

010705



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

*LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA  
CONSTRUCCION DE LOS PROCESOS IDENTITARIOS  
DEL DOCENTE DE EDUCACION NORMAL. EL  
CASO DE LA ESCUELA NORMAL DE  
ESPECIALIZACION.*

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRIA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A

**CARMELA RAQUEL GUEMES GARCIA**

DIRECTOR DE TESIS:

JUAN MANUEL PINA OSORIO



MEXICO, D. F.

2002

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
SERVICIOS ESCOLARES

**TESIS CON  
FALLA DE ORIG**



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.

A mis padres  
en memoria a su confianza  
en homenaje a su sabiduría

A mis hijos Yoselyn y Omar, por brindarme su tiempo y la esperanza  
en la vida

A Ernesto, esposo y compañero, gracias por tu paciencia y gran apoyo

A mis maestros, por sus grandes enseñanzas

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	5
--------------------	---

## Capítulo 1

### LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA COMPRESIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y OBJETOS SOCIALES

Los antecedentes de una nueva teoría .....	14
Las representaciones sociales como forma simbólico-expresiva de las relaciones sociales .....	19
Concepto y características de las representaciones sociales .....	23
Las representaciones sociales y su aproximación metodológica .....	29
Las representaciones sociales en los procesos identitarios .....	35
Las representaciones sociales como campo de estudio emergente en educación .....	40

## Capítulo 2

### LA CONSTITUCIÓN DEL GREMIO MAGISTERIAL: DE LOS IDEALES A LA CONFIGURACIÓN DE IMAGINARIOS SOCIALES

Límites y bordes de una institución: la génesis de un imaginario .....	44
El normalismo: ¿un imaginario social? .....	46
El maestro y el proceso de identidad nacional .....	48
La Escuela Normal y el maestro ideal .....	59
El maestro y la educación rural .....	63

## Capítulo 3

### LA ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN: DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES A LA EXPERIENCIA VIVIDA

Su fundación .....	68
El momento actual .....	70
Las representaciones sociales del maestro de la Escuela Normal de Especialización .....	74
Evocar al normalismo .....	74
La necesidad de un saber .....	83
La formación moral: ¿un deseo, una realidad, un imaginario? .....	86
Prestigio: con entrega y compromiso desinteresado .....	90

La autoridad pedagógica: ¿figura en decadencia?	94
La autonomía profesional.	97
La pertenencia: ¿un problema o una necesidad?	105
Normalistas y universitarios: una lucha simbólica por el reconocimiento	108
A MODO DE CONCLUSIÓN	116
BIBLIOGRAFÍA	119

*La educación se ha  
enraizado tan  
firmemente en el mundo  
que probablemente no  
hay otra institución que  
afecte a tantas familias,  
tan profundamente por  
tanto tiempo, y en la cual  
se invierta tanta  
esperanza.*

Christopher James Martin, 1998.

## INTRODUCCIÓN

El escenario que actualmente nos presenta el normalismo, está profusamente marcado por problemas, conflictos y contradicciones. Específicamente, en las dos últimas décadas, hemos sido testigos de las continuas críticas de las que ha sido objeto el maestro de educación básica. Se le delega una importante responsabilidad en los problemas que hoy en día vive el sistema educativo. Por lo cual, se constituye en la figura central en las políticas educativas orientadas a la búsqueda de "elevar la calidad educativa" a nivel nacional, como requisito fundamental en la formación de sujetos más competitivos ante los retos de una tecnología y una economía cada vez más desarrolladas. Como consecuencia, se han instrumentado un gran número de estrategias para modificar el sistema de formación de docentes del magisterio, sin embargo, todavía es asunto de profundas discusiones y debates entre los diferentes sectores de la comunidad normalista.

Aunque el problema de la formación del docente ha sido abordado desde diferentes perspectivas, partimos de reconocer que en el hacer docente aparecen entrecruzados una serie de elementos de carácter psicológico y socio-culturales que influyen en la definición y delimitación de su representación. En su práctica cotidiana, el docente expresa continuamente un *conjunto de significados* que han sido internalizados en el proceso de la interacción social. Su importancia radica en que se constituye en la matriz simbólica de las actividades, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios que se elaboran. De la misma manera, esa red simbólica orientará las formas en las que el maestro se relacionará con otras personas que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el espacio social, al compartir una serie de ideas, creencias, valores, mitos; en otras palabras, un universo de *representaciones sociales*. En este sentido, las representaciones sociales guardan relación con la construcción de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece, así como también de los "otros" y de sus respectivos grupos.

Una importante razón que me llevó a definir la perspectiva de esta investigación, tiene que ver precisamente con ese universo simbólico-cultural presente en la práctica educativa del docente. La función de ser maestro se relaciona a una serie de significados que se han producido, transmitido y difundido históricamente. De esta manera, la representación que hace de sí mismo el maestro, está relacionada estrechamente con el conjunto de significados que se han construido socialmente sobre su imagen.

Un hecho particularmente significativo que motivó la realización de este trabajo, está en relación a esa serie de pronunciamientos que, autoridades, sindicalistas y los mismos maestros han realizado en la "búsqueda" de posibles alternativas al problema de la formación de los docentes en el sector magisterial.

Las evocaciones realizadas contienen una gran carga valorativa reflejada en expectativas, deseos, necesidades y esperanzas en torno a un sólo objetivo: "el rescate, integración, conservación y difusión de la cultura normalista" Ilustremos esta afirmación con los siguientes textos:

Enhorabuena porque la educación normal pertenezca ahora con pleno derecho a la educación superior, siempre y cuando no se pierda el sentido de la misión magisterial que debe alentar en la entraña de los auténticos maestros de México (Pichardo, 1991: 15).

El normalismo es una corriente profesional orientada de manera permanente hacia el cumplimiento del más noble ministerio al que pueda consagrarse un espíritu humano: el ministerio de la enseñanza, sin que se conozca empresa alguna ni más generosa, ni más fecunda a la cual dedicarse sin restricciones ni timidez (Huerta, 1989: 63)

Se pretende refuncionalizar un normalismo que, con la misma mística de servicio, tenga la capacidad de adecuarse a las condiciones de una interacción económica mundial más dinámica; de un modo más tecnologizado y una sociedad más participativa (Gordillo, 1993: 33).

Como podemos observar, se expresan una serie de sentidos que invocan a un pasado, un presente y un futuro. Aunque se acepta la idea del cambio, la labor del maestro debe hacerse sobre la base de imágenes, ideales y tradiciones construidas en el pasado. Esta ambivalencia de sentidos, nos llevó a plantearnos algunas interrogantes como guías de la presente investigación: ¿Las continuas modificaciones al sistema de formación de docentes y la serie de conflictos de carácter político-laboral que caracterizan al magisterio, se constituyen en una fuente de cambios en la percepción que el maestro realiza sobre su propio quehacer? ¿Ante la incorporación de nuevos modelos en la formación del docente, el maestro normalista se encuentra adaptando/adoptando aspectos innovadores de la cultura pedagógica a la práctica de la enseñanza-aprendizaje? ¿De lo anterior, que tipo de identidad se ha gestado en los maestros de educación normal?.

De esta manera, nos interesa abordar la dimensión *subjetiva* de la realidad docente, tanto que los paradigmas dominantes desvirtúan su importancia al considerar que sólo se trata de acontecimientos poco relevantes, o que se refieren a la esfera íntima del ser humano; los puntos de vista, las creencias, las expectativas; los sentimientos, todo aquello que configura la subjetividad del ser humano, permite que se generen y recreen procesos de interacción social. Comprender el sentido y el significado que los docentes imprimen a sus evocaciones, también permitirá explicar el sentido de sus acciones cotidianas. Por lo que, el principal objetivo de la presente investigación se centra en estudiar las expresiones culturales contenidas en el quehacer cotidiano del docente. En este sentido, nos interesa dilucidar qué tipo de representaciones sociales sustentan la



construcción del sentido identitario del maestro normalista y, por ende, de su actividad profesional. Esto nos permitiría comprender la manera en que los maestros se representan a sí mismos, el tipo de relación que establecen con otros grupos y la forma en que desarrollan su práctica profesional.

Reconocemos que abordar el estudio de las representaciones sociales es una tarea difícil y compleja dado su estatuto transdisciplinario. Estudiar los procesos y contenidos del pensamiento social desde una actividad mental específica y una cultura dada, nos obliga a incursionar en diferentes disciplinas, ejercicio nada fácil dada la formación monodisciplinaria que aún predomina en nuestro sistema educativo. Además, es necesario precisar que el análisis de las representaciones sociales debe ser comparativo por definición, esto implica realizar una comparación de expresiones culturales entre diferentes grupos. Las posibilidades de alcanzar tal objetivo, rebasan las condiciones de la presente investigación. En todo caso las respuestas no alcanzadas tendrán que tomarse en cuenta en futuras investigaciones.

### **APROXIMACIÓN METODOLÓGICA**

Frente a esa posición dominante que considera a los fenómenos sociales y culturales como "cosas", es decir, como fenómenos susceptibles de observación directa, de medición y de cuantificación estadística, nos encontramos con aquellas otras posiciones que enfatizan el problema del sentido y, por tanto, de la *comprensión y de la interpretación de lo social*. Desde esta perspectiva se ubica el estudio de las representaciones sociales, cuyo valor esta fundado en la vida cotidiana de los sujetos sociales

El estudio de las representaciones sociales interiorizadas como matriz de unidad y de diferenciación (identidad), nos coloca en una posición difícil. La elección de la metodología tiene que estar determinada ante todo por el sistema teórico que subyace a la investigación. En este caso, la selección de los instrumentos responde a lo señalado por la Teoría de las Representaciones Sociales, la cual refiere que los rasgos culturales interiorizados no pueden ser directamente observables por el investigador. Debe procurarse que los sujetos de estudio la exterioricen y manifiesten discursivamente. Por ello, debemos analizar los procesos (objetivación y anclaje) mediante los cuales se producen esas construcciones socio-cognitivas. Además, el estudio de las formas simbólicas (opiniones, creencias, actitudes, estereotipos, etc) no puede situarse en un enfoque de las representaciones sociales más que en la medida en que se vincule con la realidad compleja y cambiante de las relaciones sociales. El estudio de las representaciones sociales permitirá estudiar los lazos que las unen al lenguaje, al universo de lo simbólico y a los imaginarios sociales.

Por ello, nuestra investigación consideró conveniente utilizar y cruzar diferentes tipos de técnicas, permitiéndonos con esto la obtención de varios niveles de análisis. La investigación se dividió en dos momentos, la fase inicial y por lo tanto exploratoria que consistió en una primera aproximación a nuestro objeto de estudio a partir del procedimiento indirecto, que se refiere a la observación de comportamientos e interacciones culturales en la vida cotidiana de la labor docente (preferencias, fines, estrategias), de la identificación de ciertos comportamientos repetidos y generalizados (formas de relacionarse, de respeto a la jerarquía institucional, de solidaridad comunitaria, de apego al gremio, de participación en actividades organizadas, etc.). Además, se recogieron las expresiones, comentarios, interpretaciones (de docentes y alumnos) que circulaban cotidianamente en relación al trabajo docente. Una actividad más consistió en realizar indagaciones de carácter histórico que permitieran comprender la fuente de producción de las formas simbólicas.<sup>1</sup> Esto tiene que ver con el supuesto central que sostiene nuestra investigación: los procesos identitarios se constituyen articulando construcciones significativas que se producen, transmiten y reciben en contextos sociohistóricos específicos. De hecho, estas mismas se usan para establecer y sostener relaciones de poder. Por lo tanto, es necesario recuperar la *historicidad de la experiencia magisterial*,<sup>2</sup> porque, como dice Thompson (1998: 401), “las tradiciones históricas, y los complejos conjuntos de significado y valor que se transmiten de generación en generación, son en parte constitutivos de lo que son los seres humanos”. Inclusive, continúa el autor, “los vestigios del pasado no son sólo una base sobre la cual asimilamos nuevas experiencias del presente y del futuro: estos vestigios pueden contribuir también, en circunstancias específicas, a ocultar, oscurecer o disfrazar el presente”. Para alcanzar tal objetivo, en la presente investigación nos remontamos al origen del gremio magisterial para averiguar los vestigios simbólicos que dieron pie a la construcción de la identidad del maestro normalista y, descifrar con esto, su permanencia en la imaginación colectiva como fuertes referentes de identificación para el maestro de nuestros días.

En una segunda fase, se utilizó el procedimiento interrogativo, consistiendo en registrar, a través de la técnica de entrevista semidirigida, el punto de vista subjetivo de los docentes. Desde un guión previamente elaborado, se solicitó al entrevistado expresar con la amplitud que deseara, las opiniones, experiencias y sentimientos de aspectos íntimamente relacionados con la representación de sí mismo, del valor que le otorga a la práctica de su enseñanza y la representación que posee de la noción de normalismo. También se recurrió a la técnica asociativa, la cual reposa en una expresión verbal, pero con la característica de ser más espontánea, menos controlada y más auténtica. En este caso, se retomó

---

<sup>1</sup> El término de “formas simbólicas” acuñado por John B. Thompson (1998: 205) se refiere a un amplio campo de fenómenos significativos, desde las acciones, gestos y rituales, hasta los enunciados, los textos y pronunciamientos. Por lo que, las representaciones sociales serán concebidas también como formas simbólicas.

<sup>2</sup> Sobre la importancia de la historicidad de la experiencia humana, véase Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, Londres: Sheed & Ward, 1975, pp. 235-274.

la aportación de Grize, Verges y Silem (1987)<sup>3</sup> para la identificación de núcleos figurativos de las representaciones sociales a través de una técnica de asociación simple. El procedimiento fue el siguiente: 1) el maestro evocó una serie de palabras (10 a 16) que le significaran o le fueran representativas desde una palabra inductiva (en este caso, docencia); posteriormente, procedió a subrayar las tres más importantes o representativas de la palabra generadora, 2) las jerarquizó por orden de importancia, 3) constituyó parejas en relaciones de inclusión, exclusión, contradicción, similitud, etc.; jerarquizó nuevamente. Finalmente, se solicitó al maestro, la explicación y argumentación de las palabras evocadas, así como de la jerarquización y conformación de pares elaborados.

