extracurricular alguna habilidad artística, deportiva o humanística les permitirá a las futuras maestras tener más herramientas para alcanzar sus cometidos, lo cual requiere una importante inversión de tiempo que, en la actualidad, puede resultar difícil debido a que las políticas educativas dan prioridad a los contenidos, dejando a un lado la formación cultural.

Esto lo observamos cuando mencionan que están saturadas de tareas, por lo cual unirse a los talleres del Área de Difusión Cultural muchas veces no es siempre una opción viable. Más adelante, se verá esta falta de tiempo como un oponente.

Mientras que en el caso de su práctica docente en las escuelas primarias, las normalistas han detectado que se da mayor prioridad a los contenidos de español y matemáticas, justificando que de ese modo se alcanzarán las competencias establecidas por los organismos internacionales. La consecuencia de esto es que se reducen las actividades orientadas a la formación de la cultural y ciudadana a partir de los aspectos de carácter humanístico, deportivo o artístico.

Destinatarios

Con base en lo anterior, se vislumbran los actores a quienes se dirigen las acciones de las futuras maestras: en primer lugar, se encuentran los niños que son ciudadanos en formación. Esta figura se contrapone a la de los alumnos de educación primaria, lo cual enfatiza que las normalistas proponen dedicar su atención al desarrollo de los miembros de una sociedad, y no reducen su identidad a la de alumnos dentro de un contexto escolar.

De ahí que una alumna haya expresado que «estás trabajando con seres humanos, no estás trabajando con una máquina que al rato se descompone y la reparas; estás trabajando con personas que van a ser, se podría decir, el futuro de México.» (4.R.2)

El otro destinatario del trabajo de las docentes es la comunidad en la cual se encuentra la escuela. Por ello es importante para las futuras maestras conocer e integrarse a la comunidad en la cual trabajan, ya que para conseguir una buena educación hace falta salir

del aula y trabajar de manera colectiva con las personas. Esto enfatiza nuevamente que las normalistas encuentran su sentido de trabajo en la responsabilidad social docente.

Destinadores

De igual manera, en las dimensiones anteriores se pueden visualizar algunos destinadores. Recordemos que éstos son las entidades, individuales o colectivas, materiales o simbólicas, fuente de las posibilidades para llevar a cabo las acciones de las normalistas.

En el discurso de las estudiantes se detectó como destinador positivo su propio compromiso con la docencia, pues de este modo buscarán los medios y los modos para alcanzar sus objetivos. A este se oponen las autoridades nacionales y los organismos internacionales que, ante la exigencia de obtener mejores resultados académicos, han ignorado la relevancia que tiene la formación cultural.

No obstante, el interés de las estudiantes por obtener mayores herramientas para su trabajo docente, las han conducido a tomar los talleres y clubs que se ofrecen desde el Área de Difusión Cultural de las escuelas normales.

Esta área sustantiva se ha vuelto un destinador primordial para la formación integral de las normalistas. Según la consideración de las normalistas, a esta última se opone el poco apoyo que brinda la dirección de la escuela para que se pueda ofrecer una mayor diversidad de talleres, clubs y actividades culturales.

Así mismo, el interés de la comunidad en el trabajo escolar y en los proyectos culturales es una fuente importante de ayudantes, pues de este modo se podrá generar conciencia sobre la diversidad de la cultura mexicana, animando la reflexión de la identidad local y la pérdida de tradiciones ante la adopción de prácticas extranjeras.

Ayudantes y oponentes

Esta dimensión surge a partir de los destinadores, positivos y negativos, anteriormente revisados. Encontramos que el primer ayudante, el cual fue mencionado por la mayoría de

las estudiantes, es la memoria que se tiene de “nuestras raíces mexicanas”, para evitar la “pérdida de nuestra identidad”.

Esto va de la mano con la valoración de las diferentes formas en que se expresa la cultura mexicana y, nuevamente, su oposición se refleja cuando se adoptan o se imponen prácticas culturales que no corresponden al contexto específico en el que se desenvuelve la docente.

Como se mencionaba en la dimensión de la “relación con el sí”, la maestra-guía deberá utilizar diversos medios y formatos durante su labor, a diferencia de la maestra tradicional que utilizará sólo los mecanismos convencionales en la educación. De este modo, la intermediación de la docente podrá transversalizar los conocimientos de la cultura y su difusión para volverlos relevantes en el aprendizaje cotidiano dentro y fuera del aula.

Por su parte, vemos que el destinador “Área de Difusión Cultural” cumple dos funciones: por una parte, el desarrollo de nuevas habilidades creativas y críticas que servirán a las futuras maestras y, por otra, el apego a la escuela normal y la promoción de la identidad normalista. Esta última función es otro modo en que las estudiantes establecen una relación más cercana con la comunidad a la vez que se legitima su formación docente: esto es durante fechas cívicas o el aniversario de la escuela.

No obstante, la falta de tiempo libre y la reducida oferta de talleres se vuelven oponentes significativos que inhibirán el ingreso de las estudiantes a esta formación extracurricular que se brinda en la misma escuela normal.

Espacio

En este modelo cultural se observan dos espacios de trabajo. Por una parte, las futuras maestras realizarán su servicio docente dentro y fuera de la escuela primaria, a diferencia de las maestras tradicionales que restringen su función dentro del aula escolar. Esta proposición de estar en constante comunicación con la comunidad se ha repetido recurrentemente en los ámbitos anteriores.

Por otra parte, la formación integral de las normalistas ocurre, de igual forma, dentro y fuera de la escuela normal, en el sentido de que los talleres se realizan dentro de la institución, pero las presentaciones artísticas o deportivas en las comunidades, así como los eventos interinstitucionales les permite salir de la escuela.

Sin embargo, el aspecto opuesto a la formación integral no es quedarse exclusivamente dentro de la escuela, sino la falta de promoción o de oferta cultural. Como ellas mencionaron, si no existiera el Área de Difusión Cultural, no habría cabida para estas actividades. De cierta forma, esto responsabiliza a la institución como formadora de personas sensibles, conocedoras de otras formas de pensar y actuar, ampliando el capital cultural de sus alumnas y no sólo como generadora de recursos humanos dispuestos a formar parte del sistema educativo.

Tiempo

En cuanto a la dimensión temporal, las estudiantes hacen referencia al tipo de docente: al de “ahora”, representada por la maestra-guía, frente a la docente de “antes” que es la maestra tradicional.

Por su parte, cuando hablan de su formación integral, ellas indican que durante su estancia en la escuela normal es que tienen mayor posibilidad de desenvolverse en actividades culturales, pues éstas son gratuitas y no requieren de mayor inversión que la disposición y el interés por aprender.

Esto realza la importancia que tiene la educación superior, pues es una etapa de independencia para los estudiantes, en la cual se destina una gran parte del tiempo a la formación profesional. Durante aproximadamente cuatro años, los alumnos se ven inmersos en una cantidad amplia de conocimientos y experiencias, las cuales no deberían desestimar el aspecto integral, crítico y humanístico.

Finalmente, cuando hacen referencia a su labor como docentes, indican que ésta también incluye el rescate de las expresiones culturales. Es decir que en la actualidad se

retoman las prácticas que históricamente se han desarrollado, conservado e incluso modificado dentro de las comunidades para fortalecer su identidad y memoria.

En ese discurso, observamos una relación estrecha entre el presente y el pasado, para que, en una forma de síntesis, puedan conservarse en el futuro.



Este modelo cultural muestra el orden simbólico que las estudiantes de la BENV y la ENRCS estructuran respecto a la formación cultural que se les ofrece en la escuela normal, así como la manera en que ellas consideran que puede vincularse con su labor docente.

Aunque ellas no consideran que su principal función es involucrarse en el desarrollo de la comunidad como los anteriores promotores culturales, sí reconocen que su papel como maestra juega un rol importante en la conservación de la cultura mexicana, con sus particularidades regionales.

Su interés por la formación de ciudadanos es lo que despliega en ellas la necesidad de contar con diversas herramientas que les permita reflexionar con los alumnos y con la población para generar conciencia e inculcar valores como el respeto a la diversidad, sea ésta económica, étnica, religiosa o ideológica.

En general se puede leer un discurso que se ha adecuado a las necesidades actuales de inclusión e innovación, además de que la propia función docente responde no a una figura de imposición del saber sino de comprensión e intermediación.

Finalmente, es importante resaltar la principal diferencia encontrada entre estas dos escuelas: los eventos socioculturales son para las normalistas rurales un espacio de autogestión, en donde van aprendiendo sobre la marcha sobre aspectos organizativos, de planeación, recaudación de recursos, convocatoria, entre otros aspectos, a partir de los cuales se involucran con la comunidad interna y externa.

Para llevar a cabo los eventos más importantes, como el Aniversario, trabajan de forma coordinada con el Área de Difusión Cultural, por lo cual se observa un mayor involucramiento por parte de las estudiantes y el personal del Área. En este sentido, las estudiantes dejan de ser agentes pasivos para tomar acciones sobre su formación.

Capítulo 5

Reflexiones finales:

Los retos de la difusión cultural en la formación inicial docente

Nuccio Ordine escribió en su libro *La utilidad de lo inútil* sobre la formación cultural de los universitarios en el contexto del modelo de desarrollo actual en el que destacan la lógica del mercado y la globalización. Al respecto mencionó que

privilegiar de manera exclusiva la profesionalización de los estudiantes significa perder de vista la dimensión universal de la función educativa de la enseñanza: ningún oficio puede ejercerse de manera consciente si las competencias técnicas que exige no se subordinan a una formación cultural más amplia, capaz de animar a los alumnos a cultivar su espíritu con autonomía y dar libre curso a su *curiositas*. (Ordine, 2017: 63)

Como se observó en el apartado histórico, la moderna formación de maestros en las escuelas normales estuvo ligada a los procesos culturales y solía impartirse de manera curricular, pero con el paso de los años y las reformas educativas, se fue primando la función técnica del docente a la vez que se disminuían las horas y los espacios para una formación de carácter integral.

Para 1984, con la consolidación de las áreas sustantivas universitarias en el subsistema normalista, esta formación, establecida como cocurricular, quedó en manos del Área de Difusión Cultural de cada institución. No obstante, debido a la falta de reglamentación y recursos, esta área sustantiva carece de relevancia dentro de la vida estudiantil causando que sus actividades lleguen a mirarse como accesorias para el docente.

Las consecuencias del desplazamiento que ha sufrido la formación cultural se presentan fuera del aula, ya que

sin esta dimensión pedagógica, completamente ajena a toda forma de utilitarismo, sería muy difícil, ante el futuro, continuar imaginando ciudadanos responsables, capaces de abandonar los propios egoísmos para abrazar el bien común, para expresar la solidaridad, para defender la tolerancia, para reivindicar la libertad, para proteger la naturaleza, para apoyar la justicia. (Ordine, 2017: 63)

Bajo la premisa anterior es que esta investigación se propuso el objetivo de indagar sobre la formación cultural de las alumnas de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) y la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” (ENRCS) a partir del trabajo que realiza el Área de Difusión Cultural en cada escuela.

Partiendo de la información recibida en las entrevistas, se construyó un modelo cultural que muestra el sentido que las estudiantes le dan a esta práctica, si la consideran relevante o útil para su formación como docentes, así como los objetivos que ésta puede tener dentro del espacio escolar.

Utilizando el Método de Análisis Estructural de Contenido se obtuvieron ocho dimensiones que constituyeron un solo modelo cultural y no dos, como se planteó en la hipótesis inicial. Esto demuestra que hay más similitudes que diferencias en la percepción que tienen las alumnas sobre su formación cultural, mientras que su escuela de origen así como su grado escolar no influyen de manera sustantiva en dicha apreciación.

Tal es el caso de la dimensión “relación con el sí” que muestra el ideal que ellas proyectan sobre su futuro trabajo: el tipo de maestra que quieren y deben ser. No hay que olvidar que durante la formación inicial docente ellas cumplen dos roles dentro del sistema de enseñanza: por una parte son las “receptoras pedagógicas” y por otra parte son las “emisoras pedagógicas autorizadas”, utilizando los términos propuestos por Bourdieu y Passeron.

Esto implica que en la construcción de determinadas características sobre su labor, ellas recuperan las experiencias que tienen como alumnas dentro de la escuela normal, a la vez que van adoptando el habitus de una docente, el cual además está determinado por la autoridad pedagógica.

La oposición que ellas observan entre la identidad de maestra tradicional y la maestra guía evidencia una crítica a las restricciones de acción que tuvieron los docentes durante las últimas décadas del siglo XX, pues como indica Rosas Carrasco (2003: 274):

los modelos tradicionales limitan seriamente al maestro en la realización de su trabajo, ya que lo preparan para realizar una tarea que es considerada puramente instrumental; un trabajo de tipo práctico, que puede prescindir de la teoría. No propician el

desarrollo de un pensamiento crítico que [...] les permita actuar con base en el análisis de las situaciones con las que se encuentran, recuperando y reconstruyendo el saber que edifican sobre la práctica.

Mientras que la aspiración a ser una intermediaria del conocimiento, que no eduque partiendo de la imposición del saber sino con el objetivo de dirigir el aprendizaje, se alimenta también de la opinión colectiva que se pronuncia en favor de una persona virtuosa, que cumpla el rol del “buen maestro” como lo aborda Davini (1995).

De ahí que entre sus metas no se enfoquen únicamente en que los alumnos de primaria obtengan un buen rendimiento escolar, sino que tengan una sólida formación ciudadana que les permita desenvolverse, integrarse y participar activamente en la sociedad.

