

LA ESCUELA NORMAL RURAL “J. GPE. AGUILERA”, LOS DILEMAS DEL SUJETO SOCIAL MAESTRO, SER PROFESOR RURAL: ENTRE LA POSICIÓN CRÍTICA Y LA COOPTACIÓN HEGEMÓNICA¹

Miguel Navarro Rodríguez²

A Miguel Ángel Barraza y Adolfo Lozano, egresados de la Normal de Aguilera, quienes fueron ultimados en la peor guerra civil oculta que ha sufrido México, La Guerra Sucia de los setentas y ochentas, a los cientos de profesores normalistas que abrazaron la lucha por un mundo mejor.....

Resumen

En el presente trabajo se aborda el tema del legado ideológico de lucha en la tradición formante de una institución formadora de docentes de Durango, México. Se discuten a la luz de las teorías de la reproducción y la resistencia, así como de la cultura escolar, las implicaciones de la actuación social de los profesores normalistas egresados, quienes inscriben su actuación en un continuum ante la disyuntiva que es planteada respecto de adoptar una posición crítica contra-hegemónica y/o bien sumarse a las filas de la cooptación hegemónica. Nuevas perspectivas teóricas respecto de los mecanismos de cooptación y participación ciudadana son abiertos, introduciendo a futuras indagaciones.

Palabras clave: tradición de lucha, profesores normalistas, cooptación, hegemonía.

¹ Trabajo enviado el 20/03/2010 y aceptado el 02/05/2010

² Profesor investigador, egresado de la Escuela Normal Rural J, Gpe. Aguilera, actualmente adscrito a la Universidad Pedagógica de Durango, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. México

Abstract

This paper addresses the issue of ideological legacy of struggle in the formative tradition is an institution for teachers of Durango, Mexico. Are discussed in light of theories of reproduction and resistance, as well as school culture, the implications of social action of the teachers as educators graduates who enroll their performance on a continuum with the dilemma that is raised about taking a critical counter-hegemonic and / or join the ranks of the hegemonic cooptation. New theoretical perspectives on mechanisms of political cooptation and citizen participation are open, introducing to future investigations.

Key words: tradition of struggle, teacher educators, cooptation, hegemony

La trama cultural alrededor del legado escuela y los dispositivos de regulación.

La escuela Normal Rural, “J. Gpe. Aguilera”, ubicada en el poblado del mismo nombre, en el municipio de Canatlán, Durango, desde el año de su creación en 1926, es inaugurada como Escuela Central Agrícola por el entonces Presidente de la República Gral. Plutarco Elías Calles, posteriormente se transforma en escuela regional campesina (1933 a 1941), luego en escuela práctica agrícola (1941 a 1959), y desde esta última fecha es constituida como una escuela normal rural (Olguín, J, 2006).

Dicha institución recoge un legado, una tradición y lucha por las causas sociales en el transcurso de su función institucional, formadora de técnicos agrícolas primero, después de profesores rurales, ahora de profesionales de la educación con niveles de licenciatura y postgrado. Entender cómo tal legado de tradición y cultura institucional conecta con el proceso de formación de los sujetos dentro del marco institucional (Touraine, 1997), e ir más allá, para intentar explicar cómo dicha formación toma cuerpo en el desempeño profesional como actores sociales, es el propósito de la presente elaboración.

Adicionalmente al propósito ya señalado, habría que discernir, cómo en el desempeño profesional de los sujetos egresados de una misma escuela que les hace compartir una determinada tradición de lucha política e ideológica, se presenta el dilema ante tales sujetos, que o bien los hace transitar hacia la cooptación que el sistema social y político o *stabliment* les ofrece, o bien cómo los menos, se han mantenido firmes adoptando un compromiso político, a costa de su propio rol de sujeto social, en y a través de su práctica profesional.

El marco teórico- referencial que nos explique estas fluctuaciones, desde la formación a la actuación de los sujetos institucionales, que como se ha dicho, se han originado en una misma tradición de formación normalista crítica y militante,

dicho marco de referencias, podrá dilucidar y explicarnos este fenómeno bajo estudio, cuyo contexto institucional es la Escuela Normal Rural “J, Gpe, Aguilera” en el Estado de Durango.

