

LA HISTORIA DE LAS NORMALES RURALES UNA HISTORIA DE MAQUINARIA ESCOLAR PROGRESISTA Y URBANA (UNA RUTA CONCEPTUAL DE POSIBILIDAD EXPLICATIVA)

GREGORIO DE JESÚS HERNÁNDEZ GRAJALES.

Resultado parcial de investigación historiográfica, de historias de vida de egresados así como del discurso educativo periodizado y contextualizado del normalismo rural: 1922-1934. 1934-1940- 1956-1979-1980-2003

Resumen:

La escuela pública es producto de la orientación del Estado educador. La historia de los modelos educativos o de la historia moderna como tal, tiene distintos rasgos determinados por la participación del Estado a partir de la libertad o restricción para diseñar los contenidos educativos. Uno de esos contenidos específicos fue, en su momento, la especificidad de la formación rural de maestros que con el avance de la modernidad, se homogenizó a un solo patrón y formato cultural que sacrifica y violenta los contextos rurales e indígenas de la geografía étnica de México, particularmente en el escenario social de Chiapas, con más de nueve campos semánticos dialectales que dificultan pensar en el éxito de la escuela rural desde su misión civilizadora y escolarizadamente fijada desde la escuela normal que la induce.

Palabras clave: Formación de maestros rurales, maquinaria escolar, dispositivo de estado, habitus, disposiciones, representaciones e imaginarios sociales

Desarrollo:

Desde la posición de Cucuzza, podemos observar cómo la escuela, gracias a su ahistoricidad con la que generalmente se presenta, se convierte en el espacio privilegiado del mundo urbano y desde donde se configura la necesidad de la misma en tanto formadora de individuos que requieren ser socializados por ella. Lo rural, aparece así, subdeterminado por lo urbano. Además, se observa una escuela que fundamenta su razón en la lógica de la escritura como el medio para acceder al progreso. Escritura, que hasta ahora, ha sido monopolizada por la escuela y cuyo éxito se evidencia en las urbes

en contraste con la racionalidad de lo rural, cuyo sentido de la relación social se articula a través de la oralidad. Tiempo y dinámicas de la historia escolar que debería ayudar a comprender la ligazón forzosa que generalmente se hace del rezago educativo rural frente al progreso de lo urbano (Cucuza; 1996). La escuela, asegura a través de la escritura diseñada con estrategias pedagógicas, su legitimidad social vía monopolio del diseño, transmisión y evaluación de la cultura gráfica de la ciudad al campo.

De esta forma, el texto en la escuela y la escuela misma se observan como inseparables a la ciudad, y por tanto, de una tradición civilizadora que pretenden incorporar la ruralidad. El texto, interpretando el discurso de Antonio Padilla Arroyo, sustituyó a la tradición oral de los pueblos, pero regresó después para fortalecer la oralidad: la lectura oral. Después pasamos de la oralidad a la privacidad del texto, la escuela quitó y engendró la oralidad al mismo tiempo, pero a la vez ha estado en el entre de la socialización y la soledad en distintos momentos y espacios. (Padilla; 2001)

La escuela ha fomentado a través del texto, momentos creativos pero al mismo tiempo, actos de reproducción literal. Al final, ambos permiten reconstruir la historia de la escuela, el problema radica en cómo historiamos lo que vemos y hacemos; sin embargo, cualquier interpretación que de ella hagamos hace rescatar al texto en su sentido más amplio en tanto contacto con el libro e interpretación, es experiencia irrenunciable.

Estas y otras razones son las que permiten que las corrientes más radicales terminen convergiendo en la necesidad de la escuela. La escuela es a la vez, un espacio con sus propios procesos históricos que se diseñan y se inventan, con una disposición de tiempo y de espacio, con intencionalidades de especialización, con un cuerpo de especialistas y sus discursos; el problema es ver cómo esta invención humana nos ha ganado a todos, por eso la escuela no existe de por sí, es una construcción que se genera a partir de las ideas y necesidades liberales de la democracia.