Para las reflexiones que aquí se propondrán, quisiera profundizar en el perfil y la formación de las docentes ya que son aspectos a los que se enfrentan las estudiantes normalistas.

En el primer capítulo se explicó que la autoridad pedagógica es quien ejerce de manera legítima la implantación de un conjunto de saberes que deben transmitir los docentes para que los educandos, a la vez ciudadanos, actúen en el mundo. En el caso del normalismo mexicano, durante la primera mitad del siglo XX, existían dos identidades magisteriales claramente definidas: por una parte se encontraban los maestros rurales, cuya misión era introducir a las poblaciones marginadas al proyecto modernizador nacional, mientras que los maestros urbanos atenderían a la población asentada en las principales ciudades del país.

Como resultado de los problemas políticos que se desencadenaron con la reforma educativa socialista y con el objetivo de formar a los mexicanos bajo un mismo ideal de nación, entre otras cosas, se homologaron los planes de estudio de las escuelas formadoras de docentes, conservando las prácticas agropecuarias en las normales rurales.

Sin embargo, en este país fuertemente centralista, estas escuelas aisladas que laboraban en condiciones precarias gozaron de cierta autonomía en sus actividades, por lo cual su liderazgo político y las relaciones con la población persistieron.

Durante los setenta años que han transcurrido desde entonces hasta el día de hoy, el sistema educativo ha ido modificándose, pero quisiera resaltar el hecho de que para los

diferentes gobiernos fue importante disminuir la capacidad de convocatoria política que tenían los maestros –en particular los provenientes de zonas rurales–, limitando sus acciones únicamente al trabajo pedagógico y a la reproducción del sistema de enseñanza.

Con base en lo anterior y también con el fundamento de incidir positivamente en los resultados educativos de la población mexicana, se han modificado en varias ocasiones los planes de estudio de las escuelas normales. Lo que se observa en el segundo capítulo es que a lo largo de los años se fue dando prioridad a los contenidos escolares y a la práctica pedagógica, disminuyendo el tiempo dedicado a la formación humanística y artística.

De este modo, el magisterio –sin diferenciar entre urbano y rural– realizaría su trabajo sin oponerse al hecho de que el Estado conservara el monopolio de la legitimidad educativa y así pudiera mantener el orden social. Lo anterior no significa que no existan agrupaciones docentes que cuestionen y se opongan a la autoridad pedagógica: sirva de ejemplo el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán, el cual propone un nuevo modelo educativo alternativo basado en la comunidad y elaborado por maestros de dicho estado.

Retomando las reflexiones sobre la formación docente, resulta muy importante que el trabajo pedagógico sea cuestionado por sus emisores, los docentes, pues éste implica la inculcación de hábitos que permanecerán en los alumnos. De ahí que las estudiantes normalistas deban poner atención en su doble papel de receptoras y emisoras pedagógicas.

Para Calvo Pontón (1989: 37) este es un aspecto relevante a considerar, pues en su opinión, el problema de la formación normalista de los últimos años radica en que

no se lleva a cabo el aprendizaje de hábitos de reflexión crítica, de sistematización de la experiencia, así como la transmisión de los conocimientos reales acumulados por la sociedad; no se prepara al maestro para que transforme una realidad, para que resuelva los problemas, para que participe activamente en el proceso de elaboración de los conocimientos, sino que la preparación se limita a la repetición de los resultados, a través del ofrecimiento de programas de estudio fijos y uniformes que no permiten el contacto con las otras esferas de la vida social.

Por su parte, la fortaleza del sistema de enseñanza mexicano en donde convergen diferentes actores, políticas y prácticas es lo que ha permitido la reproducción del sistema normalista en los últimos años. Como menciona Ducoing Watty (2013a: 142-143), el normalismo en el país

no ha reconocido dos de los valores singulares de toda universidad –la pluralidad del pensamiento y la crítica–, que son los que sientan las bases para el debate y nutren el trabajo académico, configurando la vida académica universitaria, [pero debido a que está] arraigado en sus propias tradiciones sobrevivirá en la misma lógica endogámica institucionalizada desde el siglo pasado, sea por principio, sea por rutina, sea por conveniencia.

La convergencia entre las prácticas tradicionales y la necesidad de actualización y atención a las necesidades contemporáneas ocasiona que el perfil docente se encuentre en un intermedio entre que le permite estar en contacto con la comunidad a la vez que se dedica formalmente a la enseñanza del curriculum, alejándose de los modelos extremos del agente cultural y de la figura docente aislada en el aula.

Sobre su perfil como maestras, resulta relevante que las estudiantes mencionaron que era necesario contar con habilidades complementarias, como las artísticas o deportivas, pues a partir de ellas podrían realizar eventos culturales con la comunidad escolar, lo cual nos conduce a la existencia del Área de Difusión Cultural dentro de la estructura institucional de las normales.

Si bien la educación por sí misma brinda un capital cultural que se forma con la disposición y el tiempo de los agentes, la formación cultural dentro del esquema general educativo es un capital cultural todavía más específico el cual requiere mayor dedicación por parte de los estudiantes. En las escuelas normales que se analizaron en este trabajo, este capital cultural se enfoca principalmente a la preservación y difusión de la memoria e identidad local, regional y nacional a través de las artes.

Cuando se comenzó a desarrollar esta investigación se tenía la hipótesis de que actualmente la función sustantiva de Difusión Cultural no es tan relevante institucionalmente como lo fue en otros momentos de la historia del normalismo, pese a que entonces se

realizaban tareas difusionistas aun cuando esta actividad no se incluía formalmente dentro de la organización de las instituciones formadoras de docentes.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que, en efecto, es una labor que ha ido perdiendo espacio simbólica y físicamente dentro de las escuelas normales, principalmente porque el área docente tiene mayor dominación en la vida académica de las alumnas tanto en cuestión horaria como en la claridad de las acciones esperadas para alcanzar los objetivos institucionales.

Pese a que no se aplicó la encuesta a una muestra estadística de la población estudiantil, el hecho de que porcentualmente menos de la mitad de las alumnas respondieran que no conocen sobre la existencia del Área de Difusión Cultural es un indicador de que la presencia que tiene esta función dentro de las escuelas se encuentra muy acotada.

Este desvanecimiento de la formación cultural fue confirmado por dos profesores que fueron jefes del Área de Difusión Cultural en ambas escuelas en años anteriores. En el caso de la BENV, el Mtro. Fernando Rueda Zúñiga, que estudió artes y entró a trabajar a la escuela en los años setenta, mencionó que el área de difusión

ha venido a menos [...] por las políticas educativas y culturales al mismo tiempo. Aquí donde estamos haciendo la entrevista eran [...] veinte talleres. Ahora ya no hay talleres, ahora si te das cuenta cada vez estamos más restringidos los espacios [...] Yo estuve doce años como jefe de departamento de extensión social y cultural de la Normal y era un departamento que estaba junto [...] de la dirección, anexo a la dirección.

Yo tocaba la puerta del director porque era la imagen que le daba a la escuela, todo lo cultural, lo deportivo etc. Entonces eso yo siento que tenía peso [hasta que] un director me dijo “esta área la necesitamos para crecer más otra de las áreas académicas” yo me negué. Le dije “no, el organigrama de la Escuela Normal es que este departamento tiene que tener fortaleza tanto de apoyo institucional como económico, presupuestal”.

Sobre las actividades que él desarrolló como profesor menciona que se produjeron

obras de teatro, revista musical con grupos, porque teníamos grupos enormes de normalistas: hasta 120 actores que cantaban y bailaban y actuaban con orquesta [...] Utilizamos distintas técnicas: la danza, las artes plásticas, la escenografía. Porque el

alumno [...] tenía que vivir eso porque en el momento en el que se graduaba de aquí, tenía que ir a una escuela, a un jardín, a una primaria y tenía que hacerlo, tenía que organizar las fiestas y todo eso.

[Ahora] se deja de lado el aspecto creativo y artístico en todas sus ramas [y aunque] es importante, cada vez se ha restringido: antes en la mañana eran actividades académicas y toda la tarde, cuatro horas, de actividades culturales, todo esto que decía: teatro, danza, música, artes plásticas, coros, en fin. Entonces después se aglomeró la educación nada más en la mañana y se daban [...] pocos espacios, hasta que se reducen a una hora, por ejemplo, de actividades culturales.

Por su parte, el Mtro. Javier Galicia de la ENRCS, quien además de ser profesor cuenta con la carrera de instrucción teatral en el INBA indicó que

entrar al sistema de educación superior fortaleció a las escuelas [normales] porque llegaron más recursos en algunas cosas [pero con] las siguientes reformas [...] la educación artística, la educación física se fue dejando como de lado. La tendencia [fue] fortalecer el conocimiento, pero se descuidaron cosas muy importantes porque también con la educación artística se pueden aprender contenidos.

[En las normales rurales el cambio fue] “si tú eras de acción social y te encargabas de todo eso, ahora eres de difusión cultural.” Pero a diferencia de las universidades no hay recurso [...] tienes que hacer todo lo que tengas que hacer con lo mismo, porque no hay presupuesto.

[Antes de 1984] hacíamos lo mismo: difundir las actividades de la escuela, hacer intercambio, incluso era más grande el impacto en las comunidades porque también se hacía extensión. Por ejemplo, sacar jornadas donde iba uno a las comunidades a hacer limpieza, a promover que plantaran árboles; el servicio social se hacía más en las comunidades.

Estos dos comentarios, aunados a las respuestas que dieron las estudiantes sobre los motivos por los cuales decidieron no entrar o desertar de los talleres que ofrece el Área de Difusión Cultural, son evidencia de que las actividades culturales han perdido relevancia en la formación inicial docente.

Como menciona Bourdieu, para ampliar el capital cultural es necesario disponer de los recursos económicos y de tiempo libre para poder dedicarse a estas actividades. En el caso

de las normalistas, mencionan que principalmente es la insuficiencia de tiempo lo que les dificulta participar en estas prácticas, aunque lo consideren importante para su labor docente.

Más que una contradicción, esto refleja la falta de atención que tienen estas actividades en la formación inicial docente, no sólo en lo que corresponde a la asignación de un presupuesto, sino a la poca trascendencia que se le da a esta función dentro de las normales, además de revelar la desarticulación que existe entre las tres funciones sustantivas.

Si vamos a un plano más general y analizamos la realidad nacional, observamos que desde hace algunas décadas ya no estamos situados en un contexto en donde se anteponga la realidad local; por el contrario, en la construcción social del mundo hay una comunicación constante y muy veloz entre los diferentes espacios sociales, incluyendo los virtuales, a partir de los cuales la memoria y la identidad de los agentes están en adaptación continua.

Ante ello, la educación –básica, pero también universitaria– requiere nuevos mecanismos que retomen y den voz al conocimiento colectivo en el cual se sustenta el habitus de la población a la vez que se pueda convivir en la sociedad del conocimiento.

De ahí es que este trabajo destaca la urgente necesidad de que en las escuelas normales se reflexione sobre el papel que tiene el capital cultural adquirido a través de las prácticas no docentes, no sólo en su función utilitaria para el futuro profesional de los estudiantes, sino también como parte de una serie de saberes que les permitirán actuar con certeza en el mundo.

Si las instituciones de educación superior no enfatizan la importancia que tiene la formación integral en las alumnas, no sólo discursivamente ni como una ventana al exterior, sino con el apoyo económico, de infraestructura y de disponibilidad de tiempo, resulta lógico que por parte de las estudiantes haya poco interés para involucrarse en estas actividades.

Particularmente utilizo el verbo de “enfatizar” porque no busco proponer que esta formación deba ser curricular y, por tanto, obligatoria (recordemos que en quinto y sexto semestre tienen materias asociadas al tema), pues seguramente la oferta cultural no podrá cubrir las expectativas o gustos de toda la comunidad estudiantil.

Lo que se plantea es que las actividades difusionistas se conciban institucionalmente como una alternativa de acercamiento a diferentes valores y actitudes necesarios para todo

docente y que se planifiquen de tal forma que sean de mayor interés y promuevan la interacción con y entre las alumnas.

Las preguntas que surgen de lo anterior son: ¿cómo puede el área de Difusión Cultural recuperar o reactivar su relevancia, considerando que a partir de su integración como función sustantiva debería tener un mayor impulso y claridad en sus actividades, incluso más que en años previos? ¿Cómo se podrían relacionar las identidades locales con las globales de manera pertinente a la formación docente? ¿A través de qué medios o prácticas puede realizarse una formación cultural crítica? ¿Cuáles son los requerimientos para que en las instituciones formadoras de docentes las áreas de docencia e investigación trabajen de manera conjunta con el área de difusión?

Posiblemente una respuesta general es que las escuelas normales deben innovar sus prácticas, lo cual a su vez implica que se consolide la continuidad que mencionaba al inicio Rosas Carrasco (2003:3) entre el perfil docente, su formación y las condiciones de su servicio profesional. Esto, por supuesto, no puede realizarse de manera autónoma, pues deben involucrarse muchos actores de la secretaría educativa a nivel federal, además de considerar las recomendaciones que en materia de formación docente se dictan por organismos internacionales.

Sobre estos organismos en particular, Moreno Anguas (2013: 44-45) apunta que su influencia no ha logrado impactar realmente en el trabajo de las escuelas formadoras de docentes, dejando que continúen bajo las mismas prácticas tradicionales, a diferencia de las universidades, quienes han modificado sus tareas con una perspectiva más innovadora. La autora plantea que

dado que estos organismos establecen recomendaciones con base en la situación del ámbito económico mundial y en respuesta a la política neoliberal imperante, estas recomendaciones resultan estratégicas para los países en el impulso a la formación de profesionales de ciertos campos de conocimiento. Sin embargo, no es la misma situación cuando se trata de impulsar el desarrollo de la profesión docente.