De 20 entrevistas, 16 fueron grabadas previa autorización del entrevistado, las 4 restantes se realizaron tomando notas escritas. Posteriormente se transcribió cada entrevista respetando la textualidad de lo expresado. Los maestros accedieron sin ninguna dificultad a ser entrevistados, inclusive, podríamos asegurar que realmente deseaban hablar de sí mismos y de su relación con la institución.

Es necesario aclarar que a pesar de que el guión de entrevista se ajustó a ciertos indicadores, el procedimiento para el análisis fue de carácter inductivo, es decir, desde la misma información se procedió a conformar las categorías de análisis. Reconociendo en este sentido la riqueza y diversidad de datos significativos proporcionados por el maestro.

En el caso de la técnica de asociación simple, nos concretamos a identificar cuáles eran las palabras más frecuentes utilizadas por el conjunto de la población, el tipo de relación que establecían en sus asociaciones y el orden con que organizaron sus expresiones. Los resultados obtenidos apoyaron en gran medida la conformación de las categorías del análisis realizado. Debe aclararse, que las técnicas de asociación pueden analizarse desde procedimientos formales u objetivos, complementando así el proceso de interpretación (Thompson, 1998: 404), sin embargo, son evidentes las limitaciones para desarrollar tal ejercicio.

Haber elegido la institución donde trabajo para aplicar los instrumentos, ofrece dos características, por un lado, la proximidad y facilidad de acceso a la información, un mayor conocimiento sobre las actividades y problemas que se desarrollan y el conocimiento y vivencia de los procesos de interacción, sin embargo, por otro lado, existe un inconveniente, la objetividad en el análisis de la problemática. Mis propios procesos identitarios se encuentran permeados por los sentidos y significados que configuran la dinámica social de la institución. En este sentido, la interpretación puede reflejar mi propia representación, mi propia identidad como maestra. De aquí, que el desarrollo de la investigación requiera de una gran vigilancia. Vigilancia que se tradujo en todo momento en la recuperación de nuestro marco teórico-referencial para analizar e interpretar la información.

---

<sup>3</sup> En opinión de J C Abric (1994), el enfoque metodológico propuesto por Grize, Verges y Silem, se constituye en un ejemplo particularmente interesante de una análisis completo de una representación social.

## **LA INTERPRETACION**

Uno de los problemas que enfrenta el investigador es la interpretación de la información obtenida. Los diferentes niveles de análisis arrojados por el uso de diversas técnicas aquí aplicadas facilitan la labor de interpretación, sin embargo, ésta implica otro procedimiento. Según Thompson (1998), la interpretación se construye sobre los diferentes niveles de análisis obtenidos. Pero la interpretación implica un nuevo movimiento del pensamiento: procede por síntesis, por la *construcción creativa de un significado posible*. Las construcciones significativas tienen un aspecto referencial, son construcciones que típicamente representan algo, se refieren a algo, dicen algo acerca de algo. Es este aspecto referencial el que debe captarse en el proceso de interpretación.

Debe señalarse que al desarrollar una interpretación sustentada por el uso de métodos y técnicas de la investigación social, se esta *reinterpretando* un campo preinterpretado; se esta proyectando un posible significado que puede diferir del significado interpretado por los sujetos que constituyen el mundo social.

Podemos afirmar que al articularse el análisis del material empírico con los elementos teórico-conceptuales que sustentan al presente trabajo, la tarea de la interpretación es posible.

## **UNIVERSO DE ESTUDIO**

Se eligieron 20 maestros que laboran en la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Tipo de formación, en este caso se consideró un conjunto de disciplinas (psicología, medicina, sociología, filosofía, derecho y pedagogía) que conforman el área general de tronco común. En total 9 maestros. También se eligieron del área específica (Audición y Lenguaje, Deficiencia Mental, Infracción e Inadaptación Social, Problemas de Aprendizaje, Trastornos Neuromotores y Ceguera y Debilidad Visual). En total 11 maestros. Del total de maestros seleccionados (20), 12 tienen la formación de maestros en educación primaria y 3 en educación preescolar. De estos maestros, 11 obtuvieron una especialidad en educación especial. Sólo uno cuenta únicamente con la formación de maestro especialista. Con formación exclusivamente universitaria, 4 maestros. De los 20 maestros en general, 10 tienen una doble formación, son normalistas y universitarios.
- Antigüedad, en relación a este rubro consideramos que era importante la permanencia del maestro en la institución. Se estableció un mínimo de 10 años de antigüedad. Así, del total de maestros, 4 ingresaron en la década de los setentas, 11 en los ochentas y 5 en la década del noventa.

- Horas de nombramiento, dada la importancia del nivel de participación del maestro en el conjunto de actividades de la institución, se eligió a aquellos que oscilaran entre 30 y 40 horas de nombramiento. Además de que representarían a ambos turnos de trabajo (matutino y vespertino).
- Trayectoria y participación profesional, aunque todos los maestros desde su estancia y participación contribuyen a generar la vida institucional, no todos tienen la capacidad de tomar decisiones, de seguir objetivos o de realizar sus intereses, esto dependerá en gran medida de la posición que ocupen al interior de la institución. Maestros que gozan de diversas capacidades y, en consecuencia, de diferentes grados de poder, pueden guardar determinadas relaciones sociales unos con otros. Generalmente, las relaciones sociales establecidas son sistemáticamente asimétricas.<sup>4</sup> En este sentido, se eligieron a diversos maestros que por sus funciones y actividades, reflejan su posición y trayectoria en la institución.
- Género, los puntos de vista, las expectativas, los sentimientos, etc., pueden estar mediados por la condición de género. En este caso fue equitativa la selección, 10 maestros y 10 maestras.
- Momento de formación, las constantes modificaciones que se vienen registrando en las escuelas normales incide en los procesos de formación de los maestros. La representación de su quehacer profesional, dependerá de los referentes construidos en el momento de la formación. Por lo que fue necesario considerar diferentes períodos de formación. De los 16 maestros normalistas, 7 se formaron en la década de los sesentas, 8 en los setentas y uno en los ochentas.

## **ESTRUCTURA DEL TRABAJO**

El reporte final de esta investigación se encuentra organizado en tres capítulos: en el capítulo 1, se presenta una reconstrucción de los preceptos centrales de la teoría de las representaciones sociales, dando cuenta de su naturaleza esencialmente interdisciplinaria. Se señalan algunos antecedentes que posibilitaron la construcción de esta teoría. Se explica cómo las representaciones sociales configuran y reconfiguran las relaciones sociales. Se expone de manera general el concepto y características de las representaciones sociales. Se presentan algunos elementos de discusión en torno a su aproximación metodológica. Se aborda su importancia en los procesos de construcción identitarios y, por último, se señala la relevancia de su estudio en el campo educativo, especificando las virtudes de considerar el estudio de las expresiones culturales en la complejidad de la tarea docente.

---

<sup>4</sup> Las relaciones son "sistemáticamente asimétricas" cuando los individuos o grupos de individuos particulares detentan el poder de una manera durable que excluye, y hasta cierto grado significativo se mantiene inaccesible, a otros individuos o grupos de individuos, sin considerar las bases sobre las que se lleva a cabo tal exclusión (Thompson, 1998: 225-226)

En el capítulo 2, se esbozan algunos antecedentes históricos que tienen que ver con el origen y constitución del gremio magisterial en nuestro país, exponiendo el conjunto de significados y valores que permearon y configuraron en ese momento una imagen del maestro. Sólo se recuperó, el período que comprende entre el triunfo de la República Liberal y el establecimiento de la Educación Socialista, considerando que es la etapa en donde se produjo toda una carga simbólica hacia la figura del maestro, al constituirse en el principal promotor de los ideales del proyecto de unificación nacional y de la Revolución. Nuestro objetivo se centró básicamente, en identificar un conjunto de vestigios simbólicos a fin de tratar de comprender la representación que hoy en día tiene el maestro.

En el capítulo 3, en una primera parte se describe el contexto donde se realizó la investigación: la Escuela Normal de Especialización. Sólo se consideraron aquellos acontecimientos relevantes que han dado pie a la configuración de un tipo de práctica profesional del maestro. En una segunda parte, se expone el análisis e interpretación de la información obtenida en el estudio de campo. En este apartado se articulan los diferentes niveles de análisis propuestos para la difícil tarea que nos encomendamos, derivándose en este sentido, las conclusiones del presente estudio.

## ***CAPÍTULO 1***

# **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA COMPRESIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y OBJETOS SOCIALES**

## **LOS ANTECEDENTES DE UNA NUEVA TEORÍA**

Hoy en día, cada vez es más común escuchar en nuestro país la noción de representación social en las ciencias sociales, como objeto de estudio múltiple que va desde lo individual a lo colectivo y de lo psicológico a lo sociológico. En este sentido, se configura, en el punto central de un nuevo campo de investigación que va en continuo crecimiento y consolidación

Ha sido desde la psicología social con Serge Moscovici, donde la teoría de las representaciones sociales ha encontrado su elaboración más trascendente para el estudio de los fenómenos sociales, por lo que se ha constituido en una de las aportaciones más reconocidas en las dos últimas décadas. Sin embargo, es necesario señalar que a pesar de la gran importancia de este enfoque, fueron muchos años de trabajo que permanecieron latentes y obstaculizados.

La construcción de la noción de representación social se desarrolla a partir de una doble ruptura. En psicología, en contra del dominio del modelo conductista que negaba toda validez a los fenómenos mentales y su especificidad. Al interior de las ciencias sociales, contra el dominio de un modelo marxista estructuralista cuya concepción mecanicista de las relaciones entre la infra y super estructura negaría toda legitimidad a este campo de estudio al considerarlo como mero "reflejo" de la realidad o como una concepción idealista de la realidad (Jodelet, 1989: 39)

Los trabajos de Moscovici se inician hacia los años cincuenta, época en la que todavía el conductismo tenía un importante predominio intelectual en el ámbito de la psicología. Por consiguiente, no se aceptaban las explicaciones basadas en el funcionamiento mental de los individuos, menos aún de que dicho funcionamiento mental naciera a través de un proceso de producción grupal o colectivo. De igual manera, lo eran aquellos procedimientos metodológicos utilizados que no acataran las reglas del método experimental.

El cambio en la concepción de ideología<sup>1</sup>, gracias a los trabajos de la escuela althusseriana, planteó nuevos significados, como su carácter autónomo y

---

<sup>1</sup> Sin pretender profundizar en la polémica que suscita tal concepto, es necesario señalar los puntos de coincidencia y diferenciación que han planteado algunos autores entre los fenómenos ideológicos y las representaciones sociales. Para Doise (1986) la ideología es un fenómeno social más vasto (a causa del fuerte componente teórico que la caracteriza y del poderoso aparato de legitimación interno del cual dispone) en



como marco de toda práctica al producir efectos en el conocimiento de los individuos, permitiendo con esto superar las dudas sobre la jerarquización de los niveles de la estructura social y recuperando en este sentido, la importancia de las prácticas simbólicas en la comprensión de los problemas sociales

Al debilitarse poco a poco el dominio del conductismo en la psicología y el modelo marxista estructuralista en las ciencias sociales, la obra de Moscovici fue logrando importantes alcances, sobre todo, en la Europa de los años sesenta y setenta. Es necesario aclarar, que además de los dos enfoques citados, existieron otros factores que impidieron el desarrollo de la Teoría de las Representaciones Sociales. En particular, la fuerte influencia del psicologismo, al privilegiar el estudio de los procesos individuales sobre lo social. Éste último, considerado como un mero "valor agregado" a los mecanismos psicológicos de naturaleza individual. Por otro lado, el reduccionismo constante por parte de los psicólogos sociales sobre el concepto de representación social, al pretender anclarlo en conceptos ya establecidos y, por ende, con otra orientación: el concepto de actitud e imagen.

La construcción de la teoría de las representaciones sociales fue posible gracias a la recuperación de trabajos ya elaborados desde la sociología y la psicología. Moscovici recuperó y operacionalizó un término acuñado por Durkheim (1898) que había permanecido olvidado por mucho tiempo. Durkheim es el verdadero forjador del concepto de representaciones sociales - o más bien, colectivas - y plantea que éstas se diferencian de las individuales (donde incluye el concepto de percepción o de imágenes) Éstas últimas, propias a cada individuo, son diversas y variables. Las representaciones individuales tienen por substrato la conciencia de cada individuo, mientras que las representaciones colectivas a la sociedad. Ello no significa que éstas últimas sean el denominador común de las individuales, sino más bien su origen: "será pues en la propia naturaleza de la sociedad donde habrá que buscar la explicación de la vida social" (Durkheim, 2000: 161).

La representación colectiva -dice Durkheim- tiene como característica ser homogénea y compartida por los miembros de la sociedad de la misma manera que comparten la lengua. Ésta preserva los lazos entre los individuos al permitirles pensar y actuar de manera uniforme ( de allí que sea colectiva) y porque perdura a través de las generaciones. Es decir, que la representación colectiva es universal, impersonal y no sufre cambios o mutaciones

---

cambio las representaciones sociales se relacionan con lo que hay en ella desde lo más concreto e inmediatamente asible: el desarrollo cognitivo, como su influencia sobre el comportamiento de los individuos. Para Moscovici (1981), que coincide con Althusser, considera que las representaciones sociales y las ideologías se encuentran en una relación de inclusión. Una ideología es, en esta perspectiva, el sistema constituido por un conjunto de representaciones sociales y la relación entre ambas pertenece por lo tanto al tipo de relación que une a las partes con el todo. Por otro lado, para Ibáñez (1988) las ideologías y las representaciones sociales son objetos distintos pero estrechamente vinculados entre sí por relaciones de causalidad de tipo circular. El estudio de cada uno de estos dos fenómenos es relevante para la comprensión del otro. El estudio de las representaciones sociales nos informa sobre la ideología que subyace a la representación social

En este sentido, las representaciones colectivas para Durkheim, son producciones mentales que trascienden a los individuos particulares y que forman parte del bagaje cultural de una sociedad. Es con base en ellas como se forman las representaciones individuales que no son sino su expresión particularizada y adaptada a las características de cada individuo concreto. La sociedad proporciona, en forma de representaciones colectivas, la matriz a partir de la cual las personas producen sus representaciones individuales (Ibáñez, 1988: 168).