Los discursos sobre la importancia de la escuela, ya fuese para la formación de buenos ciudadanos o bien como un recurso para capacitarlos para el trabajo a ambas cosas, no podía tener un significado concreto en tanto los diversos grupos sociales no vieran en ella reflejados parte de sus intereses. Así mientras los actores no dotaron de un sentido a la institución escolar y no compartieran el imaginario social en torno a ésta, no podía convertirse en realidad capaz de tener existencia propia y reproducirse de manera autónoma.(Padilla;1998; 10);

Por eso el catolicismo nunca negó la importancia de la escuela, ya que era un principio fundamental que acompañaba a todas las corrientes de pensamiento desde la edad media hasta la ilustración. A diferencia de que la escuela de la ilustración se proponía formar buenos súbditos y buenos hombres, cercanos a Dios. Por su parte, el liberalismo busca crear buenos ciudadanos; de ahí la propuesta de crear buenos individuos a través de las utopías y aforismos universales de la escuela; formar al hombre integralmente. Visión integral que respondía a la organización del tiempo y el espacio. Por ello, diversos pensadores con sus distancias y espacios, no negaron la importancia de la escuela en los términos de solventar una necesidad social, pero ésta la iban creando y diseñando para alcanzar a formar a un hombre democrático, libre, y capaz de producir y obedecer, de respetar.

La idea de la democracia como uno de los valores centrales promovidos por la escuela moderna no se hace esperar y es uno de los signos que más presencia tiene para justificar la transformación de la escuela “conservadora”. De ahí que conceptos estelares como igualdad formen parte del discurso educativo actual; sin embargo, uno no puede más que preguntarse si en verdad la escuela logra legitimar este imaginario; entendiendo por imaginario social aquello que más allá de la simple razón o de su aplicación concreta constituye una opción de creación, en este caso la igualdad social resulta muy distante para ser aceptada en la realidad. O mejor, desde el sentido de imaginario social que Padilla Arroyo entiende, y lo pone mucho más cercano a los imaginarios que se procuran en el normalista rural:

...el imaginario social...entendido como una amalgama de imágenes y representaciones que los individuos y la sociedad se hacen de sí mismos y de sus instituciones (Ídem)

Signos como pasión por el servicio, abnegación y entrega desinteresada, compromiso con las clases necesitadas, liberación de las clases explotadas, procesos de concientización social, democracia y revolución desde la acción de las comunidades rurales, toman un sentido polivalente que las más de las veces favorecen a la formación y adiestramiento del individuo para su inserción eficiente y ordenada al sistema de producción.

Hay pues necesidad de intentar una nueva historia que problematice el campo y la historia de la educación más allá del consumo y reproducción eficaz de lo aprendido, tal y como lo señala Adriana Puiggrós, la historización de la relaciones, sus conexiones en espacio y tiempo a fin de entender la escuela no en sentido lineal, sino desde sus tensiones, conflictos, contradicciones y resistencias. Transitar de la historia de la pedagogía hacia la historia social de la educación, permite rescatar a los actores y los procesos de escolarización que se generan fuera de los sectores sociales dominantes donde lo político no sea lo determinante pero tampoco lo ausente, y donde se priorice lo educativo dotándola de historicidad. Dicho de otra manera, lo pedagógico no sólo debe verse desde el campo de las ideas sino desde las fuerzas que la imbrican con lo social y cultural de los procesos. (Puiggrós;1996; 100)

Cuando se habla de dispositivo normalista como un dispositivo escolar de Estado, se parte del concepto foucaultiano de asumir al dispositivo como esa instrumentación e invención formativa y normalizadora que se dispone como maquinaria social para hacer ver y hacer hablar a los sujetos a través de la escuela, de esa estrategia escolar para escolarizar el oficio de enseñantes cuya estrategia se sustenta en la escolarización del sujeto, en homogeneizar formas de ser y hacer de la enseñanza que permiten bajo una direccionalidad pedagógica establecer todo un conjunto de visiones, enunciaciones, valores, subjetivaciones y desarrollo de destrezas y habilidades que conjunta un sistema normado de la acción educativa del Estado.(Deleuze;1990)

El concepto *dispositivo* recupera la posición bourdoniana y foucaultiana, al considerar ambos autores, el problema de la *configuración de los lenguajes institucionales*. Ambos comparten la idea de que las instituciones son antes que nada prácticas sociales, y éstas producen discurso (Foucault;1977); por tanto, y desde una reflexión personal reflejan *representaciones e imaginarios*, lo que permite pensar en procesos de configuración e institucionalización de variantes formativas que se dan desde el dispositivo que forma al profesor rural (desde la Escuela Normal Rural Mactumactzá) con sus variantes desde el contexto y las condiciones del campo de poder que lo contienen y explican en cada momento; elementos que configuran e institucionalizan prácticas más allá de su función inicial.