El entramado cultural de escuela, atrapa

El legado institucional de tradición de lucha es parte de un entramado cultural de escuela, que explica a una filosofía institucional, misma que toma cuerpo en los aprendizajes que lo institucional induce hacia los sujetos profesores y alumnos, dicha filosofía es nutrida por una serie de artefactos: las historias, los héroes y villanos, los murales e impresos, los usos, la razón de ser institucional y las costumbres y las prácticas que se socializan (Fernández, 1998; Rickenmann, 2005). Agregaríamos a estos componentes culturales que enraízan la tradición de lucha normalista, el de las condiciones materiales u objetivas que materializan dicha lucha política-estudiantil.

Con respecto de lo anterior, el legado de militancia y participación estudiantil específicamente en las escuelas Normales rurales, atendiendo a las causas estructurales endémicas que afrontan tales instituciones, Maya y Centeno (2001), las resumen de la siguiente manera:

El común denominador de las demandas que originan los conflictos se expresan en voz de los estudiantes normalistas resumidos en: la falta de apoyo de los gobiernos estatales, la mejoría del servicio alimentario, la infraestructura de los internados- característica que imprime un sello distinto de los demás planteles formadores de maestros-, el incremento del monto a las becas de los estudiantes, así como el número de vacantes disponibles para los alumnos de nuevo ingreso y, el aspecto más complejo, la asignación automática de plaza a la conclusión de los estudios, entre otros problemas que son derivados de la política de las localidades (P. 9).

Es decir, los componentes culturales, de tradición, del legado de lucha, cuentan en la medida que la realidad material de las prácticas les hace dar forma o patrón, la ideología, al decir de Althusser (1969), como parte supraestructural, tiene una fuente infraestructural de tipo material, dicha fuente atañe a los estudiantes, por cuanto a su condición socio-económica y origen, situado en el estrato humilde de nuestra sociedad, esto se constituye en una predisposición ideológica que afirma a los elementos culturales dispuestos en la institución.

Por su parte, Tellez (2005) documenta el legado histórico de lucha de las escuelas normales rurales y da cuenta de cómo las autoridades educativas federales en diversas ocasiones han cerrado planteles normalistas bajo el pretexto de ser “focos de infección ideológica”, lo anterior prueba que las instituciones normalistas rurales han sido consideradas, desde la óptica gubernamental, como productoras de ideología revolucionaria, y así han sido consideradas nocivas por el sistema hegemónico, siguiendo esta perspectiva se señala: “Una de las razones por las que las escuelas normales rurales han sido criticadas y rechazadas es que

es allí, al decir de sus impugnadores, donde se da con mayor fuerza la formación de maestros como líderes sociales” (Morales, 2005, s/p).

Grajales (2007) incorpora el elemento historicidad como clave en el entramado cultural de escuela, la institución es histórica por cuanto asume su trayectoria y se ve a sí misma como parte de un devenir. En ese sentido, los estudiantes críticos viven su escuela en el sentido mismo en que viven sus luchas, en el entramado institucional se crea un texto que es interpretado por la colectividad, esa textura de interpretación, lo es el imaginario social, donde dicho imaginario es parte de la historicidad institucional (Puigrós, 1996; Padilla, 1998).

Desde esta última perspectiva, la ideologización y politización en la Normal Rural, pasa por una ruta cultural plena de artefactos ligados a la conformación de los sujetos, en sus prácticas, usos, costumbres, ritos y tradiciones, emblemas y símbolos (Rickenmann, 2005; Estevez, 1998; Esteve Franco y Vera, 1995; Schein, 1985). Dado que la ideología es “un sistema coherente de creencias que ofrece explicaciones convincentes de la realidad y los hechos. Justifica el orden actual o sus cambios” (Estevez, 1998, p.5), dicha ideología es afectada por el entramado cultural de institución, en la misma medida en que los propios sujetos participan de la construcción social de significado, a través de sus prácticas, fundadas éstas por una realidad y posición política-ideológica de clase.