Sin embargo, Moscovici (1984), Doise (1986) y Jodelet (1989), han criticado algunos de los señalamientos de Durkheim, como la idea de una "superconciencia" hipostasiada representada por la sociedad y, por ende, subordinando la importancia de las conciencias individuales. Por otro lado, y como parte de su concepción de la sociedad y de las "Reglas del Método Sociológico", las representaciones colectivas son estudiadas a partir del reconocimiento de la oposición entre lo individual y lo colectivo, por lo que ellas tendrían que ser estudiadas en sí mismas, e inclusive: "la causa determinante de un hecho social debe ser buscado en los hechos sociales precedentes, y no en los estados de conciencia individual" (Durkheim, 2000: 170). Con lo cual, afirma Moscovici (1989), Durkheim pretende hacer de las formas y del contenido de las representaciones un campo de estudio separado, buscando así las leyes de la ideación colectiva, como una manifestación de la autonomía de lo social.

Para Jodelet (1999: 474), aunque el concepto de Durkheim aborda la construcción del pensamiento social, era necesario establecer un modelo que permitiera explicar y revelar los mecanismos psicológicos y sociales de su producción, sus operaciones y sus funciones.

Posteriormente a los trabajos de Durkheim, debe reconocerse la enorme producción de conocimientos que de una u otra forma aportaron elementos para que Moscovici desarrollara la noción de representación social. En la década de los sesenta, tenemos las aportaciones de la fenomenología social de Schutz (1962), quién señaló: "Aunque el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, no obstante, un ser social, enraizado en una realidad intersubjetiva. El mundo de la vida diaria en el cual nacemos es, desde el primer momento, un mundo intersubjetivo. En el problema filosófico de la intersubjetividad se halla la clave de la realidad social" (Schutz, 1995: 19). De igual forma, la notable preocupación que teóricos como Berger y Luckmann otorgaron al estudio de las diferencias observables entre sociedades, en razón de lo que en ellas se da por establecido como "conocimiento", además de los procesos por los que cualquier cuerpo de "conocimiento" llega a quedar establecido socialmente como "realidad". Para ellos, una verdadera sociología del conocimiento debía encargarse del conocimiento del sentido común, esto es, de la construcción social de la realidad. Ya que, precisamente este "conocimiento" constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir (Berger y Luckmann, 1994: 31).

Por otro lado, tenemos las aportaciones de toda la corriente del interaccionismo simbólico, al privilegiar el estudio de los procesos de interacción (acción social que se caracteriza por una orientación inmediatamente recíproca) desde su carácter simbólico. En esta perspectiva, planteaban que la definición de las relaciones sociales son propuestas y establecidas colectiva y reciprocamente. Por tanto, consideraban que las relaciones no quedaban establecidas de una vez por todas, sino abiertas y sometidas al continuo reconocimiento por parte de los miembros de la comunidad. Se trata como podemos observar, de relacionar la realidad social con una construcción consensual, establecida al interior de la interacción y la comunicación social.

De esta manera, la noción de representación social se va construyendo desde las aportaciones de la sociología y la filosofía, sin embargo, debe también considerarse que es producto de las sugerencias brindadas por la psicología, específicamente la psicología genética de Piaget y los trabajos sobre psicología clínica de Freud. En el caso de Piaget (1984), muestra la composición psíquica de las representaciones frente a las relaciones sociales, al señalar un modelo de explicación sobre el desarrollo del pensamiento infantil al adulto como efecto de una especie de historia natural. De acuerdo a Moscovici (1989), Freud señala el proceso de transformación de saberes y explícita la manera como éstos son interiorizados por el sujeto. En otras palabras, las representaciones sexuales pasan de la vida de todos a la vida íntima, del nivel consciente al inconsciente principalmente a través de la institución familiar. Entonces para Piaget, tanto como para Freud, los elementos colectivos y los individuales no se encuentran separados.

Si bien, Moscovici toma en consideración las aportaciones de la psicología genética y la psicología clínica para construir la noción de representación social, lo hace desde otra perspectiva. Enfatiza la importancia de lo social en la construcción del pensamiento, modificando con esto, la idea de privilegiar el estudio de los procesos individuales. El fondo cultural acumulado en la sociedad, las diversas modalidades de la comunicación social existentes, así como los procesos de construcción del conocimiento desde lo colectivo, transforman los modos de pensamiento y crean nuevos contenidos. "Este conocimiento compartido es concebido de manera que conforma la visión y constituye la realidad de aquellos que la viven. Objetivándose, ésta se integra a las relaciones y a los comportamientos de cada individuo" (Moscovici, 1984).

Por lo tanto, encima de los planteamientos del paradigma Estimulo-Respuesta y la consideración del carácter social de las representaciones en tanto producto de elaboraciones individuales o grupales, se impone el hecho de apuntar que, éstas son elaboradas en el curso de procesos de intercambio y de interacción a lo largo de la vida cotidiana.

De esta manera, afirma Jodelet (1999: 474), la noción de representación social nos sitúa en el punto de intersección entre lo psicológico y lo social. Concierno a la manera en que los sujetos sociales aprehenden los

acontecimientos de la vida diaria, las características y personas de su entorno. A saber: una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Es un conocimiento constituido a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (ibid.: 473). Se trata, pues, de construcciones socio-cognitivas propias del pensamiento ingenuo o del "sentido común", que pueden definirse como "conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado" (Abric, 1994: 19).

El concepto de representación social se constituye en nudo de las ciencias sociales e inaugura una problemática novedosa y fecunda, tanto por la diversidad de perspectivas desde la cual puede ser estudiada, como por los debates que suscita. Del mismo modo, la importancia del estudio o acercamiento a esas expresiones del "sentido común", permiten revelar el sentido de las acciones particulares que se emprenden en los diversos ámbitos de la vida social. En palabras más precisas: "Acercarse a la vida cotidiana permite aclarar el opaco vidrio de una ventana, para observar el mobiliario y el decorado de una determinada sociedad" (Piña, 1998: 24). Las representaciones sociales son parte de ese mobiliario y decorado, porque penetran en los significados que los seres humanos le adjudican a su realidad.

## **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO FORMA SIMBÓLICO- EXPRESIVA DE LAS RELACIONES SOCIALES**

La vida social no es sólo una cuestión de objetos e incidentes que se presentan como hechos en el mundo natural: también es una cuestión de acciones y expresiones significativas, de enunciados, símbolos, textos y artefactos de diversos tipos, y de sujetos que se expresan por medio de éstos y buscan comprenderse a sí mismos y a los demás mediante la interpretación de las expresiones que producen y reciben. De hecho, la construcción y uso de símbolos<sup>2</sup> es un rasgo distintivo de la vida humana, ya que éstos han desarrollado plenamente un lenguaje en virtud de los cuales se pueden construir e intercambiar expresiones significativas. Los seres humanos no sólo producen y reciben expresiones lingüísticas significativas, sino que también dan significado a construcciones no lingüísticas: acciones, obras de arte y objetos materiales de diversos tipos. En este sentido, estaríamos aludiendo a ese complejo simbólico-cultural de las relaciones e interacciones sociales que caracterizan a la vida social del ser humano.

Al respecto, es importante señalar la distinción que establece Bourdieu (1979) entre cultura objetivada e institucionalizada y cultura subjetivada o internalizada. Entre las formas simbólicas objetivadas encontraríamos los bienes culturales como: el patrimonio artístico-monumental, los libros, las pinturas, los objetos religiosos o artísticos; y las prácticas institucionalizadas como: la cultura escolar legitimada por títulos, la violencia simbólica en el aula y otros rituales de la práctica escolar. Por el contrario, la cultura internalizada la encontraríamos en forma de "habitus", es decir, como "esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales" (Bourdieu, 1992: 16-17). Entre estas formas de la cultura, existe una relación directa. Las formas objetivadas o materializadas sólo cobran sentido si pueden ser apropiadas y permanentemente reactivadas por sujetos dotados de "capital cultural incorporado", es decir, de esos esquemas o representaciones requeridos para "leerlas", interpretarlas y valorizarlas. Siguiendo a Doise (1986), el concepto de "habitus" antes descrito coincide totalmente con la noción de representación social desarrollada por Moscovici (1961), al argumentar que finalmente éstas constituyen principios generativos de tomas de posturas que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales, organizando así, los procesos simbólicos implicados en esas relaciones.

---

<sup>2</sup> Con respecto al carácter simbólico de la vida humana, la discusión ha sido amplia y polémica entre los filósofos preocupados por el desarrollo de las ciencias sociales y humanidades. En el contexto de la antropología, esta reflexión se ha concentrado en elaborar lo que se ha denominado una "concepción simbólica de la cultura". Al respecto, véase los trabajos de I. A. White (1940) en "The Science of Culture" y más recientemente a C. Geertz (1973) en su trabajo magistral "The Interpretation of Cultures".

Continuando, este patrón de significados incorporados a las formas simbólicas es lo que permite que los individuos se comuniquen entre sí y puedan compartir sus experiencias, concepciones y creencias (Geertz, 1987), además, sirven como marcos de percepción y de interpretación de la realidad y como guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales.

Es necesario enfatizar, como señala J. B. Thompson (1998), que las formas culturales se insertan en contextos y procesos sociohistóricos estructurados, esto es, que además de ser expresiones de un sujeto, estas formas son producidas y recibidas generalmente por agentes situados en un contexto sociohistórico específico, y que dotados de recursos y habilidades de diversos tipos sabrán aprovecharlas al actuar e interactuar cotidianamente a fin de alcanzar sus objetivos e intereses particulares, generando en este sentido determinadas relaciones sociales y, en consecuencia, diferentes grados de poder

Cabe añadir todavía que son tres las fuentes principales o "lugares de determinación social" de las formas simbólicas o representaciones sociales: la experiencia vivida, las matrices culturales y las ideologías (entendidas aquí como el conjunto de "discursos circulantes" en una determinada época y en un determinado lugar). Por lo que se puede constatar, siguiendo a Jodelet (1999), que, por una parte, la representación social (RS en adelante) se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por la otra, es la RS de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc. ), en relación con otro sujeto. De esta forma, la RS es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía y la cultura. Por ello, continúa la autora:

"... siempre debemos recordar esta pequeña idea: toda RS es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación" (*ibid* : 475).

La RS expresa con su objeto una relación de "simbolización" (en cuanto le confiere un lugar) y de interpretación (en cuanto le confiere significado). Estas significaciones resultan de una actividad que hace de la representación una construcción y una expresión del sujeto. Si bien esta actividad remite a procesos cognitivos del propio sujeto (formas de acceder al objeto de conocimiento), como a mecanismos intrapsíquicos (proyecciones fantasmáticas, pulsiones, motivaciones, procesos identitarios, etc. ), que son de carácter netamente psicológico, la particularidad del estudio de las RS, radica en integrar en el análisis de estos procesos la pertenencia y la participación social o cultural del sujeto

La RS es, a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto pensamiento constituido, las RS se transforman efectivamente en

productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta la realidad, es así como nos informan sobre los rasgos de la sociedad en la que se han formado. Por otro lado, en tanto que pensamiento constituyente, las RS no sólo se construyen desde la realidad sino que intervienen en su elaboración u orientación. En otras palabras, las RS son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social, pero se trata de un conocimiento práctico, con miras a la acción social (Doise, 1986). Una actividad mental orientada hacia la práctica, un principio que sirve de guía para la actuación concreta sobre seres humanos y sobre las cosas y que pretende sistematizar los saberes pragmáticos a la vez que, por medio de la comunicación, constituye un agente de la creación de un universo mental consensual.

Así pues, las RS tienen una existencia real, del mismo orden que el lenguaje, y se encuentran materializadas en los discursos, son transportadas por las palabras, vehiculadas dentro de los mensajes e imágenes de los medios de comunicación, cristalizadas en las conductas y en las disposiciones materiales o espaciales (Jodelet, 1989: 32).

Estudiar las RS sociales no equivale reducirlas al conocimiento de simples disposiciones de respuesta del sujeto, implica descubrir el patrón de significados que definen los procesos de interacción y comunicación entre los sujetos en posiciones y pertenencias sociales específicas. De aquí, que hablar de RS es referirse a ese complejo simbólico-cultural (universo de significados, de opiniones, de informaciones, valores, creencias) que de una u otra forma define nuestra manera de entender y de actuar el mundo cotidiano. Al respecto, Jodelet señala:

En tanto que fenómenos, las RS se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede e, incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las RS son todo ello junto (1999: 472).

Una última consideración para este apartado y relevante para nuestro presente estudio, sería el referido a que las RS tienen que ver con la conformación de las identidades personales y colectivas, así como en la expresión y en la configuración de los grupos. Aunque se hablará más adelante de esta temática, sólo señalaremos que la identidad tiene que ver con la organización, por parte del sujeto, de las representaciones que tiene de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece, así como también de los "otros" y de sus respectivos grupos (Zavalloni, 1973: 245-265). Pertenecer a un grupo o a una comunidad implica compartir – al menos parcialmente – el núcleo de RS que los caracteriza y define. Esta afirmación nos permite comprender las condiciones y los contextos en los que

surgen las representaciones, las comunicaciones mediante las que circulan y las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás



## **CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

Ya explicamos como la noción de RS fue elaborándose paulatinamente tratando de recuperar diversas aportaciones disciplinarias, precisamente es esta naturaleza de carácter interdisciplinaria, lo que hace más difícil su definición y, por ende, su estudio. Éste debe tomar en consideración el proceso cognitivo del sujeto, las significaciones (simbolizaciones) que construye, el funcionamiento del sistema social de los grupos, así como sus interacciones. Empezaremos señalando las formulaciones y características planteadas por Denise Jodelet y Willem Doise, que son, junto con Serge Moscovici los principales investigadores dedicados al tema.

Jodelet afirma que las RS son un campo de investigación en plena evolución, sin embargo, sus resultados han permitido esclarecer, en diversas relaciones, un modelo teórico unitario, por lo que propone la siguiente definición:

El concepto de RS designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las RS constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido (1999: 473-474).