Al contrario, aunque en el discurso se reconoce la formación inicial y en servicio de los profesores como un elemento clave para mejorar la calidad educativa, no ha habido un desarrollo consistente con un enfoque innovador que responda a las tendencias

actuales. Lejos de esto, se ha encontrado que la formación docente, en sus dos esferas, sigue enfrascada en la reproducción de prácticas tradicionales y, así, aun con la inclusión de elementos tecnológicos dentro de las escuelas, las prácticas siguen siendo las mismas que se han llevado a cabo incluso antes de la incorporación de estos elementos.

En este sentido, nuevamente encontramos que los intereses de mercado de los grupos dominantes permean fuertemente al sistema de enseñanza, desde la educación básica hasta la superior, en las cuales principalmente se valora el trabajo que sea considerado útil y que ayude a reproducir el modelo neoliberal. Ante esta situación, Nussbaum (2010: 20) indica que los estados nacionales y sus sistemas educativos,

sedientos de dinero [...] están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia [...] Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos.

Estas reflexiones no son novedosas. Ya desde inicios del presente siglo, González Cosío (2001: 405) había manifestado que «la educación humanista que se imparte en el aula resulta avasallada por otra, utilitaria, egoísta y funcional, impartida, en cada uno de los actos de la vida cotidiana, por un modelo consumista de sociedad que postula el tener, sin importar los medios, sobre el ser humanista.»

De este modo, observamos que para conseguir su objetivo de formar ciudadanos, las futuras maestras tendrán que trabajar contracorriente, pues el sistema de enseñanza está organizado de tal manera que en el discurso se apremie el pensamiento crítico, analítico, de resolución de problemas y el trabajo cooperativo, aunque la puesta en práctica de éstas no sean fomentadas de forma constante.

Ante este panorama, la formación en artes, en deportes y en humanidades es fundamental, ya que son disciplinas que desarrollan un autoconocimiento en los sujetos a la vez que los sensibilizan ante las diversas realidades que ocurren más allá del espacio escolar. Estos aspectos no se pueden conseguir a través de la enseñanza del español y las matemáticas

para aprobar exámenes estandarizados, ya que éstas suelen mantener una pasividad en los alumnos.

Por el contrario, la formación integral favorecerá el dinamismo de los agentes. Toda aquella formación que implique la creatividad, el trabajo en equipo, que pongan en juego los sentidos y haga cuestionarse a los sujetos son buenas bases para una formación ciudadana y para la continuación de los estados democráticos.

Para que el estudiante no esté condenado, como indica Bourdieu (2008: 85), «a no ser nunca algo más que el término pasivo de la relación pedagógica» debe dejar de ser un sujeto manejable, «desprovisto de iniciativa y reducido a una pura receptividad.»

Un buen ejemplo de esto fue el PACAEP que se propuso formar maestros

responsables, autodisciplinados, imaginativos, interesados en conocer el mundo en que viven y en contribuir a mejorarlo; capaces de disentir y promover alternativas constructivas; los egresados tendrían que ser personas con gusto por la vida en todas sus manifestaciones, con arraigo en su comunidad, que no sólo apreciaran y disfrutaran su patrimonio cultural sino que participaran en su rescate y conservación, sin prejuicios raciales, sexuales, sociales, ideológicos o de cualquier otra índole.

(Luna Chrzanowski, 2005: 27)

El PACAEP es una experiencia muy interesante para conseguir lo que en el modelo cultural de las normalistas se establece como parte de su búsqueda vital: “fortalecer la identidad local, el sentido de pertenencia y promover el desarrollo social de la comunidad”. Este programa podría retomarse haciendo las adaptaciones necesarias para la actualidad, ya que plantea un ejercicio global que pone sobre la mesa el trabajo pedagógico en conjunto con el conocimiento, uso y preservación de la memoria local.

Este tipo de actividades fomentan que la acción pedagógica sea democrática, participativa, de construcción conjunta y no se limite al espacio áulico, sino que sea un proceso integral y constante para los agentes y su comunidad. Recordemos que los destinatarios no son únicamente y por tiempo determinado los alumnos de educación básica, sino que para las normalistas este proceso implica trabajar en la formación de ciudadanos pertenecientes a una sociedad que requerirá su participación.

En ese sentido, las normalistas aciertan al mencionar que es importante rescatar las tradiciones del país, que con el paso del tiempo se han ido perdiendo o se han transformado en la adopción de otras prácticas sociales, pues hablan de llevar a la práctica acciones concretas en favor de esta preservación. Pese a que no se puede mantener la cultura sin cambios, los cuales son más rápidos y constantes debido a que nos involucramos en una realidad con mayor interconexión con otros espacios y lugares en mundo, considero que el trabajo a nivel local es esencial para la vida de las personas, de los gobiernos estatales y de la nación.

Por ello es necesario que los espacios de difusión cultural sean retomados por las normalistas y que no sean primordialmente una ventana de promoción de la escuela. Esto, además, demanda que se destinen recursos económicos para poder ampliar las posibilidades de acción.

Las escuelas normales tienen la ventaja sobre algunas universidades, principalmente las más grandes, de que muchas veces su infraestructura se encuentre en un solo espacio físico y de que su modelo educativo no es tan flexible como en otras instituciones educativas, lo cual permite tener una mayor retención de la población estudiantil y por lo tanto, la oferta cultural puede ser mejor aprovechada.

No hay que olvidar que las escuelas normales forman a los docentes según los propios objetivos del Estado y anualmente egresan miles de profesores que buscan integrarse al servicio público que hasta el día de hoy sigue siendo desprestigiado –y competido por otros profesionistas–. ¿No deberían estos docentes, que se hacen cargo de una función social tan importante, tener una formación integral, más humana y crítica?

De este modo, concluimos que en el mundo globalizado se espera que la educación brinde las herramientas para dar respuesta a los múltiples problemas que existen en los diferentes ámbitos sociales, ya sean de orden económico, político, ambiental, de salud, etcétera, considerando los valores de justicia, libertad, equidad, respeto y democracia. Para ello se requiere más que la buena voluntad de los profesores y, en ese sentido, las escuelas formadoras de docentes son una pieza clave. Como indica Ducoing Watty (2013b: 8)

la formación de profesores no puede pensarse en la actualidad como lo que alguna vez fue. No obstante, las huellas del pasado pesan tanto que la Escuela Normal se ha volcado sobre sí, probablemente preocupada por asegurar su propia supervivencia y estabilidad, en lugar de enfrentar y comprometerse con la hazaña de un cambio radical que, por un lado, dé respuesta a las necesidades de los alumnos y de la sociedad contemporánea, y por otro, ponga fin al pensamiento simplificador que conceptualiza la profesionalización de la docencia como un training instrumentalista, basado en recetas prácticas y comportamentales para conducir un grupo.

Esta transformación requerida en las escuelas normales deberá considerar a las artes y las humanidades como un pilar fundamental para la mejora en la formación de los docentes, no solamente en el aspecto discursivo, sino también en la práctica, pues a través de acciones concretas que involucren a los estudiantes se dejarán de ver como agentes pasivos para ser los promotores de la ciudadanía que requiere la sociedad actual.

Finalmente, quisiera terminar estas reflexiones con el siguiente señalamiento que hace Ordine (2017) sobre las actividades culturales y plantear unas preguntas que inviten a la debate sobre las mismas: «En los pliegues de las actividades consideradas superfluas [...] podemos percibir los estímulos para pensar un mundo mejor, para cultivar la utopía de poder disminuir, sino eliminar, las injusticias generalizadas y dolorosas desigualdades que pesan (o debería pesar) como una losa sobre nuestras conciencias».

La emergencia sanitaria causada por el coronavirus (COVID-19) ha traído al sistema educativo nacional y mundial un nuevo paradigma, en donde las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel sobresaliente. Todas las instituciones educativas cerraron sus puertas durante varios meses y tanto docentes como alumnos se tuvieron que adaptar a las clases virtuales. Esto, por supuesto, evidenció la brecha digital existente entre generaciones y todavía más de acceso al internet en los diferentes estratos socioeconómicos.

Si bien para la autoridad pedagógica fue importante dar continuidad a las clases para evitar en la medida de lo posible el rezago educativo, nuevamente se nota la ausencia del fomento de las actividades culturales que pudieran ser una alternativa recreativa ante el confinamiento obligatorio. Ya que los estudiantes están en casa, ¿por qué no aprovechar el

tiempo para promover la lectura, desarrollar habilidades gráficas, impulsar el ejercicio y la salud física, incentivar la escucha intrafamiliar, por mencionar sólo algunas actividades?

Como indica García Martínez (2020) la educación artística podría promover procesos formativos que involucren las dimensiones social, interpersonal, personal y profesional. No obstante, se debe reconocer que esta puede no ser una opción viable para todas las familias, particularmente las más vulnerables, sin embargo la pandemia nos planteará nuevos retos como sociedad, como sujetos, como estudiantes y como docentes.

Después del aislamiento, no seremos los mismos y nuestras comunidades demandarán de una participación innovadora y activa por parte de los ciudadanos, de las organizaciones sociales, de los políticos para superar las crisis que se avecinan y que afectarán los diferentes espacios sociales.

Ante la situación que nos espera, ¿puede la formación cultural de los docentes favorecer los retos educativos y fortalecer la democracia en nuestra sociedad? ¿Cómo ha de realizarse en los nuevos escenarios educativos?

Conclusiones

- La dimensión cultural está integrada a los procesos educativos debido a que éstos inculcan habitus en los agentes. De ahí que en esta tesis se plantee la necesidad de una formación cultural crítica y humanística en la educación superior, particularmente para los docentes, quienes son los encargados de reproducir esos habitus, además de rescatar y preservar la identidad y memoria de la comunidad.
- De la revisión documental se encontró que no existe una normatividad contemporánea que especifique las metas y los objetivos de esta función sustantiva en el subsistema normalista. Esto trae como consecuencia que el Área de Difusión Cultural y Extensión sea un espacio carente de recursos económicos y humanos para desarrollarse a la par que la función docente.
- Basándose en el único documento de la SEP encontrado que analiza estas actividades en las escuelas normales, el cual data de 1988, se observa que la Difusión Cultural y la Extensión Educativa o Extensión Cultural son dos procesos distintos catalogados bajo una misma función sustantiva: la primera hace referencia a la relación entre la institución y la sociedad; la segunda, a la formación extracurricular de los estudiantes.
- Partiendo del punto anterior, se observa que en las dos escuelas analizadas se tiene mayor experiencia en las actividades de Extensión; no obstante, la escuela normal rural se involucra con las comunidades aledañas de manera constante, lo cual fortalece su labor difusionista.
- Los talleres y clubs con mayor solidez en el Área de Difusión Cultural y Extensión de las escuelas normales estudiadas son los que pertenecen al ámbito de las artes: danza, música o teatro. Esto se debe, por una parte a que históricamente el entendido de cultura se ha relacionado con la producción artística, y por otra, a que los coordinadores del área cuentan con una formación en artes –además de docente–, por lo cual plasman sus intereses y conocimientos en un programa cultural que se limita a su periodo administrativo.

- El método utilizado en este trabajo permitió construir un modelo cultural en el cual se expresan las percepciones de las estudiantes respecto a su experiencia con el Área de Difusión Cultural, evidenciando que, si bien cumple una función sustantiva, tiene poco impacto durante la formación inicial docente.
- La principal diferencia encontrada entre primer y cuarto año, considerando tanto a la escuela normal urbana como a la rural, es que la oferta de talleres y clubs representa una oportunidad para las estudiantes de recién ingreso para desenvolverse en una actividad por la cual sienten atracción, pero que no habían podido realizar antes; por su parte, las alumnas de cuarto año deben dejar de lado este interés para garantizar un buen rendimiento escolar, considerando que durante los últimos semestres se centran en las prácticas profesionales.
- Entre la escuela normal urbana y la rural, considerando tanto a las estudiantes de primer y cuarto año, se distinguen porque en la segunda se cuenta con el internado –cocina y dormitorios–, por lo cual es más fácil para las alumnas distribuir su tiempo entre las tareas escolares y los clubs, mientras que para las estudiantes de la escuela urbana, esto representa un mayor gasto en transporte y comida para poder tomar los talleres en el horario vespertino.
- Otra diferencia que se encontró entre la zona urbana y rural es que conceptualmente la noción de cultura es definida por las estudiantes de la BENV desde una perspectiva más teórica, generando dificultades para reflexionar sobre la difusión y sus actividades en términos prácticos. En el caso de las alumnas de la ENRCS, se mostró un mayor vínculo entre su concepto de cultura y la práctica difusionista porque fundamentan esta dimensión desde sus vivencias cotidianas.
- Finalmente, considero que la Difusión Cultural y la Extensión Educativa va más allá de la patrimonialización de la cultura. La relevancia de esta función debería sustentarse en ser un espacio abierto para la formación humana de las próximas docentes, en el cual se desarrollen integralmente como profesionales de la educación para cumplir la labor ampliamente significativa de formar a los futuros ciudadanos.