Los entramados de cultura que hacen a la institución normalista (Fernández, 1994 y 1998), se estructuran cual artefactos que constituyen un proyecto institucional, la filosofía y el “saber cómo acerca a los procedimientos y prácticas” presentes en la institución, crean un dispositivo de regulaciones y esquemas de control que expresan un patrón de comportamientos aceptados dentro del centro educativo, en donde el sujeto se dirime luchando por hacerse en y a través de su práctica social dentro de dicho ámbito institucional y esta lucha de los sujetos, llámense estudiantes o profesores es con y en contra, la más de las veces de dichos artefactos culturales y los marcos de regulación de la acción de los mismos (Ibarra, 2007).

Los marcos de regulación institucional, la Normal Rural también inculca ideología hegemónica

Dichos dispositivos de regulación de la acción de los sujetos, actúan a manera de contrafuertes y desde múltiples vertientes: la política, la económica, la ideológica y la social, donde el cometido de tales marcos estructurantes es el mantenimiento de cierto orden social y la producción tanto económica como de gobierno, a este respecto se ha señalado al análisis institucional como el campo de estudio teórico de tales marcos de regulación y de estructuración de los sujetos:

El análisis institucional permite clarificar la génesis de las estructuras cognitivas, normativas y de regulación, mostrando el papel que juegan para propiciar comportamientos colectivos que favorecen el mantenimiento de un orden social que reduce la incertidumbre y favorece la producción de economías y de gobernabilidad (Ibarra, 2007 p.1).

Esta aceptación hace manifiesto el papel domesticante y reproductor de las estructuras institucionales, así, la institución modifica el comportamiento colectivo y lo mueve hacia la docilidad y la obediencia de las estructuras de gobierno y de estado.

El papel de los dispositivos institucionales de regulación es señalado por Grajales (2006, p 5), cuando establece: “Dicho dispositivo que se instituye, que norma y se ajusta a otros principios normativos configurando prácticas que terminan por regular una identidad”

En este preciso punto habría que remarcar que la identidad normalista no es del todo homogénea, que podían incluirse en ella tanto los aportes progresistas e ideológicamente afines a las luchas populares y de liberación social, como insertarse también las visiones pequeñoburguesas reproductoras de las relaciones sociales dominantes.

Coincidiendo con este planteamiento García y Díaz (2004) han establecido que el Normalismo Rural en México se mueve entre dos polos, entre la iniquidad social y la excelencia académica, iniquidad que no es atribuible a los normalistas, antes más bien al Estado, que históricamente ha arrojado a las escuelas normales rurales a condiciones de rezago y marginación, - aún y considerando los actuales apoyos vía proyectos de fortalecimiento, si comparamos tales montos de apoyo con relación los que reciben las normales urbanas- que pueden ser atribuibles a una determinación de política de estado para desaparecer a este tipo de instituciones formadoras de docentes, que conservan una cultura enraizada en la lucha política e ideológica a favor de las clases populares y campesinas. (Pedraza, 2008).

Lo anterior nos lleva a un eje de análisis ya abordado: cuando el marco de regulación no basta, emerge la política de supresión institucional, ello explica el cierre de las escuelas normales rurales (Tellez, 2005).

El campo institucional- situacional y las arenas “de fuerza”

Otra vertiente de análisis hacia la regulación de la acción de los sujetos es el planteamiento situacionista de Lave (1988), el cual hace descansar en la configuración de los escenarios un papel clave que orienta hacia la intencionalidad de dicha acción. Dicho planteamiento concuerda con la teoría del campo como escenario u arena en donde los actores ponen en juego sus fuerzas (Bordieu, 1997; Miranda, 2001).

De esta forma, para Lave (1988), existe un lazo indisoluble entre las personas y los escenarios de su acción, el comprender esta relación implica también comprender el significado de dicha acción. Lo anterior lleva a establecer que los escenarios de acción se constituyen en dispositivos institucionales que proveen estabilidad en la acción de cada sujeto, donde cada escenario se convierte en arena para determinar una posibilidad ordenada de la acción personalizada.

Respecto a los campos u escenarios de fuerza, desde la óptica de Bordieu (1997), si bien se reconoce que existe un capital económico que es una determinante estructural, sin embargo, se acota que no existe una relación mecanicista plena que establezca una correspondencia total entre tal capital económico dentro del campo (posición social) y las prácticas sociales derivadas de dicho campo, en este rejuego toma lugar el concepto de *habitus* como un proceso de socialización que “ simultáneamente es generado por estructuras objetivas a la vez que generador de esquemas de conducta y prácticas sociales” (Amparán, 1998, p. 181).