Dispositivo que se instituye, que norma y se ajusta a otros principios normativos configurando prácticas que terminan por regular una identidad. La distancia del origen entonces, no es vista aquí como nostalgia o añoranza al pasado, sino como referencia histórica que permite encontrar tradiciones y rupturas en su trayecto. Importante resulta entonces, reconocer el modelo formativo de enseñantes que se procesa, del sentido de práctica escolar con el que se modela y arranca en tanto paradigma educacional, es decir, como dispositivo escolar no solo de Estado, sino producto de prácticas sociales concretas; es el campo de las prácticas sociales y del escenario escolar donde se cruzan condiciones de una formación cuya identidad rural se asume, primero, en el compromiso del *trabajo colectivo y cooperativismo rural* de la primera fase periodizada, y después de la *conciencia social crítica* para con las comunidades como formas de justicia e igualdad social en que se inspiran las prácticas formativas del estudiantado durante la segunda mitad del siglo XX. María Gracia Núñez Artola, al respecto del concepto *dispositivo* y acompañada de Foucault, escribe:

Foucault en el tratamiento de las formaciones discursivas incorpora en la Voluntad de Saber la noción de "dispositivo". El dispositivo es la red que implica discursos, disposiciones, instituciones, reglamentos, leyes, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales. No deja casi nada de lado. Lo más importante es la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. También se observa su contenido de control social al tener que responder a una urgencia (crisis institucional de los mecanismos de poder en el sistema dominante), y cumplir una función estratégica (conjunto de medidas y disposiciones que se toman para sujetar la injusticia social). Control y sujeción son los conceptos que la sociología rescata para el análisis de los conflictos y el cambio.(Núñez; sitio web)

El concepto de dispositivo parte de la idea de Foucault en el sentido estricto y destensado que él mismo hace entre *episteme* por un lado (Foucault; 1977 y 1966)) y la disciplina y el dispositivo por otro (Foucault; 1977). La primera nos la presenta como el saber y las formaciones discursivas que se aglutinan desde una teoría no como simple visión del mundo, o simple estructura de pensamiento, tampoco como simple tramo histórico que se recorta como pensamiento de una época; señala que es el conjunto de relaciones prácticas discursivas que dan lugar a figuras epistemológicas, a ciencias, y eventualmente, a sistemas formalizados; en cambio, las dos últimas aparecen ya jugando una relación entre el saber y el poder. Lo primero era meramente discurso extraído de la teoría, disposición del lenguaje propio de una abstracción teórica, en tanto

que la disciplina y el dispositivo están determinados por las prácticas sociales imbricadas de poder y expresadas en discursos y lenguajes no verbales. De ahí que las prácticas discursivas según Foucault, no es sólo el discurso que soporta a la institución (procesos de escolarización) sino más bien, son las prácticas individuales y colectivas que el sujeto aprende, constriñe y reproduce en la esfera de las relaciones de poder en todos los ámbitos de la propia institución (ídem). Que aquí les llamo procesos de formación).