Fuentes consultadas

- ANUIES. (2016). Plan de Desarrollo Institucional, Visión 2030. Recuperado el 16 de julio de 2019, de http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030_v2.pdf
- ANUIES. (s/f). Difusión cultural y divulgación científica. Recuperado el 16 de julio de 2019, de <http://www.anui.es.mx/programas-y-proyectos/proyectos-academicos/difusion-cultural-y-divulgacion-cientifica>
- Arnaut, A. (2010). *Gestión del sistema educativo federalizado* (A. Arnaut y S. Giorguli, Coords.). México: El Colegio de México.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Arteaga Castillo, B. (2018). *Análisis histórico de la formación de docentes mexicanos a través de los planes y programas de estudios de la Escuela Nacional de Maestros*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Avilés, K. (2011, junio 29). Maestros de diversas normales responden a Gordillo. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2011/06/29/sociedad/047n1soc>
- Avilés, K., y Herrera, C. (2008, agosto 19). Cerrar normales públicas, exige Elba Esther Gordillo a Calderón. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2008/08/19/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>
- BENV. (s/f). Benemérita Escuela Normal Veracruzana (sitio oficial). Recuperado el 9 de septiembre de 2019, de <http://benv.edu.mx/>

- BENV Estudiantil. (s/f). Breve historia de la Normal. Recuperado el 9 de septiembre de 2019, de <http://www.benvestudiantil.galeon.com/productos2151803.html>
- Berger, P., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (2a ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2008). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2a ed.). Barcelona: Laia.
- Brambila Medrano, B. (2015). El impacto de las políticas culturales: Caso: Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. *Revista de Educación y Cultura*, (Año 8. No. 96), 18–21.
- Caballero, A. y Medrano, S. (2001). El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964. En F. Solana, R. Cardiel Reyes, y R. Bolaños Martínez (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1875-1976)* (pp. 360–402). México: Fondo de Cultura Económica.
- Calvo Pontón, B. (1989). *Educación normal y control político*. México: CIESAS; Casa Chata.

- Cardiel Reyes, R. (2001). El periodo de conciliación y consolidación 1946-1958. En F. Solana, R. Cardiel Reyes, y R. Bolaños Martínez (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1875-1976)* (pp. 327–359). México: Fondo de Cultura Económica.
- Civera Cerecedo, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Civera Cerecedo, A. (2004). *La legitimación de las Escuelas Normales Rurales*. El Colegio Mexiquense, A.C.
- Cruz Pineda, O. P. (2013). Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 49–77). México: Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE.
- Curiel Méndez, M. E. (2001). La educación normal. En F. Solana, R. Cardiel Reyes, y R. Bolaños Martínez (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1875-1976)* (pp. 426–462). México: Fondo de Cultura Económica.
- Davini, M. C. (1995a). Las instituciones de formación de los docentes: campo de tensiones pedagógicas y políticas. En *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (pp. 77–98). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1995b). Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales. En *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (pp. 19–50). Buenos Aires: Paidós.
- De la Peña, G. (1998). Educación y cultura en el México del siglo XX. En P. Latapí Sarre (Coord.), *Un siglo de educación en México* (Vol. 1, pp. 43–83). México: Fondo de Cultura Económica; CONACULTA.

- DOF. (2019a). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. México.
- DOF. (2019b). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73*. México.
- DOF. (2002). *Decreto por el que se adiciona el artículo 3º*. México.
- DOF. (1993). *Decreto que declara reformados los artículos 3º y 31 fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- DOF. (1975). *Acuerdo número 11298 relativo a la elaboración de un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal para toda la República*. México.
- DOF. (1973a). *Ley Federal de Educación*. México.
- DOF. (1973b). *Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública*. México.
- DOF. (1942). *Ley Orgánica de la Educación Pública*. México.
- Domínguez Romero, J. M. (1999). *El PACAEP como factor de apoyo en la educación primaria* (Informe de licenciatura). Zapopan, Jalisco: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ducoing Watty, P. (2013a). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 117–156). México: Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE.
- Ducoing Watty, P. (2013b). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 7–22). México: Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE.

- Esteva Romo, A. (2013). El trabajo colegiado docente normalista: entre lo instituido y lo instituyente. Reflexiones a partir de un estudio de caso. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 355–388). México: Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE.
- García Martínez, A. (2020). *Reflexiones en torno a la relevancia de las artes y la educación artística en el contexto de la pandemia COVID-19*. México: COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/07/09/reflexiones-en-torno-a-la-relevancia-de-las-artes-y-la-educacion-artistica-en-el-contexto-de-la-pandemia-covid-19/>
- Giménez, G. (2015). *Memoria e identidad*. Manuscrito.
- Giménez, G. (2016). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: ITESO; Universidad de Guadalajara; Universidad Veracruzana; Secretaría de Cultura; Universidad Iberoamericana.
- González Cosío, A. (2001). Los años recientes. 1964-1976. En F. Solana, R. Cardiel Reyes, y R. Bolaños Martínez (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1875-1976)* (pp. 403–425). México: Fondo de Cultura Económica.
- Hiernaux, J. P. (2009). El pensamiento binario. Aspectos semióticos, teóricos y empíricos. *Cultura y representaciones*, 3(6), 25–42.
- Hiernaux, J. P. (2008). Análisis estructural de contenidos y modelos culturales. Aplicación a materiales voluminosos. En *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido* (pp. 67–117). Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán; Universidad Nacional Autónoma de México-IIS.
- INEGI. (1895). *Censo General de la República Mexicana 1895*. México: INEGI.
- INEGI. (1910). *Tercer Censo de Población de los Estados Unidos Mexicanos 1910*. México: INEGI.

- INEGI. (1930). *Quinto Censo de Población 1930*. México: INEGI.
- INEGI. (1940). *Sexto Censo de Población 1940*. México: INEGI.
- INEGI. (1953). *Séptimo Censo General de Población 1950*. México: INEGI.
- INEGI. (1962). *VIII Censo General de Población 1960*. México: INEGI.
- INEGI. (1970). *IX Censo General de Población 1970*. México: INEGI.
- INEGI. (1980). *X Censo General de Población y Vivienda 1980*. México: INEGI.
- INEGI. (1990). *XI Censo General de Población y Vivienda 1990*. México: INEGI.
- INEGI. (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. México: INEGI.
- INEGI. (2013). *Censo General de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (s/f). *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Latapí Sarre, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En P. Latapí Sarre (Coord.), *Un siglo de educación en México* (Vol. 1, pp. 21–42). México: Fondo de Cultura Económica; CONACULTA.
- Llarena, R. (2017, noviembre 16). *El nuevo marco de evaluación para instituciones de educación superior en México*. CIEES.
- López Manzano, S. V. A. (1996). *La extensión académica en el entorno normalista; una experiencia* (Tesina de licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Luna Chrzanowski, K. (2005). *La formación de maestros de actividades culturales para la educación primaria, un dispositivo de formación a medio camino* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos.

- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural del Discurso. En M. Canales (Coord.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 299–319). Santiago: LOM.
- Martinic, S. (1995). Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 16(1), 313–339.
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., y Morales Hernández, M. Á. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Ciudad de México: INEE.
- Miranda López, F. (2010). *La reforma curricular de la educación básica* (A. Arnaut y S. Giorguli, Coords.). México: El Colegio de México.
- Molina, A., y Ejea, T. (Coords.) (2019). *Entre la comunidad y el mercado. Los ámbitos y usos de la tercera función sustantiva universitaria en México*. México: Universidad Veracruzana.
- Moreno Anguas, M. B. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing Watty (Coord.) *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 23–48). México: Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE.
- Morrow, R. A., y Torres, C. A. (2002). *Las teorías de la reproducción social y cultural. Manual Crítico*. Madrid: Popular.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Argentina: Katz.
- Ordine, N. (2017) *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado. Libro electrónico.

- Ornelas, C. (1998). La cobertura de la educación básica. En P. Latapí Sarre (Coord.), *Un siglo de educación en México* (Vol. 2, pp. 111–140). México: Fondo de Cultura Económica; CONACULTA.
- Ornelas Huitrón, A. M. de los Á. (2013). La noción de identidad: un análisis crítico con base en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, 1997. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 295–329). México: Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE.
- Poy Solano, L. (2010a, agosto 6). Las normales rurales, semillero de guerrilleros, afirma Gordillo. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2010/08/06/sociedad/035n1soc>
- Poy Solano, L. (2010b, agosto 8). La acusación a normales rurales, porque sus egresados no son como quisiera Elba Esther. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2010/08/08/sociedad/033n2soc>
- Raby, D. L. (1974). *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México: SEP.
- Remy, J. (2008). Mito de la colectividad. Dialéctica del sí y de lo social. En *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido* (pp. 59–66). Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán; Universidad Nacional Autónoma de México-IIS.
- Rosas Carrasco, L. O. (2003). *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE; Fundación para la Cultural de Maestro SNTE.
- SEP. (2018). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. México: SEP.
- SEP. (2015). *Plan Integral. Diagnóstico de las Escuelas Normales*. México: SEP.

- SEP. (2003). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. Elementos para la reflexión y el análisis*. México: SEP.
- SEP. (1988). *Subcomisión La Difusión Cultural y la Extensión Académica en las Instituciones Formadoras de Docentes. Informe de Resultados del Proyecto de Investigación* (p. 130). México: Comisión de Formación de Personal Docente, SEP.
- SEP. (1954). *Plan de estudios 1945, para la carrera de Profesor de Enseñanza Primaria*. Dirección General de Enseñanza Normal.
- Sistema de Información Básica de la Educación Normal. (2018). *Matrícula por Licenciatura de las Escuelas Normales, ciclo escolar 2018-2019*. México: SEP.
- Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. (s/f). *Escuelas, alumnos y maestros según nivel educativo. 1893-2016*. Recuperado de http://snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf
- Suárez, H. J. (2014). Horizontes y perspectivas de método de análisis estructural desde América Latina. En M. Canales (Coord.), *Escucha de la escucha, Análisis e Interpretación de la Investigación Cualitativa* (pp. 275–293). Santiago: LOM; Universidad de Chile.
- Suárez, H. J. (2008a). El método de análisis estructural de contenido. Principios operativos. En *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido* (pp. 119–141). Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán; Universidad Nacional Autónoma de México-IIS.
- Suárez, H. J. (2008b). Entrevista con Jean Pierre Hiernaux. En *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido* (pp. 299–307). Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán; Universidad Nacional Autónoma de México-IIS.

- Suárez, H. J. (2008c). Glosario. En *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido* (pp. 321–328). Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán; Universidad Nacional Autónoma de México-IIS.
- Suárez, H. J. (2008d). Producción y transformación cultural. Elementos para una teoría de la transición simbólica. En *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido* (pp. 39–56). Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán; Universidad Nacional Autónoma de México-IIS.
- Suárez, H. J. (2001). *¿Ser cristiano es ser de izquierda? Sociología de las transformaciones simbólicas de los cristianos de los años 60 en Bolivia* (Tesis de doctorado). Universidad Católica de Lovaina, Lovaina la Nueva.

Anexo

Estructuras de sentido de las normalistas de primer y cuarto año de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana y la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán”

¿Cuál considera que es la labor de las docentes?