Dicho de otra manera, en la Escuela Normal Rural, “J. Gpe Aguilera”, gran parte del entramado institucional de tipo cultural provee patrones ideológicos y políticos que orientan la acción de los sujetos hacia la militancia crítica, de igual forma existen escenarios configurados hacia la acción de protesta estudiantil, sin embargo, al mismo tiempo se desarrollan marcos de regulación institucional que llaman hacia la obediencia y hacia la aceptación del marco normativo y de gobierno, lo anterior configura 2 polaridades en la acción de los sujetos que se forman en la escuela normal, dichas polaridades en el desempeño profesional también darán origen a dos tipos de pensamiento-ideología del profesor, el conservador y el progresista-liberal (Bennet, 1979; Bonal, 1995).

Los orígenes institucionales. La raíz del normalismo

La tradición de formación crítica normalista y el arraigo hacia las causas populares de estas escuelas para hijos de obreros y campesinos, expresa el impulso revolucionario y aún socialista, que desde algunos sectores del ejército constitucionalista, una vez triunfante el movimiento de Agua Prieta en 1920, fue orientado hacia el sistema educativo mexicano en su conjunto.

Recordemos la Obra de José Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública y sobre todo la propuesta colectiva de los impulsores de la reforma del artículo 3º. Constitucional, -el Bloque Nacional Revolucionario dentro del Partido Nacional Revolucionario-, en octubre de 1934, para hacer de la educación a una educación socialista (Solana, 1985). Esta orientación ideológica y política, en alguna forma actuó como un discurso transmisor de políticas, desde el Estado Nacionalista, hacia las nacientes generaciones de profesores rurales egresados, los ideales de lucha social y liberación de las masas campesinas a través de la alfabetización y la educación socialista promovida actuaron como vehículo de la función real de fondo de dichos profesores: afirmar al naciente estado nacional, para construir una estructura social de apoyo a la función del estado y del gobierno nacional. Luego entonces se explica cómo la profesión de ser maestro rural fue y es ante todo una profesión de estado (Arnaut, 1998).

Para Plascencia (1992), el normalismo mexicano se constituyó en un movimiento social y una fuerza histórica en la conformación del México moderno, ello a través de las generaciones de maestros que fundando escuelas, alfabetizando y formando a nuevos maestros, fueron afirmando la educación nacional y con ello al estado mismo.

De ese normalismo nacionalista, de acuerdo a Grajales (2007), tocó a la vena del normalismo rural el dotar de una ideología revolucionaria y socialista a sus estudiantes y egresados, en una aparente contradicción con la esencia del naciente estado capitalista mexicano, ya que el origen campesino de los estudiantes normalistas rurales los condujo a ser naturales aliados de las luchas agrarias en contra del gran latifundio feudal que había permanecido intocable como remanente del estado porfirista.

Los normalistas rurales fueron por tanto aliados del nuevo régimen revolucionario en su lucha contra los cacicazgos feudales en el campo (Civera, 2004), esto en tanto el estado se mantuvo como educador y revolucionario (1921—1940), sin embargo, posteriormente, cuando el estado mexicano en su etapa desarrollista o de estado predatorio en los años de 1940 a 1980 (Evans, 1996), cuando se despojó de su ideología revolucionaria y abrazó la ideología burguesa del gran capital, entró el estado mexicano en franco choque político con los aliados de su origen y por ende con el componente ideológico revolucionario y socialista presente en los normalistas rurales, lo anterior hizo que se transformaran las escuelas normales rurales en semilleros de lucha antigubernamental, a favor del socialismo y de las luchas de los obreros y de los campesinos (Yankelevich, 1997).

El egresado normalista rural, su campo profesional y su inserción social

El egresado normalista rural inicia su inserción profesional con determinado capital cultural y sus acentos pedagógicos, mismos que deberá transformar en capital escolar, para luego transformar éste en un “capital cultural renovado” (Tapia, et al, 1998), esto sí existe en el egresado, desde su bagaje crítico, la determinación de construir una alternativa pedagógica, que sea heterogénea y plural y se enmarque en el sistema de regulaciones y disposiciones oficiales que circunscriben al proyecto educativo nacional.