Visto así, el dispositivo del normalismo rural sólo es posible tratarlo a partir de la historicidad de una institución en concreto: la Escuela Normal Rural Mactumactzá. Ésta que adquiere el sentido de dispositivo escolar, refleja por un lado el discurso del proyecto de Estado que lo sostiene y lo dispone desde sus normas, desde su disposición de control y sujeción curricular, incluso, desde el discurso y filosofía que la inspira, desde la misión que la sustenta; pero a su vez, están también *las prácticas* de sus sujetos, que al constituirse, configuran *habitus y disposiciones* que le imponen variaciones lógicas que, en tanto construcción social, instituyen prácticas discursivas y no discursivas que se instalan como parte del propio dispositivo institucional:

Las prácticas socio-institucionales forman esquemas informacionales -dice Bourdieu- que luego se transforman en diferentes tipos de discursos. Fruto de rupturas de corte general, vertical y parcial, Foucault no cae en formular una normatividad. Foucault analiza el nacimiento de la psiquiatría no poniéndose al nivel del discurso, sino en los puntos de ruptura de una historia lineal, que había demarcado el paso de una concepción social a un pretendido conocimiento científico, o sea de la percepción social (relación teórica-práctica) en una situación institucional. Las prácticas institucionales se observan en los discursos generados por procesos judiciales, policiales, archivos de las prisiones o lugares de reclusión, hospitales y hospicios. El mapa de las maneras de pensar es algo que hay que rehacer constantemente. El discurso científico pierde su carácter axiomático y normativo, muy común al pensamiento positivo. Por tal motivo, es dejada de lado la cuestión del progreso en las ciencias y la recurrencia en la aplicación de los conceptos epistemológicos. Cuestionar los esquemas generales, dispersarlas, abrirlas a otras cuestiones... algunos conceptos quedaron enmascarados en los discursos científicos detrás de la relación saber-poder, de pensar de otro modo lo que ya se pensaba, y de percibir lo que ya se ha hecho según un ángulo diferente. (Nuñez; Op. Cit)

Desde esta perspectiva, el normalismo como dispositivo de Estado dibuja una forma del deber ser y ver a la enseñanza, plasmado en su misión, su sentimiento del ser maestro

rural. Se otorga socialmente a la escuela normal rural de origen, la misión de dar al estudiante de clase baja los elementos básicos de una visión de servicio a su propia gente. Aunado aparece, también, el sentido protector de la normal rural, esa disposición social de dar a los más desprotegidos el cobijo y protección que la revolución mexicana inspiró, de esa fe salvadora de la escuela que da a los hijos del pueblo la semilla de la cultura, de concebir a la escuela como la promotora legítima que convierte a los incultos en hombres cultos y en “hombres de bien” en tanto representantes directos, depositarios y reproductores de la cultura escolarizada.

El sentimiento de “lo rural” aparece y se proyecta en el compromiso del oficio dirigido sin condición alguna hacia los más necesitados y urgidos de esa protección: *los campesinos e indígenas*. Es así, como el sentido mesiánico, libertario, emancipador y salvador de la escuela normal se interna en los imaginarios de la formación de profesores rurales de la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, los procesos escolares a los que asisten curricularmente y que ya caminan por otros rumbos civilizatorios, terminan quedándose en prácticas informativas que sólo procuran reproducir aquellos *habitus* de transmisión de los saberes especializados y, a su vez, que le generan, al profesor, expectativas de movilidad social y de la inminente configuración de una relación de poder frente a la comunidad. Condiciones que van configurando al profesor rural, un *saber-poder* frente a los propios procesos de control y orientación cultural de las comunidades rurales. Pero, por otro lado, están los procesos no escolares del internado, esos que generan compromiso, actitud de trabajo y de servicio colectivo hacia los más desprotegidos.

Todo lo anterior intenta explicar cómo la condición de *alumno* normalista rural no sólo es la que se condensa vía escolarización. En efecto, es en esta última donde los paradigmas socio pedagógicos de los formadores de profesores que escolarizan la enseñanza de lo rural norman el sentido pedagógico y de habilidades didácticas que la instrumentan; sin embargo, es en la combinación con las prácticas de poder de la vida del internado, donde se suscitan formas de ser y hacer del normalismo rural, sea con la euforia experimental de aquellos tiempos posrevolucionarios, sea con los ánimos fortalecidos durante el periodo cardenista, o bien de su ausencia durante los gobiernos de “Unidad Nacional” y de ingreso “modernizante e industrial” en su regreso, en 1956, pasando por sus modificaciones curriculares, de su expansión y crisis frente a la

modernidad globalizante contemporánea. Es en el continuo de las prácticas colectivas donde se genera la identidad institucional y la mística rural.