Las RS provienen del fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia. Este fondo cultural común circula a través de toda la sociedad bajo la forma de creencias ampliamente compartidas, de valores considerados como básicos y de referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva de la sociedad. Este difuso y omnipresente trasfondo cultural moldea con fuerza la mentalidad de una época, y proporciona las categorías básicas a partir de las cuales se constituyen las RS. Es desde la más sencilla conversación cotidiana, como fluye un conjunto de imágenes, valores, opiniones, juicios, informaciones, que nos impactan sin darnos cuenta de ello. Por otra parte, ni los contenidos ni los contextos conversacionales serán idénticos para los diversos grupos sociales. Los grupos a los que pertenece una persona, las plazas que ésta ocupa en la sociedad, le predisponen a entrar en ciertos contextos conversacionales en lugar de otros y a verse expuesta a ciertos contenidos conversacionales preferentemente a otros. Es así, como aparece uno de los

mecanismos por los cuales las diferentes inserciones sociales originan RS diferentes (Ibáñez, 1988) En este sentido, podríamos afirmar que lo que hace que un grupo sea un grupo es el hecho de compartir determinadas RS, ese pensamiento común que guarda relación con la conformación de su identidad

Las RS son más que un reflejo de la realidad exterior, porque el acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto. Representar es sustituir a, estar en lugar de. En este sentido, la representación es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. Por esta razón, la representación está emparentada con el símbolo, con el signo. No existe ninguna RS que no sea la de un objeto, sea mítico, imaginario o empírico (Jodelet, 1999). Para Doise (1986), las RS se presentan siempre en dos fases: la de la imagen y la de la significación, aspectos que se corresponden recíprocamente; ellas hacen corresponder a cada imagen un sentido y a cada sentido una imagen. Ellas constituyen una forma particular del pensamiento simbólico, a la vez imágenes concretas relacionadas directamente y al mismo tiempo vueltas a enviar a un conjunto de relaciones más sistemáticas que dan una significación más amplia a esas imágenes concretas.

Es necesario aclarar que el uso del concepto de imagen para hablar de las RS ha llevado a algunos psicólogos a confundir e, inclusive, a reducir su significado. Ciertos empleos de la noción de imagen se asocian a la idea de "copia conforme", especie de "sensación mental". Si bien es cierto que los estudios de las RS emplean ese término, se hace desde un sentido totalmente diferente, ya sea como "figura" o "conjunto figurativo", es decir, constelación de rasgos de carácter concreto, o bien en sus acepciones que hacen entrar en juego la intervención especificante de lo imaginario, individual o social, o de la imaginación (Jodelet, 1999). Para Ibáñez (1988), el uso del concepto de imagen en el marco de la teoría de las representaciones sociales tiene que ver con ese proceso de construcción mental de un objeto cuya existencia depende en parte del propio proceso de representación.

### ***Estructura y Mecanismos Internos de las Representaciones Sociales***

A partir de los estudios sobre el pensamiento de sentido común, Moscovici (1961) señalará dos procesos que caracterizan de manera general a las RS: la objetivación y el anclaje. Estos explican cómo el pensamiento social, transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma, a su vez, lo social.

**La objetivación** es una operación que hace concreto lo abstracto, materializa en imágenes concretas lo que es puramente conceptual. La representación permite intercambiar percepción y concepto. Al poner en imágenes

las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales.

En este proceso, la intervención de lo social se traduce en el agenciamiento y la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación, articulándose con una característica del pensamiento social, la propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra. De esta forma, la objetivación puede definirse como una operación estructurante y formadora de imagen (Jodelet, 1999: 481).

La objetivación presenta a su vez tres fases: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización.

- 1 La construcción selectiva consiste en el proceso mediante el cual los distintos grupos sociales, y los individuos que los integran, se apropian, de una forma que es específica de cada uno de ellos, las informaciones y los saberes sobre un objeto determinado. Los elementos retenidos sufren un proceso de transformación para que puedan encajar en las estructuras de pensamiento que ya están constituidas en el sujeto. Se trata, por lo tanto, de un proceso de adaptación de los nuevos elementos de información, bastante similar al proceso que describió Piaget con el nombre de "asimilación".
- 2 La esquematización estructurante, que se refiere a la construcción selectiva subordinada a un valor social, un juego de enmascaramiento y de acentuación de los elementos que constituyen el objeto de la representación produce una visión de este objeto marcada por una distorsión significativa. Esto es, es un conocimiento elaborado para servir a las necesidades, valores e intereses del grupo. Si se pasa de la sociedad general a grupos y situaciones socialmente definidos, el modelo de construcción o de reconstrucción de la realidad permite comprender la génesis de los contenidos representativos. La intervención de lo social como determinación interna de las operaciones de construcción de la representación puede especificarse derivando los procesos cognitivos movilizados por las condiciones normativas o de vital interés para la colectividad o el individuo (*ibid* : 484)
3. La naturalización se manifiesta en la aparición de la dimensión imaginaria o mítica revistiendo las imágenes explicativas de la realidad. En este caso, el esquema figurativo adquiere un status ontológico que lo sitúa como un componente más de la realidad objetiva. El esquema figurativo no es sino el resultado de un proceso de construcción social de una representación mental, sin embargo, se olvida el carácter artificial y simbólico del núcleo figurativo y se le atribuye plena existencia fáctica. Al respecto, Jodelet nos dice que, ya se trate de relaciones étnicas, interraciales o intergrupales, o bien de juicios sociales, existe un sinnúmero de ejemplos en los que la imagen basta para inmovilizar al otro en un status de naturaleza. "Esto es lo que produce la

"biologización" de lo social cuando transforma diferencias sociales en diferencias de ser" (*ibid*: 485)

Con el proceso de objetivación, las RS se convierten en el marco de referencia estable para guiar la acción social

La estabilidad del núcleo figurativo, la materialización y la espacialización de sus elementos les confieren el status de marco e instrumento para orientar las percepciones y los juicios en una realidad construida de forma social. Y otorga sus herramientas al anclaje, segundo proceso de la RS (*ibid*.: 486).

**El anclaje, para Jodelet** es el proceso que se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos. También se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra. Este aspecto implica que toda novedad es insertada de manera orgánica dentro de un pensamiento constituido. Siendo más explícitos, el anclaje agrupa la representación y su objeto dentro de una red de significaciones que permitiría situarla frente a valores sociales otorgándoles una coherencia y un valor funcional para la interpretación y la gestión del entorno, por tanto se sitúa en continuidad con la objetivación. Así, los intereses y los valores propios de los diversos grupos actúan con fuerza sobre los mecanismos de selección de la información, abriendo más o menos los esquemas establecidos para que la innovación pueda ser integrada. En este sentido, dice Jodelet, "se puede decir que el grupo expresa sus contornos y su identidad a través del sentido que confiere a su representación" (*ibid* : 487).

El proceso de anclaje se descompone en varias modalidades que permiten comprender: cómo se confiere el significado al objeto representado; cómo se utiliza la representación en tanto que sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta; cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de los elementos de este último relacionados con la representación.

1. El anclaje como asignación de sentido. La jerarquía de valores que se impone en la sociedad y sus diferentes grupos contribuye a crear un juego de significados que incidirá sobre las relaciones establecidas entre los diferentes elementos de la representación. Es así, por ejemplo, que todo mecanismo de estratificación y clasificación al interior de un grupo y hacia los extraños en relación con un prototipo, de ninguna manera puede ser neutro. Al permitir una rápida evaluación de las informaciones disponibles, el anclaje autoriza así conclusiones rápidas sobre la conformidad y la desviación respecto al modelo. Este sistema de

clasificación presupone una base de representación compartida colectivamente, referente a lo que debe incluirse en una clase determinada. Los prototipos que orientan las clasificaciones no sólo tienen propiedades taxonómicas, sino que corresponden a expectativas y coacciones que definen los comportamientos adoptados. La interacción con ellos se desarrolla de tal forma que confirman los caracteres que se les atribuyen. De esta forma, el anclaje garantiza la relación entre la función cognitiva básica de la representación y su función social (Jodelet, 1999)

2. El anclaje como instrumentalización del saber. Esta modalidad permite comprender cómo los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a construir las. Esto es, desde los significados otorgados a cualquier situación, se define un marco de interpretación y de orientación de la realidad.
  
3. El anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento. Toda representación se construye sobre la base de "algo que ya había sido pensado", latente o manifiesto. Esto se refiere a que todas las innovaciones no son tratadas por igual por todos los grupos sociales. Los intereses y los valores propios de los diversos grupos actúan con fuerza sobre los mecanismos de selección de la información, abriendo más o menos los esquemas establecidos para que la innovación pueda ser integrada. Si el nuevo objeto que ha aparecido en el campo social es susceptible de favorecer los intereses del grupo, éste se mostrará mucho más receptivo y el proceso de acomodación puede superar el proceso de asimilación. En definitiva, la integración cognitiva de las innovaciones está condicionada tanto por los esquemas de pensamiento ya construidos como por la posición social de las personas y de los grupos. Desde los trabajos realizados por Moscovici, podría afirmarse que gran parte de las innovaciones en el presente, provienen de la actividad científica. Gracias a los mecanismos de objetivación y anclaje de las RS, el pensamiento social se adapta vertiginosamente a las cambiantes realidades que produce hoy en día el desarrollo de la ciencia. Por lo que, una función importante de las RS, en palabras de Moscovici (1986), es precisamente "la domesticación de lo extraño"

Por lo antes descrito, tenemos que el proceso de anclaje, situado en una relación dialéctica con la objetivación (al cristalizarse una representación en torno a un núcleo figurativo y conformar con esto un sistema de representación de la realidad y de orientación de los comportamientos) articulará las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y

las relaciones sociales. Con esto, Moscovici (1989) señala que el estudio de las RS permitirá conocer los lazos que las unen al lenguaje, al universo de lo simbólico y de lo imaginario social y, debido a su papel dentro de la orientación de conductas y de prácticas sociales, éstas se constituyen en objeto de estudio que permite articular las dimensiones histórica, social y cultural

## LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SU APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Hablar de RS, como ya se mencionó anteriormente, es aludir al mismo concepto de cultura, ya que nos estamos refiriendo a ese universo de significados, de informaciones, valores y creencias que dan sentido a nuestras acciones y al que recurrimos para entender el mundo. Por lo que en este sentido, constituirlo en un objeto de estudio, plantea innumerables dificultades que tienen que ver básicamente con cuestiones epistemológicas y metodológicas. De igual modo, no hay que olvidar, que los estudios referidos al análisis de la cultura traen consigo el debate y la lucha por la legitimidad del conocimiento de lo social.

En esa disputa, encontramos dos posiciones totalmente polarizadas: por un lado la posición positivista u objetivista que considera los fenómenos sociales y culturales como "cosas", es decir, como fenómenos susceptibles de observación directa, de medición y de cuantificación estadística. En esta posición tenemos trabajos recientes de gran envergadura en materia de sociología de la cultura, como los de Robert Wuthnow (1987) y Margaret Archer (1988). Ambos autores distinguen en la cultura dos componentes fundamentales: el *texto*, es decir los productos culturales o formas simbólicas directamente observables, y el *sentido*, considerado como fenómeno interno y subjetivo y, por ende, no observable. Ambos coinciden en que se puede estudiar la cultura como "texto" objetivo prescindiendo del sentido, esto es, de los fenómenos subjetivos de comprensión y de interpretación. En este sentido, ambos señalan las limitaciones de la sociología de la cultura como disciplina y proponen una plataforma programática diferente: primero, porque implica el individualismo (la subjetividad es esencialmente privada y particularista y, por lo tanto, no permite generalizaciones), y segundo, porque la cultura así entendida sería inobservable e inverificable. La consecuencia es obvia: hay que ir más allá del sentido.

Por otro lado, en el lado opuesto del positivismo objetivista, se encuentran aquellos que enfatizan el problema del sentido y, por tanto, de la comprensión y de la interpretación de los fenómenos sociales. En los inicios del desarrollo de este pensamiento<sup>3</sup>, tenemos a figuras de gran importancia, como a Droysen, Dilthey, Weber, Heidegger, Ricoeur, entre otros. Esta tendencia dio origen a todo un marco metodológico denominado la *hermenéutica*. En la explicación que nos brinda Mardones (1996), para Droysen, el ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y toda expresión humana sensible refleja una interioridad. No captar, por tanto, en una manifestación, conducta, hecho histórico o social esa dimensión interna, equivale a no comprenderlo. En Dilthey,

<sup>3</sup> Para Mardones (1996: 22), el debate frente a la filosofía positivista de la ciencia se fue fraguando en el ámbito alemán por filósofos, historiadores y científicos sociales, donde "el rechazo a las pretensiones del positivismo sería el primer elemento común. Rechazo al monismo metodológico del positivismo, rechazo a la física-matemática como canon ideal regulador de toda explicación científica, rechazo del afán predictivo y causalista y de la reducción de la razón a razón instrumental".

encontramos que la comprensión se funda en esa identidad sujeto-objeto propia de las ciencias del espíritu. Se justifica de esta manera además la autonomía de las ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza. Igual de relevante será la aportación de Weber a la construcción del pensamiento interpretativo al insistir en la comprensión como el método característico de las ciencias, cuyos objetos presentan una relación de valor, que hace que dichos objetos se nos presenten relevantes, con una significatividad que no poseen los objetos de las ciencias naturales. Esta significatividad permite identificar y seleccionar tales objetos.

Estos pensadores plantearon que el estudio de las formas simbólicas es fundamental e inevitablemente una cuestión de comprensión e interpretación. Las formas simbólicas son construcciones significativas que requieren una interpretación; son acciones, expresiones y textos que se pueden comprender en tanto construcciones significativas.

Desde esta perspectiva, el estudio de los fenómenos sociales en general, y las formas simbólicas en particular, cobra una dirección distinta a esa posición dominante de la investigación que es la positivista, el objetivo central, es lograr la comprensión a través de un proceso de discernimiento, de búsqueda de ese sentido presente en todo fenómeno social. Recordemos que muchos de los fenómenos sociales son formas simbólicas y todas las formas simbólicas son constructos significativos que, por más que se analicen desde métodos formales u objetivos, inevitablemente suscitan claros problemas de comprensión e interpretación.