El primer año de su servicio profesional es clave en la conformación de su pensamiento pedagógico a través de sus prácticas (Marcelo, 1991; Marcelo, Mayor y Murillo, 2009), o bien renuncia a su capital cultural pedagógico y adopta las prácticas rutinarias de sus compañeros o se inserta construyendo el capital escolar dispuesto hacia la renovación cultural.

En este punto adelantamos un supuesto que deberá someterse a prueba empírica: los egresados normalistas rurales en su inserción profesional de su primer o segundo año de servicio docente, que se mantienen con una posición crítica e ideológica a favor de las luchas populares, mantienen una mayor predisposición a aplicar su bagaje cultural y pedagógico para lograr el capital cultural escolar renovado desde su práctica profesional, en otros términos, dicho supuesto se plantea de la siguiente forma: profesores ideológicamente progresistas, tienen predisposición natural a participar en sus prácticas pedagógicas como profesores críticos e innovadores en ese campo también (Martínez, s/f:), a ese respecto Civera (2004) ha elaborado una argumentación empírica que relaciona las posturas ideológicas del profesorado progresista en el periodo del México revolucionario y su participación en prácticas pedagógicas alternativas, coinciden con este planteamiento Carr (1990) y Bonal (1995), éste último llega a plantear que : " Cualquier enfoque (en la práctica docente de los profesores) que relegue a un segundo plano el carácter político de la práctica educativa no es realmente un planteamiento de cambio y, por consiguiente, no escapa a la ideología educativa dominante." (Bonal, 1995, p. 14).

EL anterior supuesto, si bien podría marcar una tendencia observable, no manifiesta en sí a una determinación absoluta, ya que podrán darse los casos atípicos: profesores ideológicamente progresistas y contra-hegemónicos con prácticas docentes conservadoras y rutinarias y viceversa, profesores conservadores en lo ideológico, pero que participan de prácticas docentes alternativas.

Ahora bien, el nexo faltante entre profesor progresista y practicante de formas pedagógicas alternativas con la propia lucha social, nos lo es explicado por Giroux (1992), cuando propone que el profesorado y el alumnado que participan de un movimiento pedagógico alternativo deben también desarrollar prácticas sociales alternativas, el compromiso social del maestro ante la tarea educativa y con la revolución social de fondo, de acuerdo a Martínez (2001), nos es propuesta por un vigoroso frente social- pedagógico de autores: desde Freinet (1936), hasta Palacios (1989, p.644), y pasando por todos los autores de la teoría de la resistencia.

Este punto mantiene un apartado empírico, esto es, - la demostración con investigaciones de que los profesores progresistas, al mismo tiempo luchadores sociales, participan de movimientos de renovación pedagógica al menos como tendencia- el mismo ha sido suficientemente abordado por Civera (2004) y mantiene concordancia con el planteamiento desarrollado por los colectivos pedagógicos críticos de profesores (Martínez s/f).

La ecuación faltante que cierra la argumentación del supuesto que marcaría la tendencia: profesor progresista participante de movimientos pedagógicos alternativos y de prácticas sociales alternativas, nos es proporcionada cuando abordamos la otra cara de la moneda: la cooptación del sistema hegemónico hacia los profesores en su servicio profesional, lo cual tratamos a continuación.

Clientelismo y cooptación hegemónica hacia los profesores normalistas rurales, la rendición ideológica

La cooptación política es un sistema de integración de las cúpulas gubernamentales, en el cual los miembros ya pertenecientes a un pacto de poder y hegemonía hacen llegar a nuevos miembros que acuerdan en seguir dicho pacto, la cooptación, es la más de las veces oculta y es en esencia oligárquica (López, 2010). La cooptación es también entendida en su sentido procedimental “como una serie de mecanismos para mantener y estabilizar una organización a través del proceso de absorber nuevos elementos en la estructura política o de liderazgo existente” (en Sirvent, 1994: 13), un requisito esencial para la cooptación hegemónica es la rendición ideológica de los nuevos miembros cooptados y su sumisión al aparato oligárquico, tienen que garantizar ausencia de autonomía de pensamiento y docilidad ante quienes los han llamado para ser parte del pacto de poder, en fin deben estar bien “educados” para asumir su nuevo rol de decisión acercado a lo hegemónico.