Es decir, el alumno normalista al igual que al niño, se somete a procesos de escolarización, se somete a posiciones culturales frente a la vida; la escuela produce posiciones diversas en el alumno, las somete y la naturaliza como algo necesario y propio. Al respecto, Baquero y Norodowski refieren algo muy importante que aunque enfocado a los procesos de escolarización de la infancia, bien vale su similitud con los procesos de escolarización en la formación de los enseñantes rurales:

...la escuela produce posiciones de alumno; históricamente su reclutamiento masivo de niños produjo al infante moderno; aquél colocado en una posición de heteronimia, de acción protegida, de responsabilidad delegada, de dosificación del acceso a saberes y haceres, de gradualidades y formalidades. El infante resulta el niño pedagogizado y la pedagogización del niño (de la niñez) se procesó en el gran dispositivo/laboratorio escolar... La operación crucial es la de situar a los sujetos en posición de alumno, habida cuenta de su condición de niños, adolescentes o adultos. Todos quedan situados dentro del gran supuesto del discurso pedagógico: la posición de alumno implica la posición de infante” Baquero; 1994;23)

Como podemos constatar el dispositivo escolar regula y funda la posición de alumno, sustenta y dibuja el sentido normativo de las prácticas sociales, de una manera particular en que la dependencia escolar inculca identidad mediante discursos y prácticas fuera de toda coerción aparente. El dispositivo asume el carácter de obligatoriedad desde otro sentido, desde la vida instituyente de los sujetos, desde las prácticas sociales, ahora convertida en la norma. Ambos elementos legitiman la permanencia del propio dispositivo. El dispositivo significa tiempos y espacios, formas y fines del ser y estar, implica ritmos y rendimientos, elementos que configuran e instituyen las prácticas y la identidad institucional.

Uno de los elementos que hay considerar como parte de los procesos educativos, según Adriana Puiggrós, es la noción de pluralidad cultural (Puiggrós; 1996; 114) de tal forma que si la escuela moderna mexicana la explicamos como un dispositivo de Estado, dice Puiggrós:

Los sujetos se pluralizan. Las relación pedagógica de dominación, fundante, se torna un proceso, un complejo de series y articulaciones que es necesario desanudar. (Ídem)

El dispositivo entonces no puede verse como artefacto rígido que planea entrada y salida de los procesos, es más bien una disposición que se inserta y se determina por la historia social y las condiciones del escenario concreto. De ahí que el dispositivo llamado normalismo rural surgido desde 1922 con la fundación de la primera normal rural en Tacámbaro Michoacán y su despliegue nacional después, no observa el mismo recorrido ni las mismas variaciones de prácticas, son más bien, historias institucionales distintas, dispositivos específicos que construyen sus propias prácticas sociales desde sus escenarios y condiciones frente al campo de poder del Estado. Escuelas normales rurales que como proyectos de Estado fundaron su alternativa en el discurso civilizador y función heroica nacionalista por sacar de la “barbarie” a las comunidades más apartadas, dispositivos que desde sus contextos, construyeron también paradojas frente a las fuerzas del campo de poder del Estado, sólo fueron estableciendo variaciones a partir de su arraigo y cohabitación como comunidades escolares. Son estas condiciones particulares de formación, en especial el internado, lo que escapa a la reproducción literal del dispositivo fundante, lo recrea, lo reconfigura y produce representaciones institucionales más allá de una identidad homogénea del normalismo rural. Se forman así dispositivos específicos según cada historia de escuela normal rural.

De esta forma a la Escuela Normal Rural Mactumactzá implica verla como dispositivo institucional que permite desde su trayectoria histórica particular, abrir las discusiones cerradas, que como dijera Puiggrós:

se han transformado en obstáculos epistemológicos para la comprensión de la crisis actual y de su relación con la historia de la educación (Ídem; 119)

Por su parte, Héctor Rubén Cucuza aporta elementos para la discusión del problema de la formación docente como función central y cometido histórico de las normales, cuya aportación nos hace tener en cuenta el origen escolarizado de esta invención moderna del normalismo, de la expansión y legitimación de la pedagogía como necesidad del Estado y del sujeto enseñante, así como del aparato escolar, lo que implica una historia de las instituciones educativas al lado siempre de las historias construidas por el discurso pedagógico hegemónico y de las políticas escolares estatales:

Las historias de la educación se escribieron montadas sobre el discurso pedagógico hegemónico, sobre biografías de educadores ejemplares, sobre antecedentes históricos de leyes y decretos, en fin, una historia de mármoles y bronces, sobre batallas y efemérides escolares.(Cucuza; Op. Cit; 126)

La historia de la formación de enseñantes rurales en Chiapas, es una historia de la formación docente que habría de entenderse desde la particularidad de su dispositivo que la configura e instituye, desde la institución que la dispone con sus prácticas discursivas y de la configuración del sujeto pedagógico que procura. De esa historia colectiva que hilvana procesos y prácticas de formación y escolarización de la docencia rural con condiciones de existencia que determinan y orientan las prácticas cotidianas de convivencia en especial el internado. Como dice textualmente Cucuza:

Es el hilo de la reproducción de las condiciones de existencia, de las prácticas cotidianas de trabajo, de los usos y costumbres, de la moral de la comunidad que determina lo permitido y lo prohibido, de las diferenciaciones entre los sexos, de las imágenes del nosotros y de los otros, de las concepciones del mundo, del tiempo y del espacio. (Ídem; 124)

Una formación docente que no se limita a la información de la cultura pedagógica hegemónica, sino que se remite a la historia de las prácticas generacionales, a la formación del sujeto pedagógico desde los vericuetos de la autogestión y de ese *repertorio de representaciones del imaginario colectivo* que el normalista rural experimenta en esa *historia de construcción de las mentalidades*, dispuestas en procesos de *larga duración* que implica el recorrido y estancia del normalista rural. (Ídem; 125)

El internado, su disposición en el espacio y el tiempo, que con antelación a los gobiernos posrevolucionarios vinieron experimentando, especialmente para la educación de masas y puntualmente con indígenas y estudiantes de extracción campesina, constituye la ratificación del eje de los dispositivos escolares del normalismo rural. Esta maquinaria escolar específica tiene su historicidad en el caso de Chiapas, misma que acotó y moldeó antes de disponerla como régimen de vida moderna llamada escuelas normales rurales: la Escuela Normal de Indígenas de Matías de Córdova (1828), o la Escuela Normal Indígena de Ángel Albino Corzo (1855), hasta la

representación más genuina de la atención popular moderna que intentó la Escuela Granjas (1922) previo al normalismo rural en Chiapas (1931), experiencias que constituyen los antecedentes de aquella configuración histórica de formación de maestros desde una maquinaria escolar, en términos foucaultnianos, con sentido panóptico, que el normalismo rural, una vez instituido, lo convierte en un dispositivo con variaciones sustanciales y especificidades a partir del desarrollo de prácticas estudiantiles de autogestión comunitaria. De ahí la importancia de recuperar en esta historia de formación de docentes, el concepto de *habitus*, que permite explicar, más allá del análisis del origen de clase social y de la conformación de la clase para sí, propia de un enfoque marxista, las formas en que sus integrantes configuran disposiciones, representaciones e imaginarios a partir de sus prácticas cotidianas y del sentido del sujeto pedagógico que se procuran. Este signo bourdieuniano que en palabras de Dora Barrancos resulta muy ilustrativo y sugerente para el tratamiento de este tema:

La idea de “habitus”...identifica un entramado actitudinal que recusa formulas conscientes. Los sujetos actúan desde una disposición irreflexiva, por cada época o momento histórico obtiene sus propios modos de originar sistemas de representación.(Barrancos; 1996; 150)

El interés de tomar esta concepción de análisis social es porque posibilita la apertura al paradigma de clase en el que se representa el discurso cotidiano de los propios normalistas rurales, quienes al parecer no hemos querido sortear otras posibilidades de sentimientos colectivos y emociones plurales e ideológicas que permitan percibir otros influjos culturales que también moldean las actitudes en el plano de las prácticas sociales y de los imaginarios colectivos.