En este sentido, la interpretación no intenta buscar una explicación de tipo causalista, ni reconocer regularidades o leyes sociales, más bien se ha interesado fundamentalmente por los problemas de significado y la comprensión, por las maneras en que el mundo sociohistórico es creado por individuos que hablan y actúan, y cuyas expresiones y acciones significativas pueden ser comprendidas por otros que forman parte de este mundo.

La interpretación no tiene como cometido establecer contenidos universales, ni tampoco solucionarlos, menos aún juzgar desde un marco jurídico o moral lo bueno y lo malo, sino simplemente captar las acciones con sentido subjetivo, porque éstas se encuentran concatenadas con los otros. Una acción con sentido es social porque tiene como referencia a los otros. La tarea del investigador consiste en buscar la conexión de sentido (Piña, 1998: 29)

Autores más contemporáneos como Bourdieu (1979) y en especial Geertz (1973) han marcado un giro importante en la producción teórica sobre la cultura al estudiar las construcciones simbólicas significativas. Este último, ha señalado que el estudio de la cultura tiene más afinidad con la interpretación de un texto que con



la clasificación de la flora y la fauna. Lo que se requiere no es tanto la actitud del analista que clasifica, compara y cuantifica, como la sensibilidad del intérprete que trata de discernir pautas de significado, discriminar entre distintos matices de sentido y volver inteligible una forma de vida que ya es de por sí significativa para los que la viven.

Uno de los problemas a los que se ha enfrentado esta tradición, es el hecho de definir las formas metodológicas para interpretar el sentido de la acción social. Esta es resultado, no olvidemos, de una compleja interrelación de elementos que tienen que ver con la actividad humana, por lo que una misma acción puede tener diversas connotaciones, dependiendo del contexto social en que se realice, del momento histórico en que se efectúe, del objetivo e interés del investigador, del cuerpo teórico que subyace al trabajo, etc. De aquí, que se hallan originado múltiples formas metodológicas y, por ende, profundos e interminables debates al respecto

Particularmente, para el análisis de los fenómenos culturales, en este caso, lo referido a las formas internalizadas de la cultura como RS, los procedimientos se vuelven igual de difíciles, ya que, estamos hablando de construcciones simbólicas significativas, que requieren obligadamente de un proceso de interpretación.

Recordando, las RS deben ser abordadas como el producto y el proceso de una elaboración individual y social de lo real, donde tiene lugar todo un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará finalmente los comportamientos (objetivación y anclaje). En este sentido, las RS no son un simple reflejo de la realidad, sino su reorganización significante. Por otro lado, aunque se afirme que individualmente hay una apropiación diferenciada, esto es, siempre habrá una posición personal, individualizada de las RS, éstas requieren, en primera instancia y como condición de posibilidad, de *contextos de interacción* estables constituidos en forma de "mundos familiares" de la vida ordinaria, donde todo sujeto construye su vida desde la convivencia cotidiana, la cual es posible en la medida en que se comparten: tradiciones, expectativas recíprocas, saberes compartidos y esquemas comunes (de percepción, de interpretación y de evaluación). Este "mundo de la vida" en el sentido de los fenomenólogos, proporciona a los sujetos un marco cognitivo y normativo capaz de orientar y organizar interactivamente sus actividades ordinarias. Pero lo anterior, no permite comprender por qué estos procesos de interacción y de construcción de significados revelan relaciones de poder y de conflicto. Es necesario añadir inmediatamente que esta organización endógena de los mundos compartidos con base a las interacciones prácticas de las personas en su vida ordinaria esta recubierta, sobre todo en las sociedades modernas, por una organización exógena que confía a instituciones especializadas (derecho, ciencia, arte, política, mass media, etc.) la producción y el mantenimiento de contextos de interacción estables. Es decir, la sociedad es también sistema, estructura o espacio social constituido por "campos" diferenciados, en el sentido de Bourdieu (1979) Así, las interacciones sociales no se producen en el vacío, sino que se encuentran "empacadas", por así decirlo, en

la estructura de relaciones objetivas entre posiciones en los diferentes campos sociales (Giménez, 1997: 19)

Desde esta perspectiva, podemos afirmar que todo sujeto (individual o grupal) construye sus representaciones desde la posición (distintiva) en que se encuentra en el espacio social, y de la relación que establece con otros sujetos (individual o grupal) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio. Por eso – afirma Giménez - el conjunto de representaciones que definen a un determinado sujeto, nunca desborda o transgrede los límites de compatibilidad definidos por el lugar que ocupa en el espacio social. Así, por ejemplo, las representaciones de un grupo campesino tradicional siempre serán congruentes con su posición subalterna en el campo de las clases sociales, y sus miembros se regirán por reglas implícitas tales como: “no creerse más de lo que uno es”, “no ser pretencioso”, “darse su lugar”, etc.

De lo anterior, se desprende la idea de que el estudio de las RS obedece más a una aproximación transdisciplinaria, en el sentido de tratar de comprender los lazos que las unen al lenguaje, al universo de lo ideológico, de lo simbólico y de lo imaginario social, y no en el sentido de aislar determinado aspecto de la representación social. Sin embargo, el desarrollo de las RS como campo de estudio, ha llevado a privilegiar uno de los aspectos de la representación: producto o proceso, confiriéndole en este sentido, un valor puramente instrumental frente al hecho de proporcionar conocimientos sobre un determinado objeto social

Para tal caso, es preciso recordar, como advierte T. Ibáñez, que:

“...en efecto, si bien podemos afirmar que la realidad social está compuesta, en parte, por RS, también es cierto que las representaciones sociales intervienen en tanto que procesos constructores de esa realidad social. Así, cuando las RS integran las innovaciones, modificándose y viéndose modificadas por ellas, no están actuando como un producto “ya hecho”, sino como un mecanismo que está en construcción, a la vez que ejerce una actividad constructora, es decir, como un proceso. En este mismo orden de cosas es preciso recordar que cuando las personas nos revelan cuáles son sus representaciones mediante sus producciones verbales, no están efectuando la descripción de lo que está en su mente, sino que están construyendo activamente la imagen que se forman del objeto con el cual les confronta las preguntas del investigador. En definitiva, las RS son siempre producto y proceso, en forma simultánea. Es tan sólo la focalización selectiva de nuestra atención sobre un determinado aspecto de la RS, quien la convierte en proceso o producto” (1988: 203).

De acuerdo con Banchs (2000: 1-15), Pereira de Sá identifica tres líneas que han perfilado el estudio de las RS. La primera, que parte de la complejidad de las representaciones, desarrollada por Jodelet en estrecha cercanía a la propuesta original de Moscovici, pretende entender los mecanismos de producción de una determinada RS, o bien conocer la forma en que una RS incide sobre las conductas relacionadas con cierto objeto; la segunda, centrada en los procesos cognitivos y, por lo tanto, en el conocimiento de la organización o estructura interna de los elementos constitutivos de las representaciones desde su "núcleo central", línea desarrollada especialmente por Abric, y la tercera, más sociológica, es la desarrollada por Doise y por aquellos que se centran sobre la representación en tanto que producto sociocultural. Ellos están más preocupados en las condiciones de producción y circulación de las RS. Esta división de las RS como objeto de estudio, ha suscitado una serie de problemas de carácter metodológico, sobre todo en lo concerniente a la recopilación de las representaciones (datos) y al análisis de los datos obtenidos.

Los procedimientos pueden ir desde la aplicación de procedimientos interrogativos, que consisten en recoger una expresión de los individuos remitiendo al objeto de representación estudiado, estos pueden ser: entrevistas, cuestionarios, dibujos inductivos, dibujos y sustentos gráficos, estudios monográficos; y técnicas asociativas, que reposan también en una expresión verbal, pero más espontánea, menos controlada y, por ende, más auténtica, aquí tenemos: la asociación libre, el árbol asociativo. De hecho, el debate estriba en el tipo y cantidad de técnicas a aplicar y en el tipo de tratamiento o análisis de los datos que se realice. Por un lado, en términos de abordar la complejidad de las RS se sugiere utilizar y cruzar diferentes tipos de técnicas que permitan varios niveles de análisis, como, por ejemplo: técnicas etnográficas, historias de vida, encuestas sociológicas, análisis históricos y técnicas psicosociales (entrevista en profundidad); por otro lado, se plantea la necesidad de que, desde la aplicación de ciertas técnicas más sofisticadas (puede ser la misma entrevista, el cuestionario o la asociación de palabras pero con cierta estructura compleja) derive análisis más complejos como el "análisis de similitud" y el "análisis por correspondencia", este último se refiere a un análisis multidimensional de tipo factorial; ambos procedimientos como se deja entrever, responden a criterios de aceptabilidad científica.

Lo que debe preocuparnos finalmente, como dice Moscovici (1986), es poner fin a la separación entre los procesos y los contenidos del pensamiento social, esto es, en el estudio sobre las RS las reglas de la lógica (los procesos) se encuentran específicamente ligados a una cultura dada y a una actividad mental específica, de la misma manera que ciertos temas, imágenes, contenidos, etc., por ello, será necesario estudiarlos en su unidad. De aquí, que cada vez que se analicen los temas, las declaraciones, las imágenes y sus combinaciones posibles, será necesario estudiar al mismo tiempo su relación con la sociedad.

Desde esta perspectiva, el estudio de las RS implica un estudio longitudinal que incluye sus posibilidades de construcción y reconstrucción, porque producto y

proceso son indisociables. En este caso, debería seguirse el ejemplo de la antropología cultural y el psicoanálisis, quienes elucidan los mecanismos al examinar el contenido resultante de esos mecanismos y deducen los contenidos sobre la base de los mecanismos generadores (Doise, 1986).

En atención a la idea de cultura que se viene desarrollando a lo largo de este trabajo, es importante entonces considerar que todo enunciado y acción cotidiana, son producidos y actuados siempre en circunstancias sociohistóricas particulares, por individuos específicos que aprovechan ciertos recursos y que poseen distintos niveles de poder y autoridad. Al respecto, Thompson (1998) sugiere que el investigador debe buscar, identificar y describir el ámbito espacio-temporal específico en que se producen y reciben las formas simbólicas, debe también identificar las posiciones y trayectorias de los sujetos, ya que, unidas determinan algunas de las relaciones que se dan entre los individuos y algunas de las oportunidades que tienen a su disposición; también señala, la importancia de analizar las instituciones, ya que, éstas dan una forma particular al conjunto de interacciones que se establecen entre los individuos, esto significa, reconstruir los conjuntos de reglas, recursos y relaciones que las constituyen, verificar su desarrollo a lo largo del tiempo y examinar las prácticas y actitudes de los individuos que actúan por ellas y dentro de ellas. Por último, propone el análisis de la estructura social, que significa buscar determinar qué asimetrías son sistemáticas y relativamente estables; es decir, cuáles son manifestaciones no sólo de diferencias individuales, sino de diferencias colectivas y duraderas en términos de la distribución de los recursos, el poder, las oportunidades y las posibilidades de vida, y el acceso a todo ello (el análisis de la división entre los hombres y las mujeres y formas asociadas de asimetría y desigualdad sería un ejemplo al respecto).

En conclusión, la descripción antes realizada nos habla de la riqueza de formas metodológicas para estudiar las RS, sin embargo, el compromiso del investigador no debe reducirse a una preocupación meramente instrumental del objeto a estudiar, debe buscar dilucidar las dimensiones psicológicas, históricas, sociales y culturales que configuran al fenómeno de la RS y, permitírnos con esto, entender la orientación de las prácticas sociales.

## **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LOS PROCESOS IDENTITARIOS**

Hemos afirmado que las RS sociales designan una forma de pensamiento social, un marco de referencia que permite interpretar la realidad y orientar los comportamientos, las formas de relacionarse con otras personas, de definir los intereses, proyectos, afectos, es decir, un conjunto de significados que se expresarán según la posición que guarda un sujeto (individuo o grupo) en el espacio social y de sus relaciones con otros sujetos (individuo o grupo) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio. Esta compleja red de relaciones, supone compartir – al menos parcialmente – el núcleo de RS que los caracteriza y define. De acuerdo a Giménez (1997: 8), desde la perspectiva de Mugny y Carugati, las RS tendrán por función “situar a los individuos y a los grupos en el campo social ( . ) permitiendo de este modo la elaboración de una identidad social y personal gratificante, es decir, compatible con sistemas de normas y de valores social e históricamente determinados”.

Es necesario aclarar, que si bien la noción de identidad<sup>6</sup> no se constituye en el objeto central de nuestro estudio, es inevitable apelar a algunas dimensiones analíticas que le pertenecen, ya que, se considera que el sujeto (individuo o grupo) internaliza un conjunto de RS en virtud del cual se auto-reconoce y auto-identifica, afirmando en este sentido su diferencia con respecto a otros individuos y otros grupos. En este proceso de internalización, el sujeto social seleccionará, jerarquizará y codificará rasgos culturales para marcar simbólicamente sus fronteras en el proceso de su interacción con otros sujetos sociales. Pero esta construcción no es solipsista, ya que supone, como condición de emergencia, la intersubjetividad. Esto es, la identidad emerge y se afirma sólo en la medida en que se confronta con otras identidades en el proceso de interacción social. El individuo se reconoce a sí mismo sólo reconociéndose en el otro (Giménez, 1992: 188). De aquí, que exista una clara continuidad en el estudio de las RS y la

---

<sup>6</sup> Para Gilberto Giménez (1992), la utilización del concepto de identidad en las ciencias sociales es relativamente reciente, se sostiene que el aumento de investigaciones dentro de este campo se debe básicamente a la emergencia de los movimientos sociales que han tomado por pretexto la identidad de un grupo (étnico, regional, etc.) o de una categoría social (movimientos feministas, por ejemplo) para cuestionar una relación de dominación o reivindicar una autonomía. Sin embargo, la discusión teórica sobre la identidad no es nueva en el campo de las ciencias sociales, existe una gran tradición que se remonta a los trabajos de G.H. Mead (1936) desde la perspectiva de la psicología social. Hacia los años sesentas, es recuperado este trabajo por los interaccionistas simbólicos, particularmente por E. Goffman y R. Turner. En la misma época fenomenólogos como P. Berger y T. Luckman abordarán la identidad en relación con sus procesos de transformación en las sociedades modernas y en esta línea debe mencionarse las aportaciones de Parsons, quien siguiendo el pensamiento neo-freudismo americano (Erikson) incorpora la identidad al sistema de la personalidad como función interna dirigida al “mantenimiento del modelo”. En todos estos trabajos, afirma Giménez, el tema de la identidad se relaciona sólo con el individuo y queda confinado, en el ámbito de las interacciones cotidianas. Por otro lado, la dimensión colectiva de la identidad se tematiza principalmente en la sociología europea. Con la emergencia de los movimientos sociales hacia los ochentas (A. Touraine, A. Melucci y A. Pizzorno), de las reivindicaciones regionales (P. Bourdieu) y con su introducción en la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas. Sin olvidar en este caso los trabajos de “conciencia colectiva” de Durkheim y la de la “memoria colectiva” de Halbwachs.

identidad, en la medida en que ésta última tiene que ver con la organización, por parte del sujeto, de las representaciones que tiene de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece, así como también de los "otros" y de sus respectivos grupos. De esta manera, la identidad será el resultado de la internalización peculiar y distintiva de la cultura por los sujetos sociales como matriz de unidad y de diferenciación (Giménez, 1997).