Este comportamiento de los “elegidos” para ser miembros de la élite y que primero deberán pasar por ser serviles, nos es explicada tal práctica cultural y jerarquizada entre los grupos de “aspirantes” a la élite por Luckes (2007), quien lo define en los siguientes términos: “ Es un comportamiento socialmente estructurado y culturalmente configurado de los grupos y de las prácticas de las instituciones, que ciertamente pueden manifestarse en y a través de la inacción de los individuos” (p. 20)

Este papel de renuncia a la acción, al pensamiento propio y a la aceptación y participación del poder es tomado tanto por profesores normalistas con conciencia ideológica crítica, -habiendo previamente renunciado a ella- como por profesores que en sus tiempos de estudiantes normalistas fueron considerados apolíticos y apáticos, pero con un claro perfil de sumisión y docilidad. Lo anterior explica claramente, porqué la cooptación política se sirve tanto de los otrora estudiantes grises y muchos de ellos no muy capaces en su intelecto y competencias, como de los profesores antes estudiantes críticos pero que renunciaron a su ideología y principios en favor de la aceptación de la hegemonía.

¿Cuales serian los mecanismos de cooptación política, que han ejercido las cúpulas hacia los profesores normalistas rurales?

Las estructuras político-sindicales han sido un eje de cooptación bien definido, existe, de acuerdo a Sirvent (1994), en las comunidades profesionales, una práctica social aprendida que apoya la no decisión y el no pensamiento, y acumula además el insumo clave para la aceptación hegemónica: *el miedo*, si a esto se le agrega paulatinamente la asignación de beneficios políticos y laborales, que son tomados como dádiva y no como derecho legítimo, la cada vez mayor asignación de recursos económicos y de posiciones en la práctica profesional hacen efectiva la cooptación, que pasa por instalarse en firme en el pensamiento y práctica de los profesores.

Sin embargo, dicha cooptación no es inamovible, puede romperse cuando los repartos no dejan satisfechos a los miembros cooptados y es entonces cuando vemos que quien en un periodo fue parte de cierta élite, pero que ha quedado transitoriamente fuera, ahora participa en oposición a tales intereses dominantes y se rasga las vestiduras y convoca a los de abajo para que le ayuden a derrotar a dicha élite.

Sobra decir que tal comportamiento es coyuntural y oportunista, por tal no representa un verdadero compromiso de lucha social, antes más bien enmascara los nefastos intereses personales y la ambición presente en todas las élites.

El campo de las alternativas posibles a la acción y el pensamiento político, ideológico y pedagógico del profesor normalista nos es presentado por Martínez (2001), quien apuesta a la construcción, desde los colectivos de profesores críticos, de las redes ciudadanas del mañana, que abran un espacio para “el pensar y el hacer contra-hegemónico”, en donde se esté a favor de conquistar más y más ciudadanía y participación (Sirvent, 1998), esto como un genuino aprendizaje social.

En esta época de redes sociales, usando las tecnologías y la internet, nada mejor que usarlas como profesor normalista rural, para dar cuerpo a la máxima Freireana de: *Educar para liberar*.

Referencias

- Amparán, CH. (1998). La teoría de los campos en Pierre Bordieu. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/1998/pr/pr8.pdf>
fecha de consulta: 10 de febrero de 2010.
- Althousser L. (1969) Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. México: Siglo XXI.
- Arnaut, Alberto, Historia de una profesión, Secretaría de Educación Pública, México, 1998
- Bennett, N (1979): Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Madrid. Morata.
- Bonal, X. (1995). El profesorado y el cambio educativo, consideraciones teóricas y metodológicas. En Papers. 47, 1995, pp. 131-153.
- Carr, W (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Civera, A. (2004). Pedagogía alternativa y revolución: la formación de maestros normalistas en México. 1922-1945.
- Esteve, J.M., Franco, S. Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. México: Arthropos/ UPN.
- Estevez R. (1998). Nuevas configuraciones culturales en las organizaciones chilenas. TOP Consultores Sa. Santiago: 1998.