La historia de la formación docente en Mactumactzá, es una historia que requiere explicarse desde los discursos que articula en cada época a fin de no quedarse en la tradición conservadora del discurso revolucionario únicamente, así como la tendencia privilegiada del marxismo que lo dispuso ideológicamente al interior de su vida comunitaria. Este problema del discurso como práctica es, sin duda, un problema de significados y significantes que aparece atravesado en las representaciones generacionales, y que por tanto requiere revisarse desde la posición metodológica que plantea Laclau, el de *ideología hegemónica* que en parte asumen las normales rurales y

que después expresan variaciones en las prácticas de sus egresados, ubicándolos en posicionamientos que contradicen el origen de clase social.

...llamaremos *articulación* a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora le llamaremos *discurso*. Llamaremos *momentos* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, *elemento* a toda diferencia que no se articula discursivamente (Laclau;1987;119)

De esta forma, *elemento*, *momento* y *discurso* podrán permitirnos acotar y diferenciar las distancias y continuidades de significados y significantes que se plasman en las representaciones de algunos protagonistas egresados de la normal rural en sus dos periodizaciones* con subdivisiones puntuales que se han establecido para su estudio.

La *articulación* se convierte así en el concepto instituyente, el que posibilita la acción constructiva de las prácticas, el que produce variaciones en el dispositivo y permite la inclusión de elementos diversos que están ahí, en el contexto discursivo de lo social.

Dice Marengo:

...La definición de *elemento*, *momento*, y *discurso*, a su vez, sugiere lo relacional de la asociación entre significante y significado, ya que los momentos son posiciones diferenciales dentro de un discurso, y los elementos, son significantes cuya identidad (asociación con el significado) se ve alterada cuando compone el contexto discursivo. Solo por la posibilidad de la articulación, los elementos fijan provisoriamente su identidad como momentos de una configuración discursiva.” (Marengo; 1996)

Elementos todos que permiten caracterizar los avatares formativos y procesos de escolarización desde el dispositivo institucional normalista llamado Mactumactzá, a partir de las coyunturas discursivas diferenciadas y no de una sola tradición signifiante;

* Concepto que es traído como criterios de periodización por Antonio Padilla Arroyo desde “Los hilos y la trama en la ardua tarea de educar en el siglo XX. Orígenes y formación del sistema educativo en el estado de México. Desde donde plantea: “..*toda periodización contiene elementos de arbitrariedad...también tiene que someterse a la pertinencia del material documental o empírico, es decir, debe justificarse plenamente al momento de seleccionar, ordenar y explicar el entramado del sistema educativo.*”, desde donde usando el concepto de larga duración, “*permitió establecer una idea precisa para establecer los límites cronológicos de la investigación, es decir, del sistema educativo moderno...abrió la mirada para abarcar procesos que se revelaban al interior del sistema*”. p. 4. <

ruta de análisis que aborda a estas coyunturas históricas desde una perspectiva conflictiva donde el discurso no sólo depende de la institución que lo genera sino desde su articulación con el espacio político cercano de quien lo vive y construye, donde el discurso se configura con una identidad determinada asociada con los elementos constitutivos del escenario educativo y del campo de poder que lo sostiene; pero específicamente, desde dos rutas fundamentales que como prácticas sociales suscita como escenario institucional: la *formación y escolarización* de las prácticas. Ambas orientadas, al *gobierno escolar* y a las *prácticas áulicas*, respectivamente, determinadas por la maquinaria escolar que las aglutina.

Maquinaria escolar que no puede ser ajena a la disposición discursiva, como intención curricular de la formación docente para cada periodo histórico. El internado es un elemento que articula posibilidades diferenciadas del dispositivo del normalismo rural de 1931 para Mactumactzá. No sólo es, entonces, una historia de prácticas discursivas, sino también de ingeniería escolar, que distribuye y organiza tiempos y espacios que, igual, procura la higiene como controla el cuerpo; promueve la disciplina escolar que fundamenta la misión de la docencia escolar como igual controla representaciones de orden y control de las instituciones y la estructura de poder. Es la historia del cuerpo, de los espacios de control y vigilancia, de la disciplina y de la salud, del respeto y el orden, los que están implicados en dicha infraestructura.