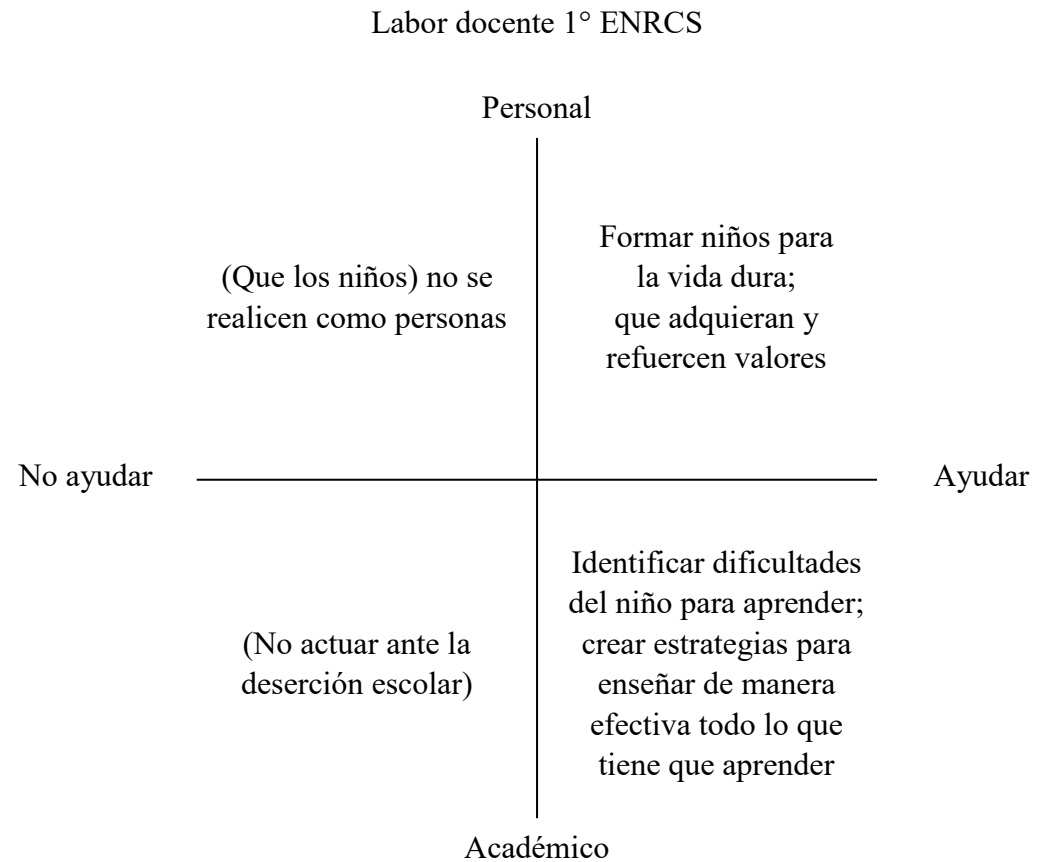
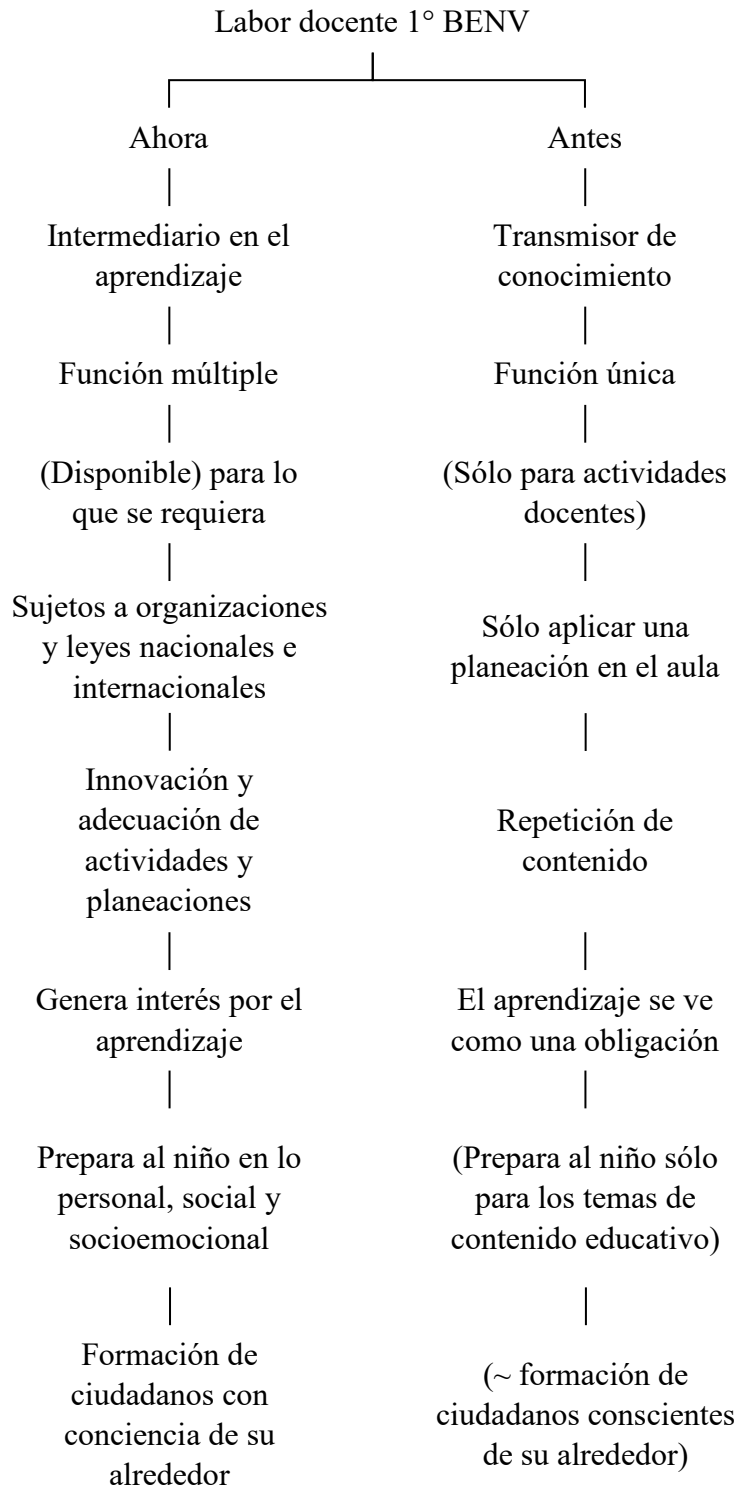
¿Cómo define el concepto de cultura?

¿Considera que es importante la difusión cultural? ¿Por qué?

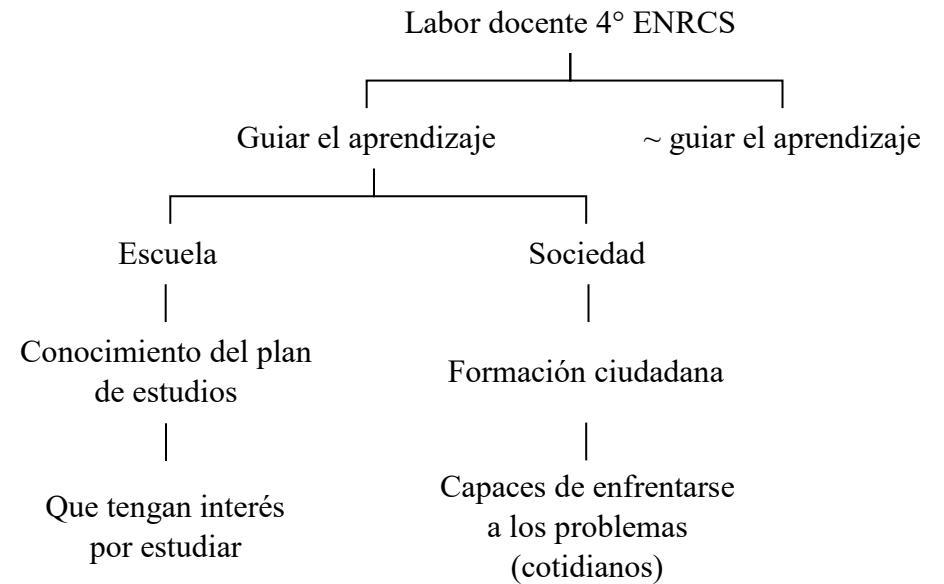
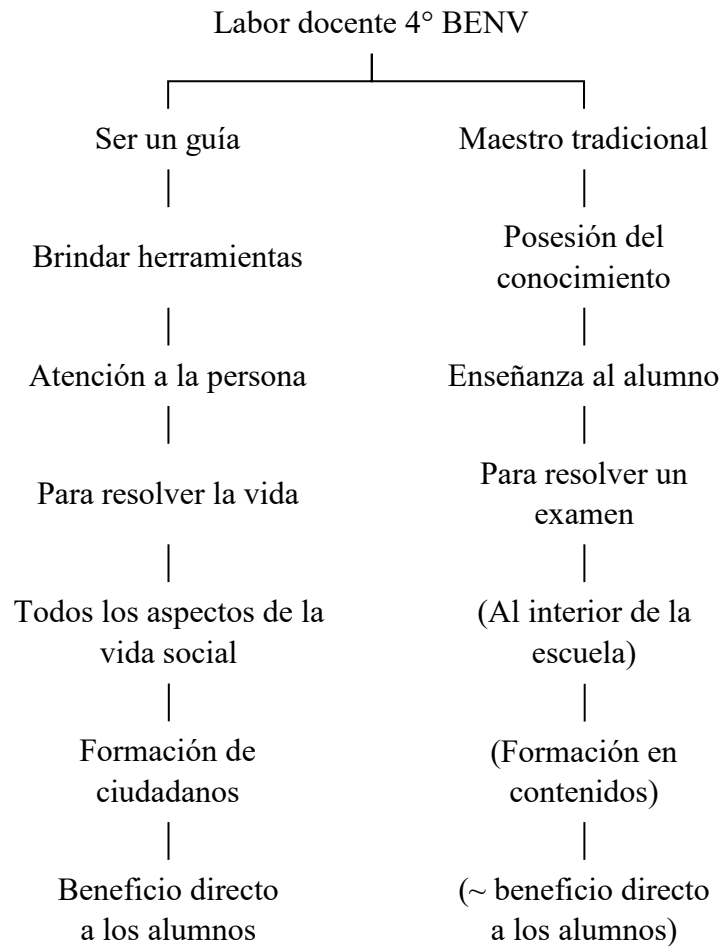
¿Qué necesita una maestra para difundir la cultura?

¿Considera relevante el trabajo del Área de Difusión Cultural en su escuela?

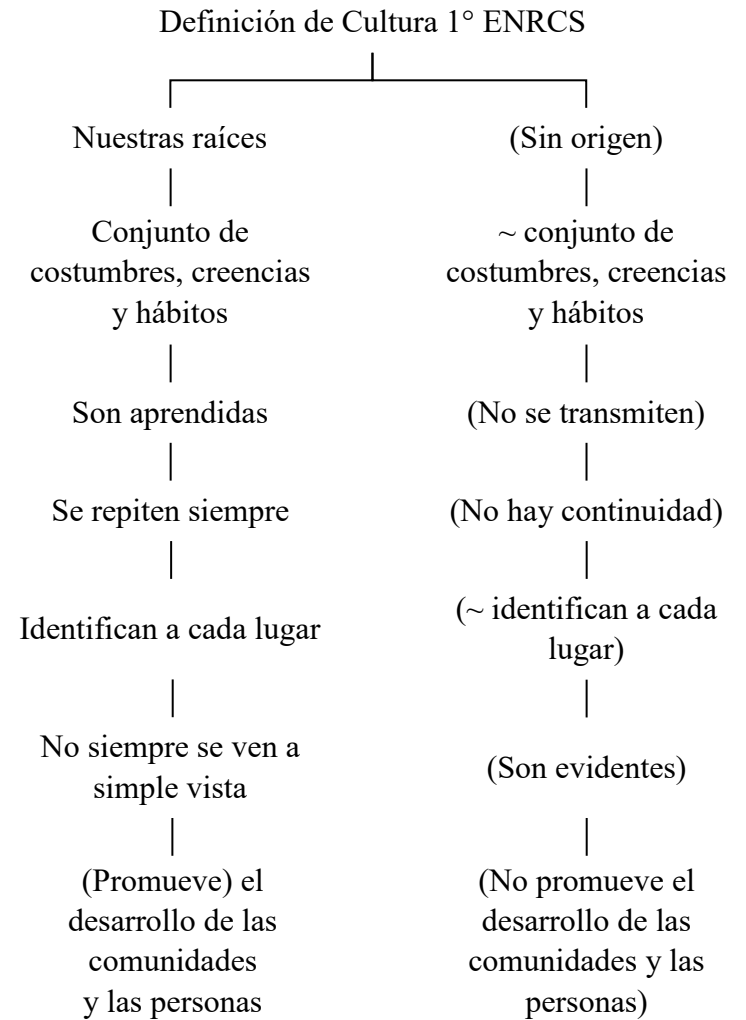
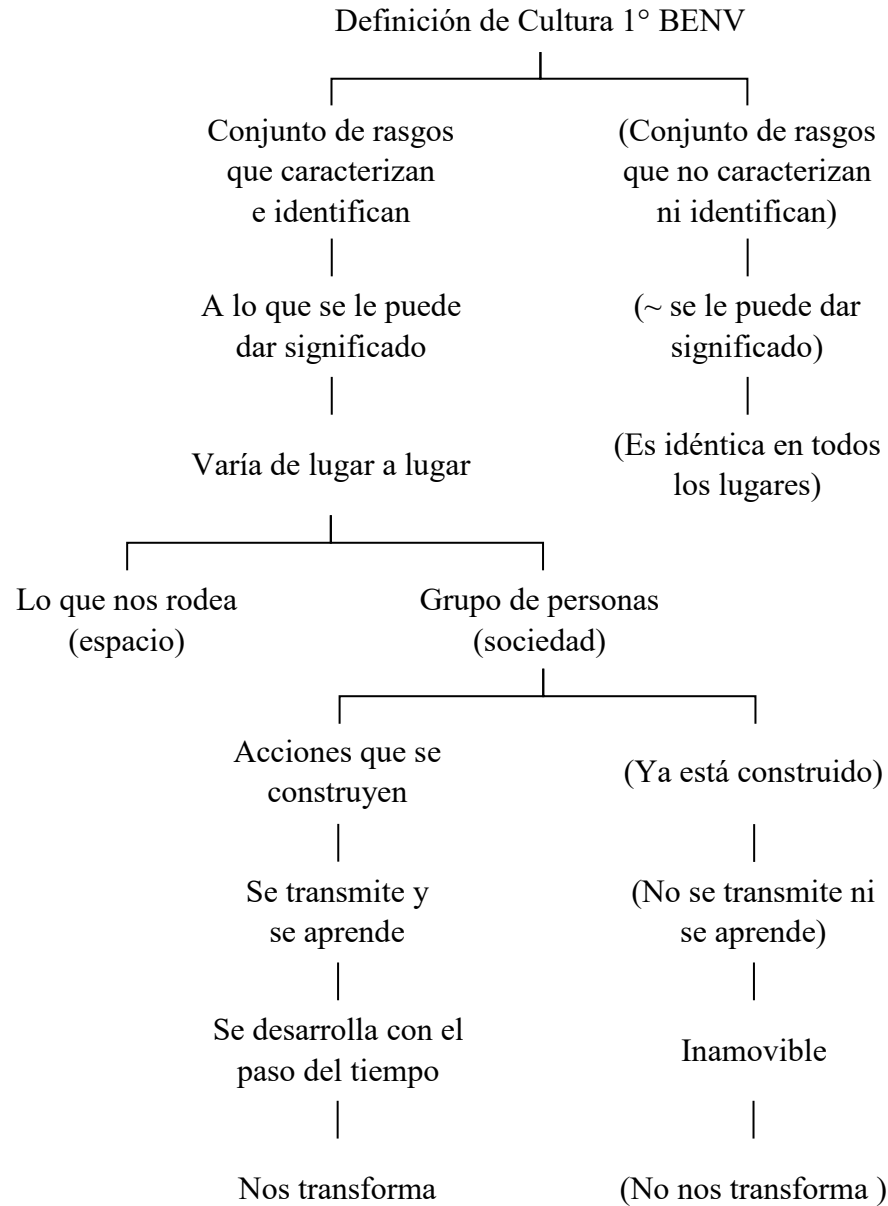
¿Participa en los talleres que ofrece el Área de Difusión Cultural? ¿Con qué objetivo?