- Evans, P. (1996). El estado como problema y como solución. En Desarrollo Económico Vol. 35 NO. 140. (Enero. Marzo de 1996).
- Fernández, L. (1998). El análisis institucional. México: Trillas
- _____ Las instituciones educativas en situaciones de crisis. México: Trillas.
- Freinet, C. (1936, octubre). *L'Eduteur Proletarien*, 1 .
- García, D. M., Díaz, A. (2004). El Normalismo Rural en México: Entre la iniquidad social y la excelencia académica. En Este País. No. 53/ Educación. Junio de 2004
- Giroux, H. (1992). ((La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo. En GIROUX, Henry A.; FLECHAR, Amón. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Grajales, J. (2007), La historia de las normales rurales una historia de maquinaria escolar progresista y urbana (una ruta conceptual de posibilidad explicativa). En Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida Yucatan, Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at09/PRE1178946208.pdf> fecha de consulta: 05 de febrero de 2010.
- Ibarra, C. (2007). Cuerpo académico en "Estudios institucionales". Unidad Cuajimalpa. Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: <http://desinuem.org/desin/ca-estinst.htm> fecha de consulta 10 de febrero de 2010.
- Lave J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge. Cambridge University Press
- López, M. (2010). Cooptación política en: Enclave. Disponible en: <http://www.jujuyenclave.com/?p=5145>. Fecha de consulta: 10 de marzo de 2010.
- Lukes, S. (2007). *El Poder. Un enfoque radical*. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Martínez, J. (s/f). Los movimientos de renovación pedagógica en el Estado Español. MRP Escola d'Estiu del País Valencià tº Didàctica i organitzacio escolar. Disponible en: http://www.fmrppv.org/vde/arxiu/recomanem_lectures/colectivos_criticos.pdf. fecha de consulta: 10 de marzo de 2010
- _____ (2001). Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 3, no. 1, 2001
- Maya C. O. Zenteno E. (2001). Las escuelas normales: espacios de tensión y controversia en *Revista Educación* 2001, núm. 100 (Sept. 2003) p. 29-37

- Miranda López, Francisco (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: COLMEX–UPN.
- Morales, C. (2005). Las normales rurales, en la mira del proyecto privatizador. En Agencia Periodística de Información Alternativa. Disponible en: <http://www.apiavirtual.com/2005/05/30/articulo-6792/> Fecha de consulta: 10 de febrero de 2010.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a Enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Cide.
- Marcelo, C. Mayor, C. y Murillo P. (2009). Monográfico: profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. En Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 13 No. 1.
- Olguin, J.(2006). Normal rural "J. Guadalupe Aguilera": 80 años de historia en El siglo de Durango/ sección notas. 18 de diciembre de 2006.
- Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Crítica y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Pedraza, D. (2008). Las políticas de formación docente en México. Simposio sobre políticas de formación docente. México, Tepic Nayarit, Junio de 2008
- Plascencia,F. (1992). Apuntes sobre los orígenes del normalismo en México. En la Tarea, Revista de Educación y Cultura. Vol. 1, No. 1.
- Rickenmann, R. (2005). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje. Universidad de Geneve. Disponible en: <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR.pdf>. Fecha de consulta: 10 de febrero de 2010.
- Schein, E.H.(1985) "Organizational culture and leadership" Sn Fco. Jossey Bass.
- Sirvent, M.T.(1994). *Estructura de Poder, Cultura Popular y Participación social . Una investigación en el Barrio de Mataderos: (1985-1989)* Doctoral Dissertation (PH.D)Columbia University . N.Y.
- Sirvent, M. T. (1998). Poder, participación y múltiples pobreza: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza. Disponible en: www.ta.u.org.ar/upload/.../doc_debate_sirvent.doc fecha de consulta: 22 de marzo de 2010.
- Solana F. (1985). (coord.).*El texto del Artículo 3º socialista*, en Historia de la educación pública en México, México: FCE, pp. 274-275.
- Tapia, M, Quiroz, M; Toledo, G. (1998). Las alternativas en la educación telesecundaria en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol-XXVIII, No. 002, pp. 110-131
- Tellez, A. (2005), Un panorama histórico del Normalismo Rural. El caso de "El Mexe": el conflicto estudiantil y político de 2003-2005. Tesis de Licenciatura. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. México: UAM.

Touraine, A. (1997). *A Philosophy of Subject*. Washington, London: Farmer Press

Yankelevich, Pablo (1997), “La batalla por el dominio de las conciencias: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940”, en Susana Quintanilla y M. K. Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, pp. 111-140.