Esta trama escolar compleja pone por un lado a los alumnos en la ruta de construcción del sujeto pedagógico esperado por el Estado, pero por otro se abre a las variaciones dispuestas por las prácticas de los sujetos protagónicos del escenario: alumnos, maestros y autoridades escolares. El alumno en todo el trayecto formativo, objeto de estudio de este trabajo, queda configurando desde muchas aristas institucionales que van desde el alumno producto de sus procesos escolares programáticos, como desde los *habitus* y *disposiciones* frente al vestido, como persona, como grupo y desde la identidad discursiva institucional, todos imbricados con el ejercicio de vida y estancia institucional del internado. Este modelo y artefacto escolar que es el internado requiere de una explicación que sustente el por qué del modelo interno de las escuelas rurales y su transformación histórica que van teniendo como determinantes en la configuración de imaginarios colectivos, hasta la descomposición y distancia con la identidad de dispositivo configurado en el esplendor del normalismo rural.

Se habla también de historiografía debido a que la referencia inmediata que usa el trabajo está sustentado en dos acercamientos de ella: la primera, que fue una especie de ensayo documental, pero desprendido de historiadores cuya explicación de la vida educativa de México fundan sus explicaciones en documentos originales y fuentes primarias de información que los distancia de la historia oficial y de la tradición del campo de poder del Estado. La segunda intenta un abordaje a partir de documentos inéditos y fotografías originales que desde el campo del normalismo rural han sido testimonios fragmentados y dispersos de explicación monográfica. Los periódicos y las fuentes como memorias, programas, planes de estudio y la oralidad de los sujetos protagónicos constituyen una posibilidad, que sin ser exacta, intenta acercarse a una posibilidad genealógica de hacer historia local, donde la sustancia de la historicidad son las fuentes primarias.

Gregorio de Jesús Hernández Grajales.

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Mayo del 2007.

Bibliografía:

BAQUERO, R. y M. Narodowski. “*Existe la infancia*”. en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* de la Universidad de Buenos Aires, N° 4.1994.

BARRANCOS, Dora. *Problemas de la “historia cultural”. Triangulación y multimétodos...* en Héctor Rubén Cucuzza. *Op. Cit*

CUCUZZA, Héctor Rubén. *Hacia una redefinición del objeto de estudio de la historia social de la Educación*, en Cucuzza, Op. Cit.

CUCUZZA, Héctor Rubén. en sus aportaciones”*Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación*” En *Historia de la Educación en Debate*. Héctor Rubén Cucuzza. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1996.

DELEUZE, Gilles “*¿Qué es un dispositivo?*” En VV.AA *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona Gedisa, 1990.

- FOUCAULT Arqueología del saber 1977, Bourdieu "Los tres estados del capital cultural"1987.
- FOUCAULT, Michael. Historia de la sexualidad. La voluntad de saber.1976. Siglo XXI.1977. México.
- FOUCAULT, Michael. Véase: Arqueología del saber. Siglo XXI México 1977; Las palabras y las cosas. Siglo XXI. México 1966.
- MARENGO, Roberto. "La conflictividad interna de lo educativo. Algunos aportes metodológicos a la investigación en historia en la historia de la educación". En Cucuzza. Op. Cit. pp. 284-285.
- NÚÑEZ Artola, María Gracia. Dispositivo y dominación en el modelo panóptico, disponible en sitio Web: www.antroposmoderno.com/word/disposi.doc
- NÚÑEZ Artola, María Gracia. *Op. Cit.*
- PADILLA Arroyo, Antonio. "Los hilos y la trama. Introducción" en: La Ardua tarea de educar en el siglo XIX, Orígenes y formación del sistema educativo.
- PADILLA Arroyo, Antonio. Discurso académico. Módulo presencial sobre la Historia de la Educación en México en el marco del programa del doctorado de Instituto de Estudios en Educación. Sesión celebrada el día 14 de Diciembre 2001; ICE de la UABJO, Oaxaca, México.
- PUIGGROS, Adriana. "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana" en Héctor Rubén Cucuzza (compilador) Historia de la educación en debate, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1996,