Para nuestro caso, si nuestro interés es conocer qué RS definen la actividad laboral del docente de educación normal y de que manera éstas repercuten en su quehacer, será necesario considerar la tesis que los teóricos de la acción social (Melucci, Pizzorno y otros)<sup>7</sup> han planteado en la relación entre identidad y acción. Señalan que los procesos de decisión pasan a través de la identidad, es decir, que el individuo ordena sus preferencias y escoge entre diferentes alternativas de acción en función de su identidad. Por lo tanto, continúan los teóricos de la acción social, en principio es posible imputar un determinado tipo de identidad a un actor social (individuo o grupo) a partir de la observación de ciertas características de su acción (sus preferencias, sus fines, sus estrategias, su estilo, etc.) en un determinado contexto social. Aún más, una acción o una serie de acciones en primera instancia incomprensibles quedan explicadas cuando se logra "reidentificar" a su actor-fuente situándolo en su contexto cultural propio

Cuando hablamos de identidad, ésta puede imputarse a individuos, grupos o colectividades. Tratándose de personas, la posibilidad de distinguirse no radica en percibirse como distintas bajo algún aspecto. También tienen que ser percibidas y reconocidas como tales, esto es, el hecho de distinguirse de los demás debe ser reconocido por los demás, y esto, sólo es posible en contextos de interacción y comunicación. Por lo tanto, "la unidad de la persona, producida y mantenida a través de la auto-identificación, se apoya a su vez en la pertenencia a un grupo, en la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones" (Melucci, 1985: 151)

Esta idea de distinguibilidad en las personas se sustenta en tres elementos diferenciadores o diacríticos:

- 1 La pertenencia a una pluralidad de colectivos, la cual se refiere a la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad. Esta inclusión se realiza generalmente mediante la asunción de algún rol dentro de la colectividad considerada (v.g., el rol de simple fiel dentro de una iglesia cristiana), pero sobre todo mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural (sistema de RS) que funge

---

<sup>7</sup> La reflexión sobre identidad desde esta teoría no puede disociarse de lo que se ha dado en llamar el "retorno del sujeto" en sociología y antropología por reacción contra los paradigmas deterministas que pretendían explicar la acción y la conciencia social por la determinación de causas sociales o psicológicas (Oriol M., P. Igonet-fastinger, en Giménez, 1992: 186)

como emblema de la colectividad en cuestión (v.g., el credo y los símbolos centrales de una iglesia cristiana). Los grupos, las colectividades, "redes" sociales y determinadas "categorías sociales",<sup>9</sup> serían los colectivos a los que un individuo puede pertenecer, y es desde estos espacios de referencia, que los individuos internalizan en forma idiosincrática e individualizada las RS que los caracteriza y define

- 2 Atributos identificadores, se trata de un conjunto de características tales como disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades, inclusive, lo relativo a la imagen del propio cuerpo. Es importante aclarar, que algunos de esos atributos, aunque aparentemente expresan significados de tipo individual (v.g. inteligencia, perseverancia, imaginación. ), son finalmente regulados socialmente.
- 3 Narrativa biográfica, entendida como esa dimensión de la identidad que refiere una serie de actos y trayectorias personales del pasado y que se constituye en una biografía incanjeable, relatada en forma de "historias de vida".

En nuestra investigación, conocer los significados que los maestros otorgan a su labor profesional, permitirá desentrañar los símbolos que refieren la pertenencia a un grupo en particular, así como la asunción de un rol específico como signo de lealtad a una colectividad.

Por otro lado, en las identidades colectivas ( grupos o colectividades), no se estaría aduciendo a simples agregados de individuos, ni a entidades extraordinariamente personificadas que trascienden a los individuos que las constituyen. Se trata más bien de entidades relacionales que se presentan como totalidades diferentes de los individuos que las componen y que en cuanto tales obedecen a procesos y mecanismos específicos. Dichas entidades relacionales están constituidas por individuos vinculados entre sí por un común sentimiento de pertenencia, lo que implica, como se ha visto, compartir un núcleo de símbolos y RS y, por lo mismo, una orientación común a la acción. Inclusive, los individuos son capaces de pensar, hablar y operar a través de sus miembros o de sus representantes. La identidad colectiva, permite conferir significado a una

---

<sup>9</sup> Según Merton (1965: 240), se entiende por grupo "un conjunto de individuos en interacción según reglas establecidas" Por lo tanto, una aldea, un vecindario, un barrio, un grupo deportivo y cualquier otra socialidad definida por la frecuencia de interacciones en espacios próximos serían "grupos". Las colectividades, en cambio, serían conjuntos de individuos (como la nación y las iglesias universales) que, aún en ausencia de toda interacción y contacto próximo, experimentan cierto sentimiento de solidaridad "porque comparten ciertos valores y porque un sentimiento de obligación moral los impulsan a responder como es debido a las expectativas ligadas a ciertos roles sociales" (*ibid* : 249) Las "redes" suelen concebirse como relaciones de interacción entre individuos, de composición y sentido variables, que no existen a priori ni requieren de la contigüidad espacial como los grupos propiamente dichos, sino son creadas y actualizadas cada vez por los individuos (Hecht, 1993: 42). Las categorías sociales, para Merton, se refieren a "agregados de posiciones y de estatutos sociales cuyos detentores (o sujetos) no se encuentran en interacción social; éstos responden a las mismas características (de sexo, de edad, de renta, etc ), pero no comparten necesariamente un cuerpo común de normas y valores (Merton, *op cit* : 249)

determinada acción en cuanto realizada por un individuo con ciertas características (Pizzorno, 1989) Por ejemplo, un maestro normalista puede ser también un gran compositor musical o miembro de una familia conocida, pero algunas de sus acciones sólo se pueden comprender porque es maestro normalista.

En general, las características propias de las identidades individuales, también son atribuibles a las identidades colectivas, tales como: la capacidad de distinguirse y ser distinguido por otros grupos, de definir simbólicamente los límites en el proceso de su interacción con otros grupos sociales, de generar o compartir símbolos y RS específicos y distintivos, de configurar y reconfigurar el pasado del grupo como una memoria colectiva compartida por sus miembros y de reconocer ciertos atributos como propios y característicos.

También es importante considerar, que frecuentemente las identidades colectivas constituyen uno de los prerrequisitos de la acción colectiva, sin embargo, esto no implica que toda identidad colectiva genere siempre una acción colectiva, habría que considerar en este caso, variables eventuales y momentáneas en un proceso de interacción y que no obedecen, por lo tanto, a aspectos de identidad. Por otro lado, las identidades colectivas no tienen por efecto la despersonalización y uniformidad de los comportamientos individuales, a menos que se esté considerando realidades sociales coercitivas e inhibitorias (como los monasterios o la propia cárcel). Otro elemento característico de la identidad es que siempre se encuentra dotada de cierto *valor* (positivo o negativo). En el hecho de reconocerse, comporta para el sujeto la formulación de un juicio de valor, la afirmación de lo más o de lo menos, de la inferioridad o de la superioridad. Implica la búsqueda de una valorización de sí mismo con respecto a los demás (Giménez, 1997: 16).

Debe señalarse que las identidades personales y colectivas tienen la capacidad de perdurar –aunque sea imaginariamente– en el tiempo y en el espacio. Éstas se mantienen y duran adaptándose al entorno y recomponiéndose incesantemente, sin dejar de ser las mismas (*ibid.*: 14).

Un elemento más y que ha llevado a una serie de controversias en relación al rechazo o aceptación de la teoría de las representaciones sociales, es el hecho de afirmar que los grupos sociales se caracterizan por compartir ciertas RS. ¿Pero que sucede cuando parte de los miembros de un grupo tienen una RS distinta de la que tienen sus compañeros? La respuesta lleva a considerar otra condición de las identidades colectivas: no todos los individuos de un grupo comparten unívocamente y en el mismo grado las RS que definen subjetivamente la identidad colectiva de su grupo de pertenencia. Esto es, los miembros de un grupo no se limitan a compartir una RS particular sino un sistema de RS, además, recordemos que nadie pertenece a un solo grupo, sino que participa simultáneamente de una diversidad de grupos.



Finalmente, aunque las RS constituyan procesos dinámicos y sean susceptibles de modificarse, no quiere decir que sean totalmente vulnerables a las circunstancias, pues se anularía su carácter orientador de las conductas. Es la propia RS quien funciona como un fenómeno de tipo indexical: "cada situación moldea en función de sus características específicas las representaciones colectivas que intervienen en ella. Es así como la dinámica propia de una situación puede potenciar o, por el contrario, debilitar la dinámica de las representaciones colectivas" (Doise, 1978).

Con las ideas antes señaladas, no nos queda más que afirmar que si bien podemos hablar de identidades individuales y colectivas, ésta última es la condición de emergencia de la primera. Inclusive, hablaríamos de una evidente relación de interdependencia entre ambas: "La identidad del yo sólo es posible en el interior de un "nosotros" (Habermas, 1981: 22). En consecuencia, "la identidad colectiva no planea sobre los individuos, sino que resulta del modo en que los individuos se relacionan entre sí dentro de un grupo o de un colectivo social" (Giménez, 1992: 199). Por lo tanto, en esa relación dialéctica entre la identidad personal e identidad colectiva una RS no constituye nunca la simple suma de las diversas representaciones individuales, ni tampoco el denominador común de esas representaciones individuales. La RS social constituye la matriz a partir de la cual se engendran las diversas representaciones individuales o, si se prefiere, la RS es asimilable a una "estructura profunda" de tipo colectivo a partir de la cual emergen, a nivel de superficie, las distintas representaciones individuales (Ibáñez, 1988).

El objetivo de nuestra investigación será entonces, encontrar el conjunto de representaciones gruesas o duras entre los maestros de la Escuela Normal de Especialización, para así definir el tipo de identidad o identidades que se construyen y, por consiguiente, comprender las acciones que caracterizan su labor cotidiana. En esta tarea, no hay que olvidar que como fenómeno cultural, será necesario remitirnos a un análisis de tipo sociohistórico que nos permita dilucidar el complejo simbólico implicado en el proceso de identificación. Quizás, como primer objetivo, será necesario descifrar el significado de la noción misma de "normalismo".

## **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO CAMPO DE ESTUDIO EMERGENTE EN EDUCACIÓN**

Es sorprendente como en éstas dos últimas décadas se ha incrementado la producción de estudios e investigaciones sobre la práctica educativa en México, pero aún más, resulta interesante la variedad de temáticas que se vienen desarrollando, así como el reconocimiento a la pluralidad de disciplinas y enfoques metodológicos para abordar la investigación educativa

La reflexión sobre el quehacer educativo ha ido evolucionando a partir del debate epistemológico que se ha suscitado en las ciencias sociales, permitiendo en este sentido la incorporación de diversas aproximaciones teóricas que intentan hoy en día explicar y comprender la complejidad que caracteriza al fenómeno educativo. Así, tenemos que, frente al dominio en los años setenta de una racionalidad tecnológica, donde los esfuerzos en materia educativa (principalmente lo relacionado al currículum) se centraban en el estudio de las estructuras formales y, por ende, en la valoración de los componentes y productos resultantes de ese proceso formal;<sup>10</sup> encontramos en los ochenta, un replanteamiento sobre la educación como objeto de estudio, se le asume como un fenómeno de carácter socio-histórico-cultural y, por tanto, los "objetos" de investigación para el investigador serán complejos y multidimensionales. Ahora, la aproximación a esos "objetos" complejos, tendrá por fundamento la incursión de diversas disciplinas. La visión psicológica reduccionista que caracterizaba a la investigación educativa en el período anterior, es superada por el apoyo de las aportaciones de la sociología, la filosofía, la economía, la antropología, la psicología social y la ciencia política.

Los objetos de estudio del campo educativo van a ser diferentes, al igual que los métodos investigativos. Se buscará explicar los procesos que ocurren dentro de una práctica educativa determinada y se realizarán investigaciones que analicen y expliquen los aspectos determinantes (sociales, ideológicos y políticos) de los diferentes proyectos educativos. Para esto, la investigación será totalmente cualitativa, y como muestra de este viraje, tenemos el fuerte impulso a los estudios de tipo etnográfico desde mediados de los ochenta, enfatizando el estudio interpretativo de las vivencias escolares cotidianas y, promoviendo con esto, una reflexión crítica de la interacción, pensamientos, creencias, comportamientos, valores, etc. de los actores protagónicos del acto educativo.<sup>1</sup> En esta línea de

---

<sup>10</sup> Los estudios en materia educativa en este momento ponderaban investigaciones de tipo empírico-descriptivas sobre aspectos de carácter técnico-instrumental de la práctica educativa

<sup>1</sup> Se considera que con la influencia del movimiento de la sociología del currículum (Apple, Pinar y Giroux) se enfatizará de manera diferente el abordaje sociopolítico de la relación currículum-institución educativa-sociedad. De la misma manera, con la aportación del trabajo de autores como Habermas, Crozier y Giddens, se comprenderá que el currículum no sólo es lo explícito, sino también lo implícito, esto es, se examinarán dos cosas: la lógica de los determinantes curriculares (plan de estudios, estructura académico administrativa

trabajos, se incorpora hacia los noventa, el estudio de la producción de sentidos de los sujetos (maestros, alumnos y padres de familia), donde se destaca el análisis de los procesos y las formas interpretativas que éstos tienen en relación al conjunto de interacciones que se derivan de las prácticas educativas. En este sentido, empieza a destacar la importancia de los significados o formas simbólicas que los sujetos sociales producen en contextos sociales determinados, y la manera en que esos significados definen un estilo o comportamiento en la vida social.