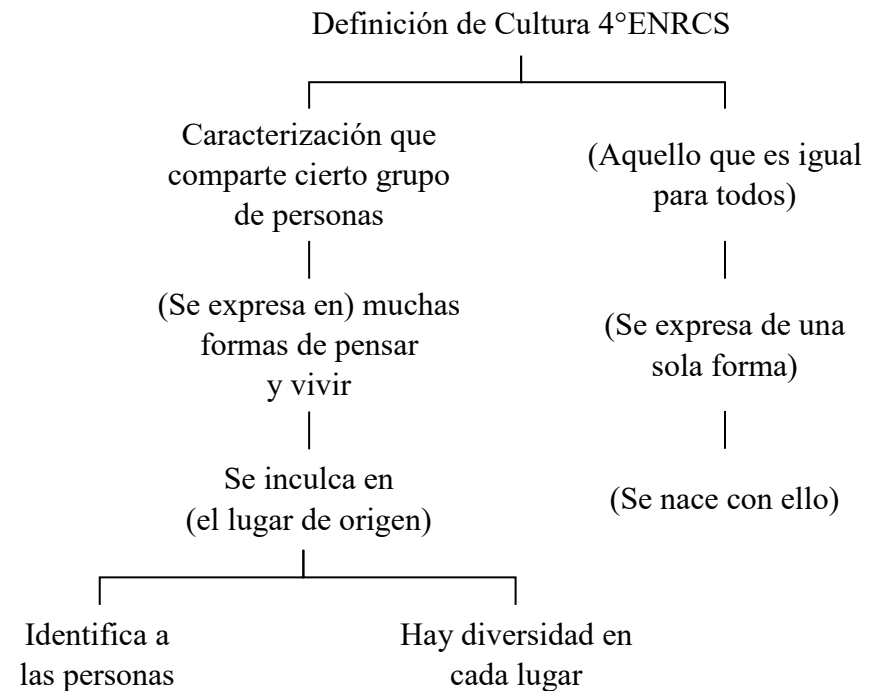
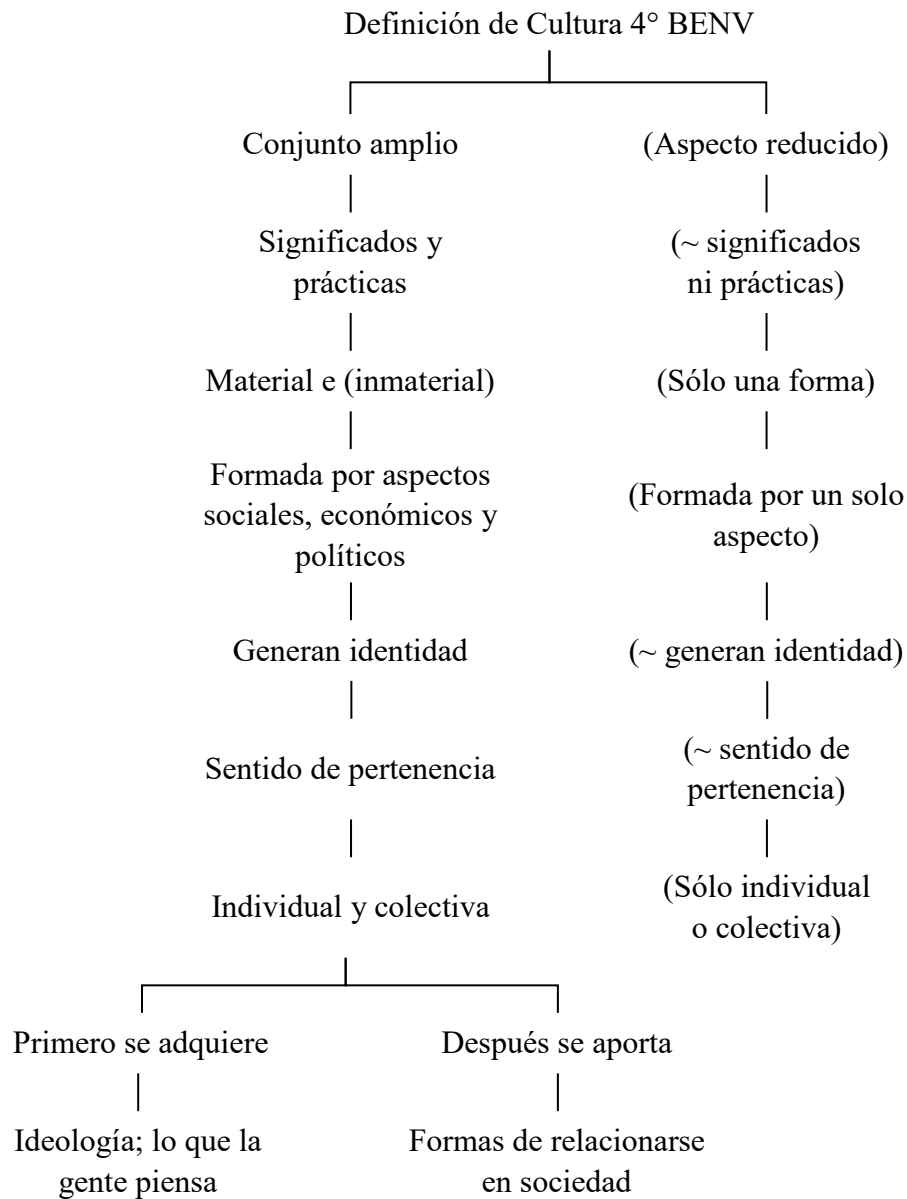
¿Cuál considera que es la labor de las docentes? Cuarto año



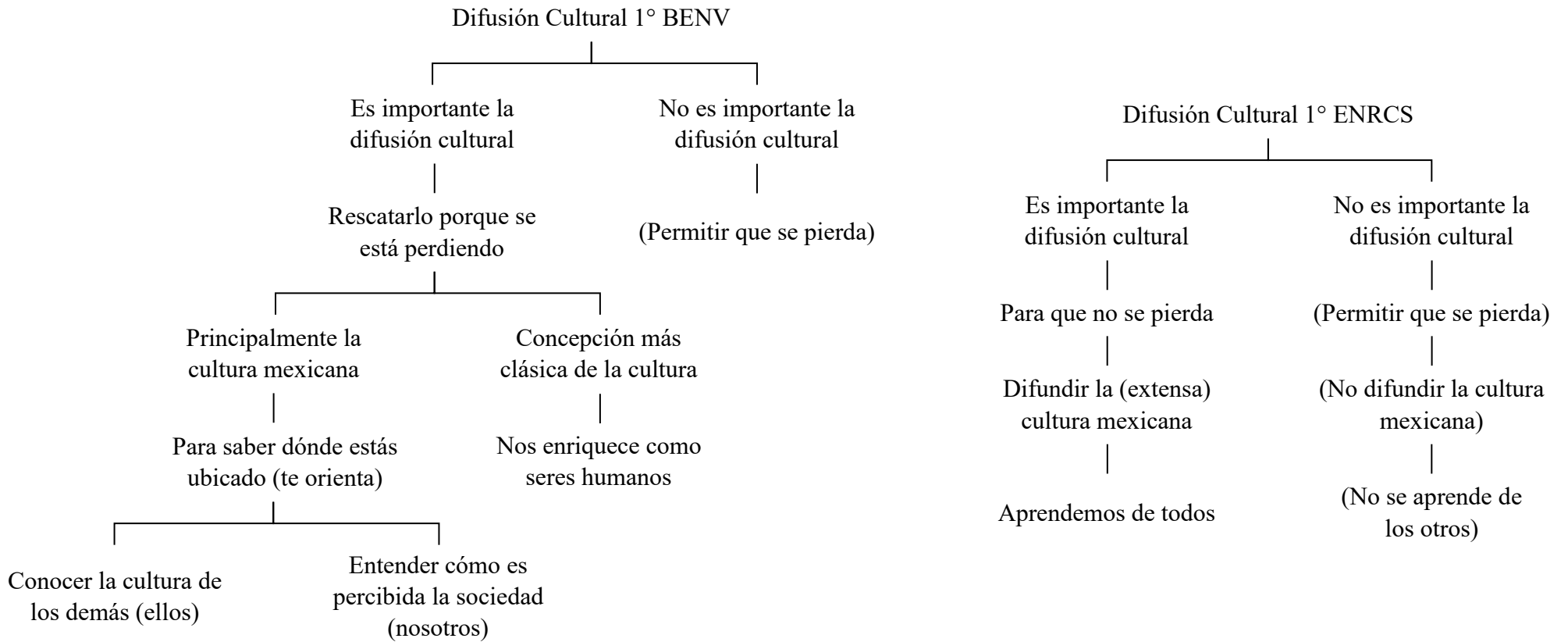
¿Cómo define el concepto de cultura? Primer año



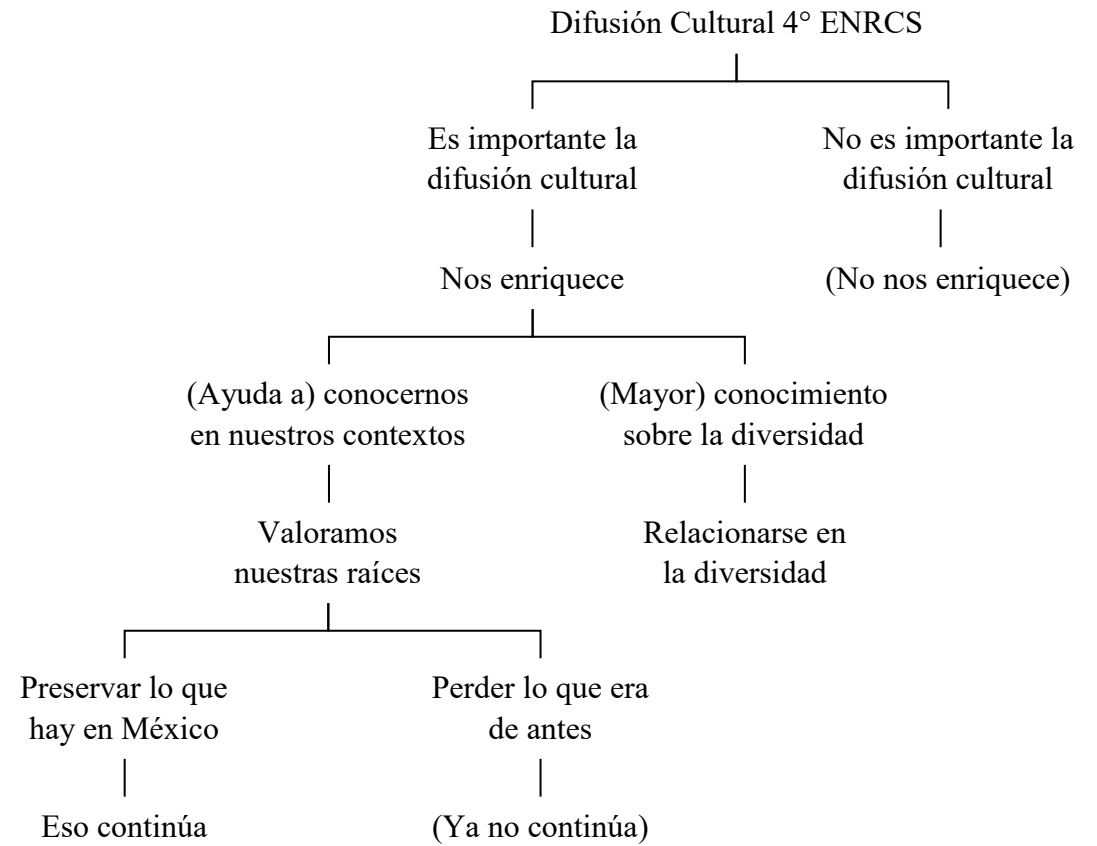
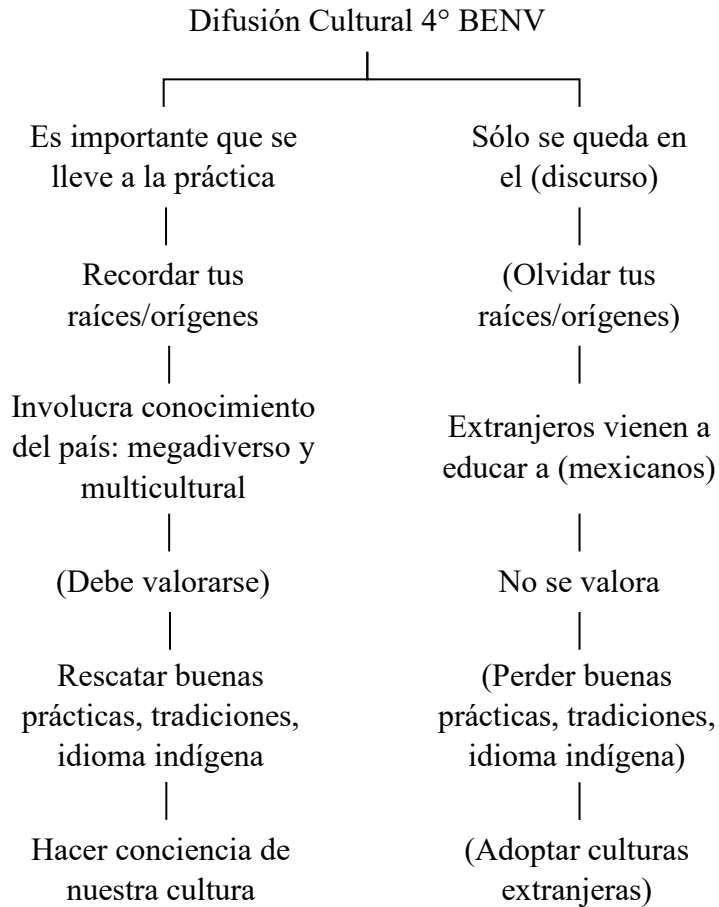
¿Cómo define el concepto de cultura? Cuarto año