De esta manera, estudiar las formas simbólicas, hace necesario pensar a la educación, como un fenómeno de carácter cultural, donde modelos de representación y de acción definirán formas de organización y de pensamiento en todo sujeto partícipe de la práctica educativa. Un aspecto importante e innovador en la realización de este tipo de trabajos, es que se apuesta a una articulación de las aproximaciones disciplinarias,<sup>2</sup> como única posibilidad de acercamiento a los objetos de la realidad educativa; principalmente se incorporan elementos de la pedagogía, la sociología, la lingüística, la psicología social y la antropología. El objetivo, nada fácil, es abordar los hechos y las situaciones educativas en perspectivas numerosas y diferentes a la vez. En consecuencia, no podría haber una "Ciencia de la Educación", sino la intersección de dos o más disciplinas diferentes, aunque emparentadas entre sí, mediante la difusión de conceptos, teorías, métodos de una disciplina a otra, considerando en todo momento la absoluta transgresión de fronteras disciplinarias, de campus o de tradiciones académicas (Dogan y Pahre, 1993).

A pesar de la importancia de este tipo de trabajos, en nuestro país, desde hace veinte años, ha prevalecido el interés por la descripción y el análisis de las formas objetivadas de la cultura, observables desde la perspectiva etnográfica, es decir, desde la perspectiva del observador externo, en cambio, se ha desarrollado muy poco lo que se ha dado en llamar la antropología de la subjetividad, esto es, el acceso a las formas internalizadas de la cultura como *habitus* o representación social.<sup>3</sup>

---

etc); o la lógica de los actores, quienes representan roles desplegando un papel en una situación estructurada (Díaz, 1993, p 12-13)

<sup>2</sup> Para Dogan y Pahre (1993), hoy en día el proceso científico más importante no consiste en la creación de disciplinas nuevas, sino en la formación de dominios híbridos nuevos que permitan intercambiar conceptos, teorías y métodos, a fin de ejercer un impacto enriquecedor sobre las ciencias de que son producto. Esto es, se destaca la recomposición de las ciencias sociales mediante una rearticulación de fragmentos de diferentes disciplinas científicas, este planteamiento no alude de ninguna manera a la colaboración interdisciplinaria que por mucho tiempo fue ampliamente discutida.

<sup>3</sup> En el ejemplar trabajo de análisis que realiza Gilberto Giménez (1997a) sobre la situación de la investigación cultural en México, se señala que el interés por el estudio de la cultura como objeto de una disciplina específica y bajo una perspectiva teórico-metodológica también específica es muy reciente y no se remonta a más de veinte años. En este diagnóstico, se destaca el problema de la multiplicación de investigaciones desde un mismo sector disciplinario o sobre los mismos tópicos, tendiendo a ser fundamentalmente descriptivos (en sentido etnográfico) y reduccionistas (centrados en lo local).

Si bien es cierto, que no existe un método único y sencillo que sea concluyente para el análisis de las formas simbólicas, pues tales fenómenos son sumamente complejos, presentan aspectos distintos y se pueden enfocar de diferentes maneras; lo que si podemos aseverar, es que su estudio abre una brecha riquísima de posibilidades y alternativas para la imbricada red de problemas que hoy en día vive el ámbito educativo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## *CAPÍTULO 2*

## **LA CONSTITUCIÓN DEL GREMIO MAGISTERIAL: DE LOS IDEALES A LA CONFIGURACIÓN DE IMAGINARIOS SOCIALES**

### **LÍMITES Y BORDES DE UNA INSTITUCIÓN: LA GÉNESIS DE UN IMAGINARIO**

¿A qué nos referimos cuando intentamos dilucidar el sentido identitario de un grupo de sujetos ubicados en los límites de una institución? La respuesta no puede corresponder tan sólo a la descripción material de quienes ocupan una institución,<sup>1</sup> tampoco nos estaríamos refiriendo a la definición de un espacio físico, ni a las características estructurales y organizativas de la misma. Nuestro propósito alude a comprender aquello que tiene que ver con el uso e interiorización de los espacios y sus respectivas vivencias a partir de un proceso de intercomunicación social. Esto implica reconocer, que toda institución es escenario de un lenguaje, de evocaciones, de sueños, de imágenes, de un tejido de acciones y significaciones inseparables, en movimiento y alteración constantes, de tal manera que siempre será algo más que los actos y las cosas en los que se materializa.

En este sentido, una institución social aparece como una densa red simbólica en permanente construcción y expansión. Las cosas existen, las expresiones aparecen, las acciones se llevan a cabo, pero todo tiene un sentido y un significado que el sujeto le imprime para poder comprenderse a sí mismo y a los demás.

Recordemos que el pensamiento del ser humano, se ve condenado a no poder intuir algo sin dejar de relacionarlo con uno o varios sentidos. Por lo que, “en la conciencia humana nada es simplemente presentado, sino *representado*” (Durand, 1968: 9). De este modo las cosas existen, sin duda, - dice el autor - pero dependiendo de las figuras que les da el pensamiento, lo que las hace *símbolos*, pues van a tener “la coherencia de la percepción, de la conceptualización del juicio, del razonamiento, mediante el sentido que las impregna” (*ibid.*: 70). Esto no significa que el mundo posea una representación fija o intrínseca por la vía del orden simbólico.<sup>2</sup> Sobra advertir, que esos sentidos simbólicos quedan abiertos a nuevas disposiciones de significados, según la connotación social que vaya teniendo un término, una figura, un suceso. Esto es, el registro simbólico tiene características particulares como la inestabilidad, incompletud y apertura

---

<sup>1</sup> Si bien es un tema amplio y polémico, en este caso, sólo se está recuperando el concepto señalado por J. Thompson, “las instituciones sociales pueden considerarse como constelaciones de reglas, recursos y relaciones que se sitúan en campos de interacción y al mismo tiempo los crean” (1998: 222-223)

<sup>2</sup> Lo simbólico no es una representación fija o intrínseca, más bien es un cuerpo heterogéneo de significados con la característica de ser una malla de contradicciones entretejidas donde son múltiples los lugares de referencia para los sujetos (Remedi, 1989: 56)

Por otro lado, para los fines de este trabajo, debe señalarse la importancia de otro concepto que incide en las representaciones que el sujeto construye: el imaginario. Considerando las limitaciones para profundizar al respecto, ya que su fundamento es en gran medida psicoanalítico, se explicarán sólo algunos elementos que permitan comprender la relación que tiene con nuestro objeto de estudio. Para Lacan (1960) y Metz (1979), lo imaginario es opuesto a lo simbólico, sin embargo, para expresarse, el imaginario necesita de elaboraciones secundarias, de palabras, de códigos. "El imaginario (dominado por los procesos primarios, tendencia natural del hombre a la satisfacción del placer) necesita simbolizarse" (Metz, 1979: 34).

Pero ¿qué es el imaginario?, siguiendo al filósofo Castoriadis, en rigor el imaginario radical implica "la capacidad de hacer surgir como imagen algo que no es, ni que fue" (1983: 220). Es la "invención de algo", de colocar una historia en lugar de otra que se sabe verdadera, como corresponde a la mentira. De igual manera, puede concebirse como una construcción que revela las fantasías y deseos de las pulsiones del ser humano. Así, una fantasía, una mentira, puede incidir en la manera de percibir, de representar la realidad e, inclusive, de marcar el comportamiento o reacción del sujeto.

Lo imaginario, pues, afecta, filtra y moldea nuestra forma de simbolizar, de percibir nuestra vida y tiene gran impacto en la elaboración de los relatos cotidianos. Todo sujeto social imbuido en la práctica cotidiana de las relaciones sociales no es ajeno a los continuos pronunciamientos de los que es objeto esa cotidianidad; los rumores, la metáfora, la fabulación, el secreto o la mentira, entre otros, se constituyen en estrategias de narración y vivencia cotidianas.

Es importante señalar, que la elaboración de los imaginarios no es una cuestión caprichosa. Obedece a reglas y formaciones discursivas y sociales muy profundas, de honda manifestación cultural. De esta manera, lo imaginario está emparentado con lo simbólico, porque lo imaginario utiliza lo simbólico para manifestarse.

Por ello, como dice la profesora Rosa Ma. Zuñiga (1993), cualquier análisis sobre la figura del maestro será insuficiente si se omite el fenómeno de los imaginarios sociales, ya que éste opera significativamente en la construcción de las representaciones del sujeto. De hecho, podríamos aseverar, que en la percepción de la figura del maestro hay un proceso de selección y reconocimiento que va construyendo esa imagen simbólica; y que en esa imagen simbólica, subsiste un componente imaginario.

Por otra parte, cabe agregar que ese gran complejo simbólico materializado en las instituciones o conservado como "tradición" dentro de las redes de sociabilidad a nivel de vida cotidiana, se incorpora en los individuos en forma de representación social, constituyéndose en la red de significados que cada grupo social usa en el proceso de identificación social para definir el ritmo de sus

prácticas colectivas y, para marcar las fronteras de un “nosotros” relativamente homogéneo que se contrapone a “los otros”.

En este orden de ideas, el proceso identitario del maestro debe analizarse como señala Remedi:

El maestro se inscribe en el orden de significaciones que marca la institución y es este orden el que le da coherencia a su mundo, que le da sentido, que lo forma, que lo constituye, que le da identidad (1989: 39).

No olvidemos que la identidad es una construcción individual y colectiva y que, por ende, se entrecruzan una serie de significados sociales, institucionales y personales que configuran e inscriben al maestro en una representación de su hacer cotidiano. En este caso, el maestro tenderá a reproducir concepciones, prácticas y saberes adquiridos en su experiencia personal y escolar previa.

### ***EL NORMALISMO: ¿UN IMAGINARIO SOCIAL?***

Desentrañar las RS que definen el sentido identitario de los maestros de educación normal, y en este caso en particular de la Escuela Normal de Especialización, nos obliga a considerar que toda institución puede ser concebida también como materialización de ciertas RS que incluyen siempre, como componente, una tradición o una memoria colectiva. Esta memoria colectiva es aquella que se constituye en y por el discurso social común, en el seno de las redes sobre todo primarias, pero también secundarias de sociabilidad, que dan origen a la proliferación de grupos o de colectividades concretas fuertemente identificadas y conscientes de su relativa estabilidad a través del tiempo. Donde cada memoria individual participa y vive a través del conjunto de todas las memorias a la vez únicas y solidarias (Giménez, 1992: 45).

La red simbólica que configura a una institución no se construye sólo en los límites de su espacio, se edifica entretejiendo significados del presente y del pasado. El simbolismo como producto social recurre a las convenciones instituidas como lo menciona Castoriadis:

Todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes, y utiliza sus materiales (1983: 204).

Todo grupo no puede dissociarse de una espacialidad y temporalidad específicas. Al socializarse, los sujetos inventan un espacio imaginario totalmente simbólico para anclar allí sus recuerdos, tienen que recrear materialmente centros





de continuidad y conservación social. Referimos a la identidad del maestro normalista, no implica asociarla únicamente a los límites de un espacio institucional como es el denominado "Normal", la connotación de normalismo rebasa esos límites y se articula a los imaginarios y significaciones suscitados desde tiempo atrás, nos referimos concretamente al momento en que se conforma el gremio magisterial y, al complejo simbólico producido y recreado por autoridades, los propios maestros y con aquellos donde su relación es imprescindible: los padres de familia. En este caso, sólo se recuperará el período comprendido entre el triunfo de la República Liberal al establecimiento de la Educación Socialista, momento trascendental en la conformación de la unidad nacional, donde el magisterio aparece como el principal promotor de esa gran "misión". Por otro lado, las conmemoraciones, sería otro de los aspectos sustanciales en toda identidad colectiva; a las imágenes del maestro de educación normal se le asocian grandes hitos, momentos históricos, festejos, reconocimientos, hombres ilustres, etc. En este caso, cabe aclarar, que lo que se registra en la memoria colectiva de los grupos, es sólo aquello que tiene un carácter ejemplar, un valor de enseñanza social.

Con lo anterior estaríamos aludiendo al concepto de identidad desde las representaciones sociales, desde donde la configuración y reconfiguración del pasado del grupo como una memoria colectiva compartida por sus miembros, se convierte en una característica indispensable a la identidad colectiva. En este sentido, la conformación del magisterio como gremio y el conjunto de concepciones y prácticas que permearon su origen y desarrollo han marcado el universo de significados que los diferencia y reconoce de otros grupos.

Si bien es cierto que toda referencia simbólica tiene que analizarse en relación con los contextos sociales estructurados en los cuales se producen y reciben, la noción de "normalismo" apela a una diversidad de sentidos<sup>3</sup> (imaginarios sociales, representaciones sociales, mitos) traducidos todos ellos en diferentes niveles de materialización en el quehacer cotidiano del maestro. Esta situación lleva a recordar que una colectividad comparte un complejo simbólico-cultural, y que en esa medida refiere la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad.

Definir a la colectividad "normalista", no anula de ninguna manera el carácter plural o, pluridimensional de la identidad individual. Un maestro en los contextos o momentos apropiados actualiza todas las dimensiones de su identidad, de tal manera que puede eclipsar o anular todas las demás.