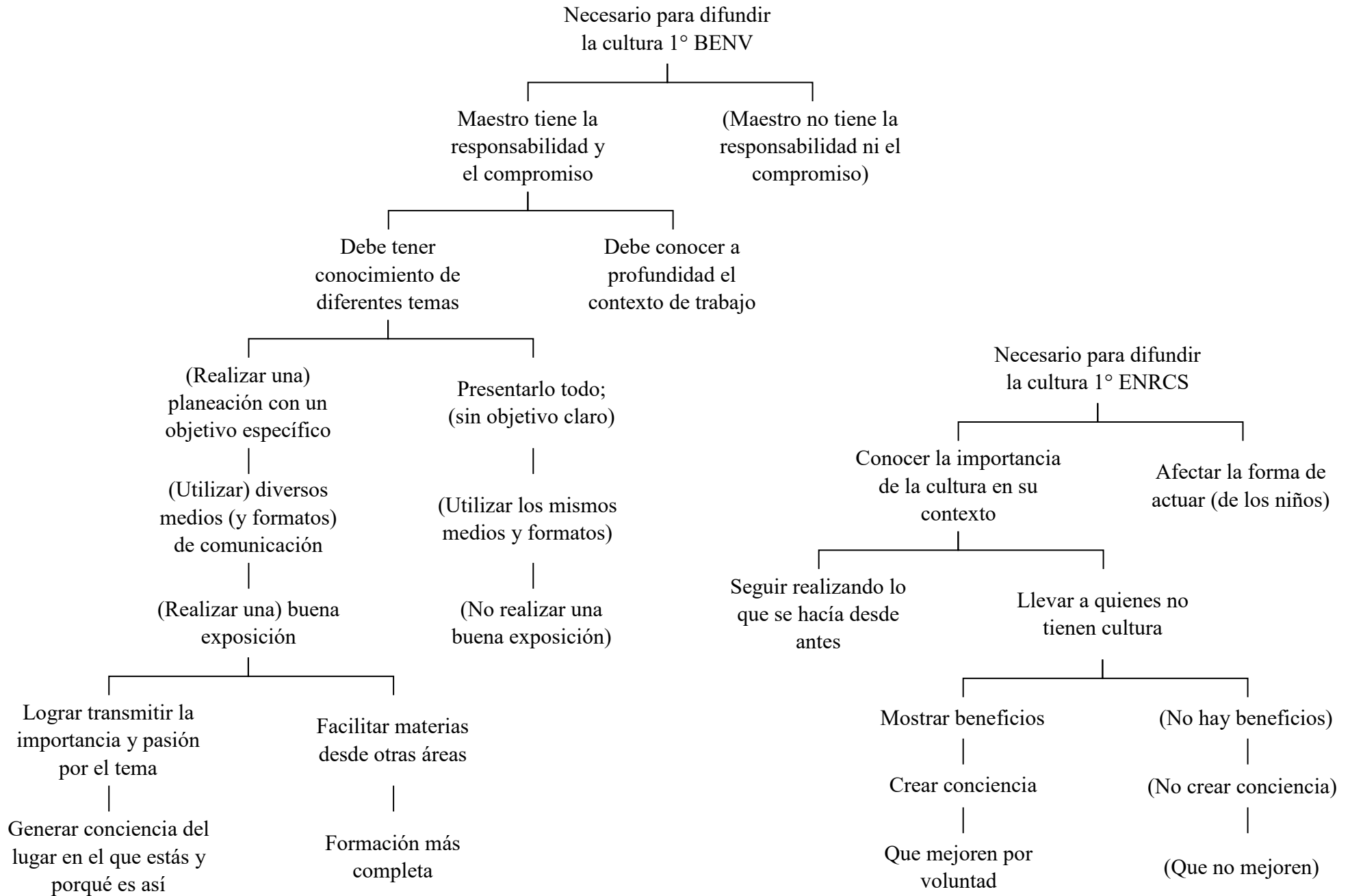
¿Considera que es importante la difusión cultural? ¿Por qué? Primer año



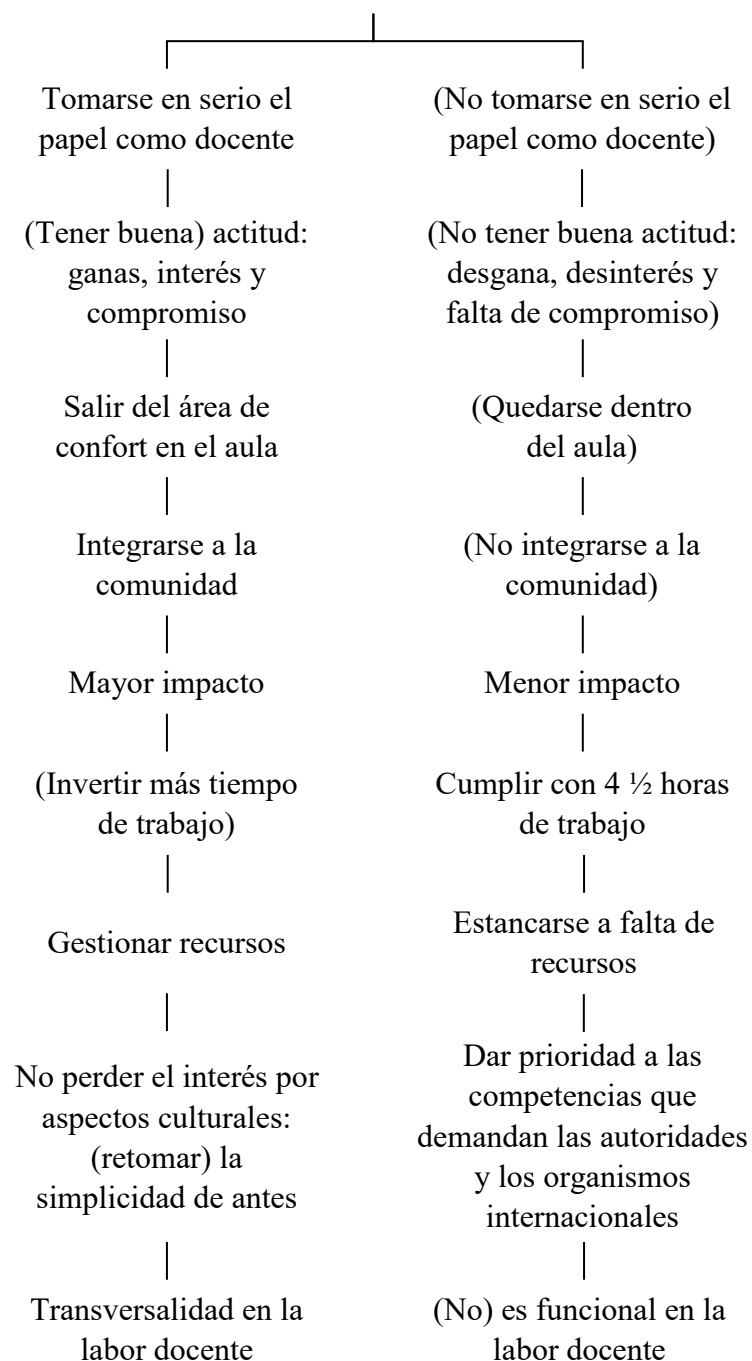
¿Considera que es importante la difusión cultural? ¿Por qué? Cuarto año



¿Qué necesita una maestra para difundir la cultura? Primer año

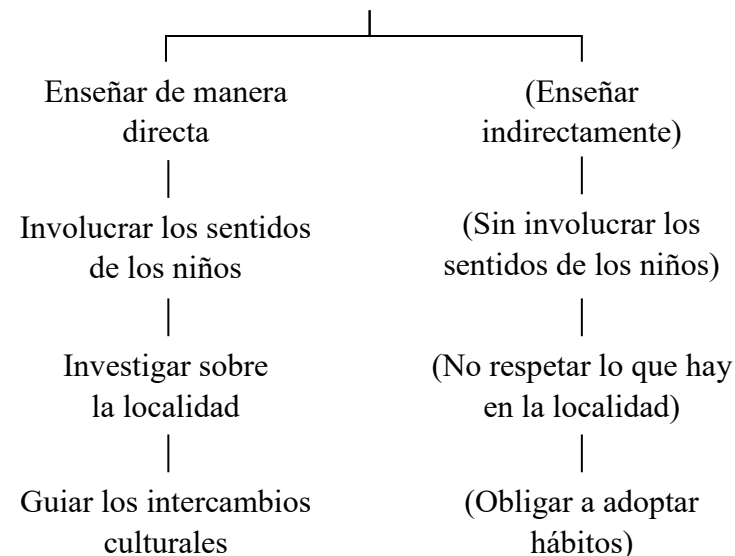


Necesario para difundir
la cultura 4° BENV



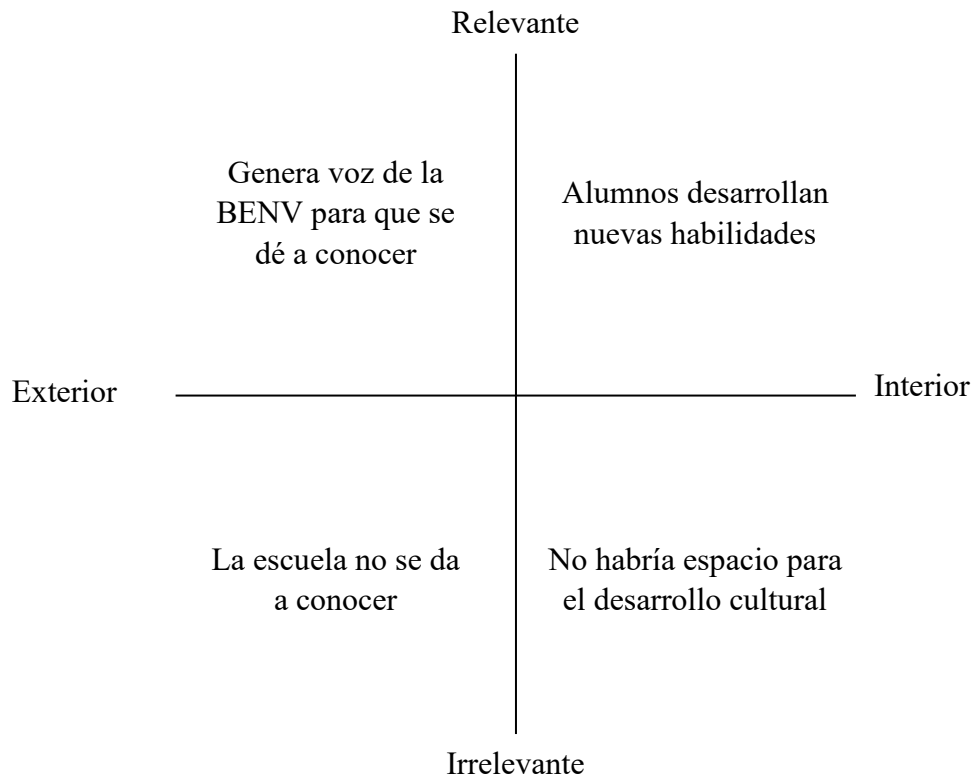
¿Qué necesita una maestra para difundir la cultura? Cuarto año

Necesario para difundir
la cultura 4° ENRCS

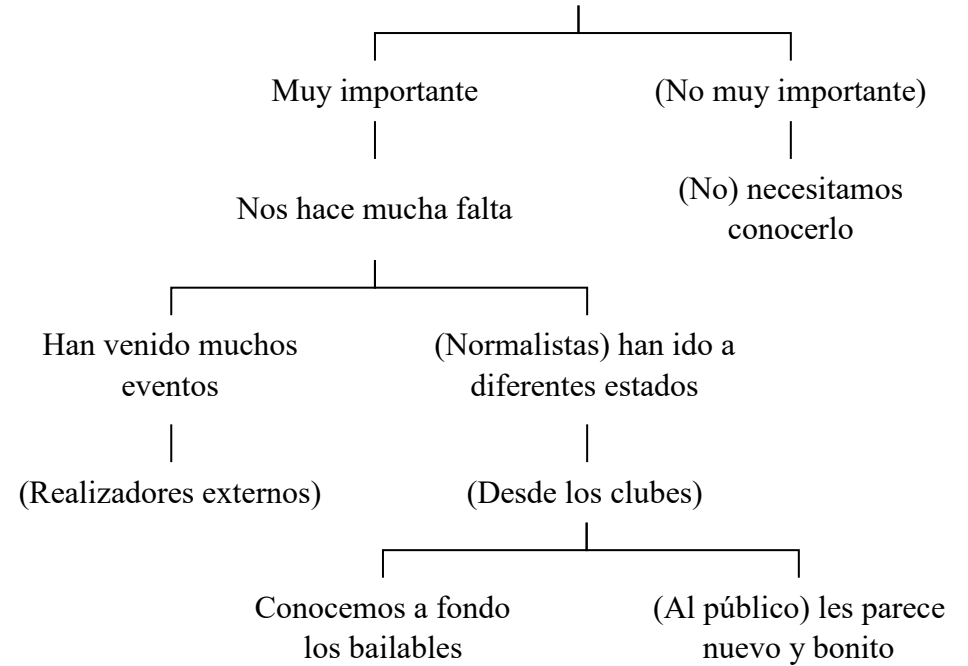


¿Considera relevante el trabajo del Área de Difusión Cultural en su escuela? Primer año

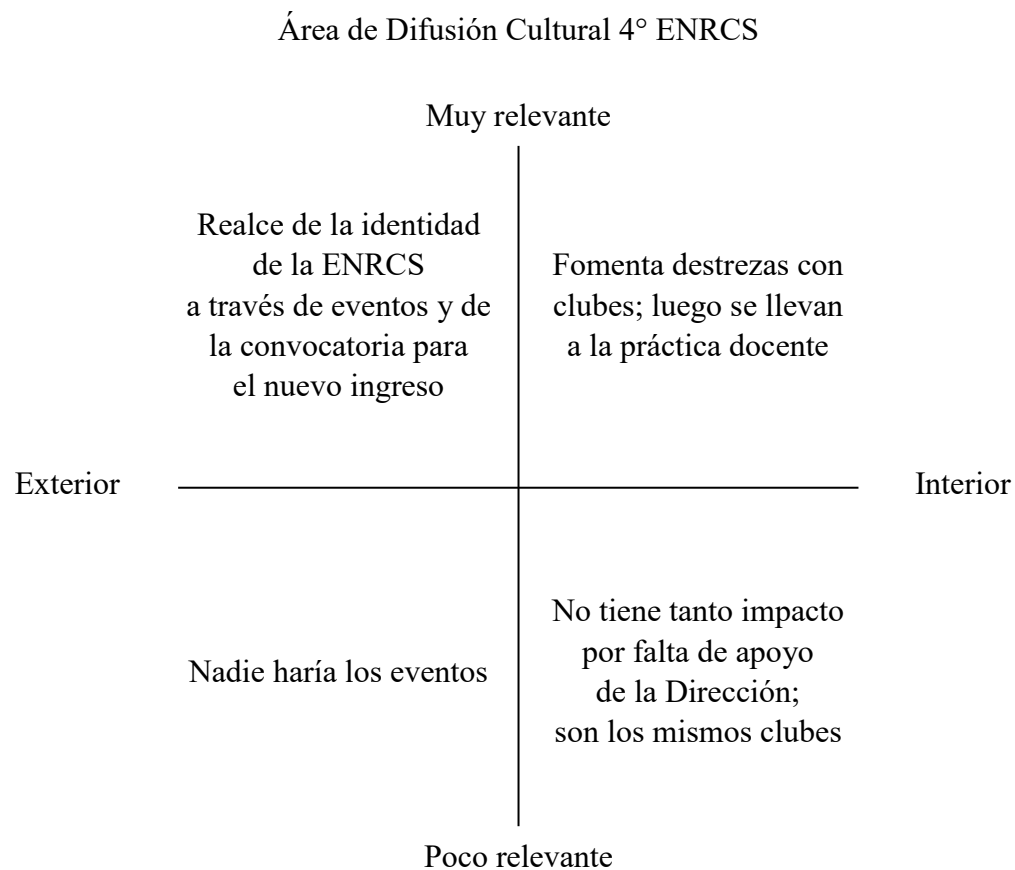
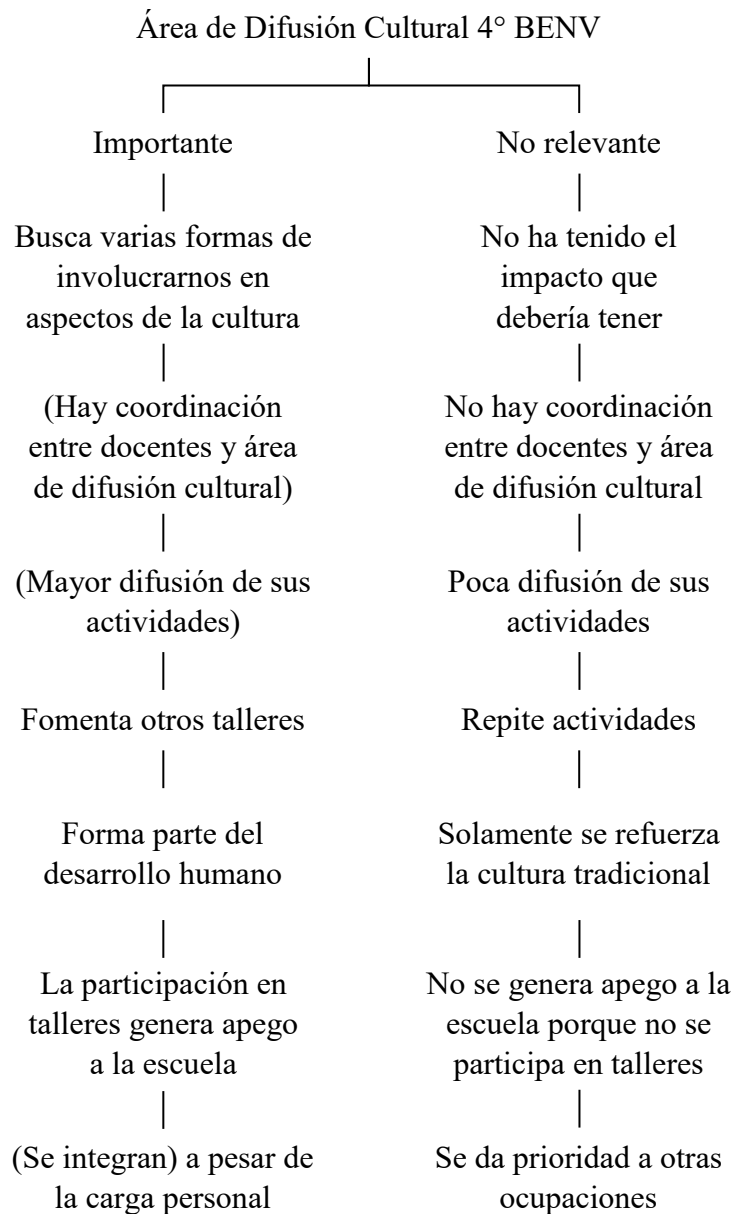
Área de Difusión Cultural 1° BENV



Área de Difusión Cultural 1° ENRCS

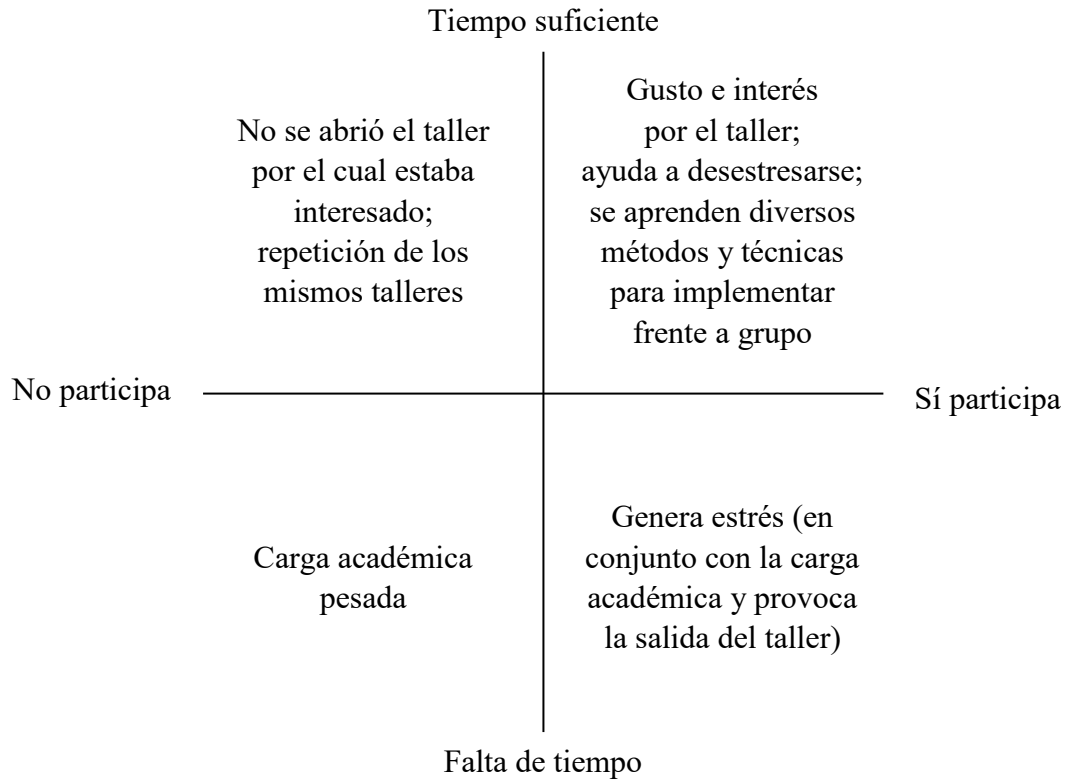


¿Considera relevante el trabajo del Área de Difusión Cultural en su escuela? Cuarto año

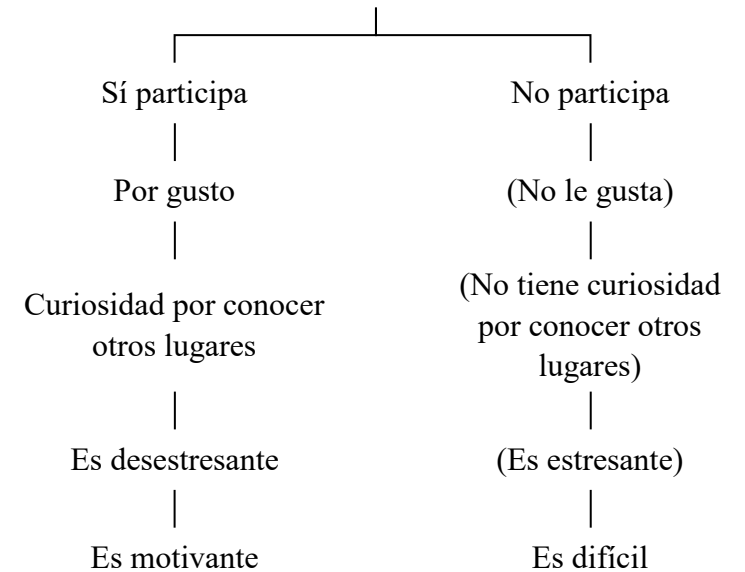


¿Participa en los talleres que ofrece el Área de Difusión Cultural? ¿Con qué objetivo? Primer año

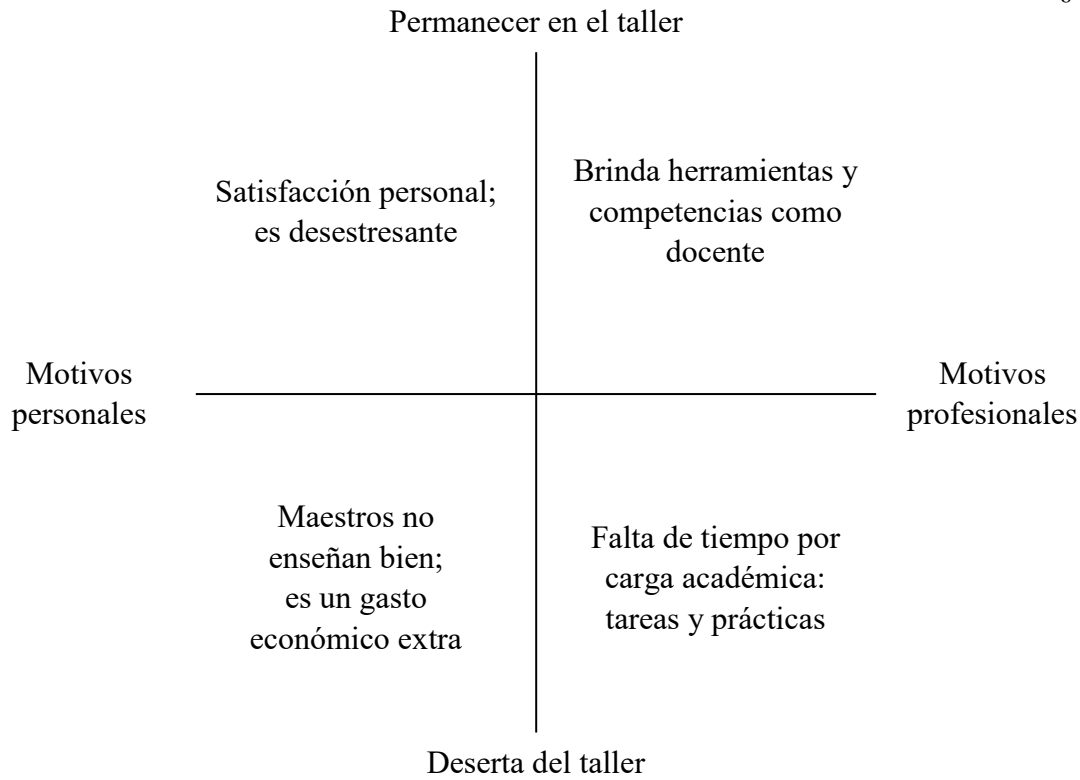
Participa en talleres 1° BENV



Participa en clubs 1° ENRCS



Participa en talleres 4° BENV



*¿Participa en los talleres que ofrece el Área de Difusión Cultural?
¿Con qué objetivo? Cuarto año*