Por último puede formularse que la identidad no debe concebirse como una esencia o como un paradigma inmutable, sino como proceso de identificación; es

---

<sup>3</sup> Sin la intención de polemizar, la aseveración de que el elemento articulador a analizar es el espacio social entre la discursividad sobre la acción de los docentes de educación básica y su formación que constituye uno de los núcleos articuladores de las formas de control hacia el magisterio, derivan en distintos "usos políticos del normalismo" (Medina, 2000: 75), no contempla el carácter de la memoria colectiva en el proceso de construcción del simbolismo, ni las convenciones instituidas sobre las que se edifica un nuevo símbolo.

decir, como un proceso activo y complejo, históricamente situado y resultante de conflictos y luchas. Por eso, otra de sus propiedades es la plasticidad; su capacidad de variación, de acomodamiento y de modulación interna. Las identidades emergen y varían en el tiempo, son instrumentalizables y negociables (Giménez, 1991: 27-28). Al respecto, la configuración y reconfiguración del grupo magisterial ha estado profundamente marcado por una serie de luchas y contradicciones, suscitando con esto nuevos discursos que intentan interpelar la función del maestro y, por consecuencia, su actividad profesional, sin embargo, sostenemos que existe un rico campo de elaboración colectiva de imágenes y lenguajes, que nos obliga a considerar la identidad del maestro de educación normal como un proceso cultural complejo, y no como una simple suma de prácticas cotidianas o declaraciones político-gremialistas sobre la noción de "normalismo", en su origen, o su situación actual.

### ***El maestro y el proceso de Identidad Nacional***

En un escenario caracterizado por diversas contradicciones y resistencias, sobre todo de sectores como la Iglesia, la milicia y la comunidad indígena, el partido liberal al arribar al poder se propone constituir y consolidar el Estado-Nación mexicano; ese sentido de pertenencia a una comunidad-política y territorialmente bien definida. Intención que trascendía lo racional, la construcción de una simple sociedad política, se trataba de conformar una comunidad sui generis, "una personalidad colectiva transhistórica cuya sustancia estaría constituida por mitos, por gestas y por una profusión de símbolos" (Giménez, 1993: 14).

En este complejo proceso de conformación de la comunidad nacional, se articularían aspectos propiamente políticos con otros de carácter socio-cultural y cognitivos. De allí, la gran importancia del sistema educativo en contribuir a esa gran tarea de uniformar, de lograr la identificación con actividades tan específicas como lo fue la castellanización, la alfabetización, la enseñanza de una concepción de la historia e inculcar una serie de ritos y ceremonias (la bandera, el himno, conmemoraciones cívicas, reconocimiento de héroes). En este sentido, los maestros fueron encomendados para imbricar imágenes, símbolos, discursos y saberes. Cristalizándose así, una serie de valores, representaciones e imaginarios sociales en el proceso de la unidad nacional.

La unidad nacional completada en los campos de batalla, necesita imperiosamente, para consolidarse, de la unidad intelectual y moral de este hermoso país. La independencia más difícil de conquistar es la intelectual y moral de un pueblo entero, que convierte al más humilde de sus hijos en un ciudadano libre. Debe instruirse al pueblo lo más pronto posible, para evitar una reacción del partido clerical.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Pronunciamento realizado por Enrique C. Rébsamen pedagogo ilustre ubicado en México hacia 1885 (Larroyo, 1964: 276)

Se necesitaba establecer un nuevo orden basado en principios ideológicos que satisficiera "los intereses de la clase vencedora" (Jerez Talavera, 1988: 109). En suma, se trataba de imponer una nueva forma de organización social inspirada en el positivismo como doctrina social frente a los intereses del clero y la milicia. En esa lucha de la "marcha hacia el progreso", era menester, como señalaba José María Luis Mora, gran exponente del liberalismo inicial, "liberar las conciencias de los ciudadanos", mediante la "destrucción del monopolio del clero en la educación pública, por la difusión de los medios de aprender y la inculcación de los deberes sociales" (Tenti, 1988: 53). Era una lucha contra el poder doctrinario de la Iglesia, y la proclamación de la libertad de enseñanza. El alcance y significado de la libertad de enseñanza puede entenderse en el siguiente planteamiento del Diputado Manuel Fernando Soto:<sup>5</sup>

La libertad de enseñanza está íntimamente ligada con el problema social (...) El hombre vive en sociedad para perfeccionarse, y la mayor perfección se consigue por el desarrollo de la inteligencia, por el desarrollo de la moralidad y por el desarrollo del bienestar material. He aquí, señores, el triple objeto del problema social (...) La libertad de enseñanza toca directamente al desarrollo de la inteligencia, que entraña entre sí, los derechos de los padres de familia, los derechos de los pueblos a la civilización (...) la libertad de enseñanza es una garantía para el desarrollo de ese don precioso que hemos llamado inteligencia (...) no puede ser privilegio ni mucho menos un monopolio, porque es un derecho social. Al padre de familia o a sus delegados le corresponde primitivamente educar a sus hijos (...) Si la familia no puede (...) le corresponde a la municipalidad, pero si ambas - familia y municipalidad- no pueden, este derecho le corresponde al Estado, porque este Estado no es más que la suma de las fuerzas individuales, y todas ellas deben contribuir al perfeccionamiento de sus miembros (...) el partido liberal progresista de nuestro país quiere la perfección del hombre por medio de su desarrollo libre y espontáneo.

Los liberales enfatizaban que la educación no podía ser privilegio de nadie, sin embargo, paradójicamente, como observa don Leopoldo Zea (1963: 67), "El Estado tenía que intervenir en la educación", tal como fue señalado por el mismo Mora en 1824, "Nada es más importante para un Estado que la instrucción de la juventud". Con esta disposición, se consagra el gran principio del liberalismo mexicano en materia educativa: la intervención del Estado en la implantación, funcionamiento y desarrollo del sistema educativo.

---

<sup>5</sup> Argumentos que se presentaron en el debate del artículo 18 del Proyecto de Educación del Congreso Constituyente de 1857 (Jerez y Pichardo, 1986: 25)

Estos ideales fueron materializados al triunfo del liberalismo con Gabino Barreda al frente, al crear todo un sistema educativo en el que se hicieran patentes todos los preceptos positivistas

A pesar de las controversias y ataques recibidos, los positivistas defendieron el objetivo de establecer un nuevo orden social. Al respecto, Gabino Barreda escribió:

... la educación es la base para establecer un orden social permanente. La pedagogía no debe ser otra cosa que un instrumento al servicio del orden. Existiendo orden en los espíritus, orden en las mentes, existe orden social (Zea, Leopoldo, 1968: 136).

La escuela tiene como misión ofrecer a estos mexicanos un conjunto de verdades demostradas, eliminando para ello todo tipo de ideas basadas en la fantasía o el escepticismo (*ibid.*: 130)

De esta manera, la Federación asume en un proceso largo y sinuoso la administración educativa del país, proponiéndose para esto los siguientes aspectos:

- a) Se plantea la necesidad de un currículum formal y homogéneo y se discuten las formas o el método de enseñanza más legítimo y eficaz.
- b) Se propone la obligatoriedad de la enseñanza primaria y, por tanto, la ampliación de su cobertura.
- c) Se hace necesario formar a los maestros por instituciones y procedimientos especializados: las escuelas normales.
- d) Se produce y hace circular un conjunto de significaciones en torno al papel del maestro como característica esencial del discurso pedagógico de la época

Todos y cada uno de estos aspectos se articularían para que desde la educación se contribuyera al proceso de establecer una nueva forma de pensamiento, principalmente en la creencia de las virtudes de la ciencia y, en consecuencia, en la verdad de la "razón". La práctica educativa se permearía de esta filosofía y, por ende, se producirían nuevas significaciones.

Es oportuno recordar, que después de la colonia, los primeros años del México Independiente se desarrollaron en una notoria desorganización política y social. El deseo de extender a toda la sociedad los beneficios de la Ilustración por medio de la ampliación de oportunidades educativas, no llegó a remover la vieja estructura educativa de la Colonia. La falta de maestros, su incipiente preparación y la ausencia de una infraestructura educativa, se convirtieron en los principales obstáculos en el proceso de unificación de la educación pública.

En este contexto caracterizado por una serie de conflictos y vicisitudes debemos ubicar el surgimiento del normalismo<sup>6</sup>. El cual como concepto y práctica debe remontarse a la creación de las escuelas de la Compañía Lancasteriana ya que, al formar monitores, eran de hecho escuelas normales puesto que se preparaba a los jóvenes en la teoría y práctica del sistema mutuo de enseñanza, esto es, se normaba el desempeño de las actividades docentes (Pichardo, 1986: 14). La falta de maestros y de un sistema de instrucción elemental de carácter público llevó a instituciones privadas a intervenir en la problemática. A principios de 1822 se fundó en la ciudad de México la Compañía Lancasteriana con el propósito de establecer la enseñanza mutua, que consiste en que el maestro, en vez de ejercer de modo directo las tareas de instructor, selecciona previamente a los alumnos más avanzados (los monitores), los cuales transmiten después la enseñanza a los demás niños. El papel del maestro en las horas de clase se limitaba a vigilar la marcha del aprendizaje y a mantener la disciplina, para lograrlo se servía de cuadros de honor, cuadros negros, orejas de burro y, en general, de un sistema de premios y castigos (Larroyo, 1964: 198). La memorización seguía siendo importante, y la obediencia, silencio y orden las actitudes promovidas en los niños. Rébsamen se refería a la pedagogía lancasteriana diciendo:

...es un mecanismo complicado y poco fecundo; lo que el maestro enseña al monitor antes de principiar las clases, el monitor lo repite fielmente como loro, y hace que otro tanto hagan sus discípulos... (Ortiz, 1986: 22).

La práctica de la enseñanza en general hasta estos momentos, estaba caracterizada por la figura de un maestro verbalista y sumamente duro para el control y disciplina de la clase. Además, aquellos que se incorporaban al servicio sin una previa preparación, sustentaban su labor en las enseñanzas de la experiencia y en la utilización de métodos inadecuados. Estos elementos vendrían a caracterizar a ese maestro de la denominada "escuela tradicional". Es importante destacar, que a partir del establecimiento de la doctrina liberal y hasta mucho tiempo después, la utilización del método más adecuado sería la preocupación central de notables pedagogos y autoridades educativas. El "buen" trabajo de un maestro dependería de la utilización de los mejores procedimientos de enseñanza. En palabras de Joaquín Baranda:

---

<sup>6</sup> El origen de la denominación normalismo tiene que ver con su aplicación a los establecimientos destinados a la formación de maestros en la Francia de 1792. Josef Lakanal (1762-1845), político francés en su calidad de miembro de la Comisión de Instrucción Pública de la Convención Nacional, presentó un Proyecto para el establecimiento de la educación nacional. En el mismo, además de proponer la creación de escuelas primarias, planteó la necesidad de crear escuelas normales para la formación de maestros. "En estas escuelas -decía- no son las ciencias lo que se aprenderá sino el arte de enseñar; al salir de estas escuelas, los discípulos no solamente deberán ser hombres instruidos, sino hombres capaces de instruir". Además, atendiendo al origen etimológico Normales, del latín norma, regla; estas escuelas "deben ser, en efecto, el tipo y la regla de todas las otras" (Los Grandes Momentos del Normalismo. Antología temática 3, 1987: 13). Es necesario aclarar que en México, no sólo se adoptó la denominación de "Normales", sino también su significado como veremos más adelante en declaraciones de pedagogos destacados

Hasta ahora la enseñanza ha sido en extremo defectuosa, tanto porque no ha tenido homogeneidad en la doctrina, cuanto porque ella se ha venido impartiendo en cada establecimiento con entera independencia de lo enseñado en otros. Pero aún ha sido más grave lo relativo a los métodos, puesto que éstos no sólo han sido inadecuados, sino del todo incompletos y deficientes (Larroyo, 1964: 217)

De allí, que durante la gestión de Baranda se hizo necesario crear instituciones, reestructurar las existentes y a todo ello ofrecerles bases normativas, técnicas, administrativas y pedagógicas acordes a la política educativa liberal. En torno a la situación del maestro, se planteó la necesidad de "formarlo", sustentado en la ruptura de percibirlo únicamente como un práctico de la enseñanza. Por otro lado, se vislumbraba la introducción del saber científico en la orientación del saber práctico, convirtiendo a este último dependiente del primero. El nuevo maestro, dotado de ambos tipos de saberes se impondrá sobre el viejo maestro que enseña en base a la experiencia (Tenti, 1988: 101).

El saber de la experiencia queda subordinado al saber teórico-científico, se incorpora el conocimiento disciplinar y su uso marca la diferencia del maestro empírico de aquel que posee los conceptos adecuados para su ejercicio profesional. Tenti, nos refiere una cita de Abraham Castellanos sobre el discurso<sup>7</sup> pedagógico de la época (1905), que ilustra perfectamente la constitución e interpelación de una nueva concepción de maestro.

...un conjunto sistemático de conceptos seguros, obtenidos por el estudio de la naturaleza humana y de las causas exteriores que influyen en el desarrollo de la misma. Quienes no conocen estas leyes y conceptos científicos están desautorizados para ejercer oficios docentes. Esto es precisamente el grave reproche que tenemos que hacer a los educadores empíricos, llámense padres, madres, o maestros que lejos de favorecer el desarrollo espontáneo de las facultades de sus educandos, lo están contrariando y entorpeciendo a cada momento porque ignoran las leyes fisiológicas y psicológicas y no pueden ajustarse a ellas por consiguiente (1988: 103)

---

<sup>7</sup> Hablar de discurso puede llevarnos a un largo e interminable debate, en este caso sólo nos referiremos a una concepción sociológica, la cual señala que: "el discurso es una práctica social institucionalizada que remite no sólo a situaciones y roles intersubjetivos en el acto de comunicación, sino también y sobre todo a lugares objetivos en la trama de las relaciones sociales". Desde esta perspectiva el discurso será toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico-coyunturales. Son estas condiciones las que determinan en última instancia "lo que puede y debe ser dicho (articulado bajo la forma de una arenga, de un sermón, de un panfleto, de una exposición, de un programa, etc.) a partir de una posición determinada en una coyuntura determinada (Giménez, 1983: 124-125)

Esta necesidad de que la práctica pedagógica se impregnara de una cientificidad, expresado esto en el dominio de los saberes acumulados por la ciencia y en la inclusión en el curriculum de una serie de asignaturas (química, física, agronomía, etc.), fue producto de una interpretación errónea al deseo de instalar en las escuelas la "enseñanza objetiva". El Dr. Barreda se refería a la misma de la siguiente manera:

... más que doctrinas necesitan métodos (...) todo lo que contribuye a inculcar en nuestro ánimo los métodos más propios, más seguros y más probados para encontrar la verdad, debe introducirse con el mayor empeño en la educación de la juventud. (...) Nada es comparado al estudio de las ciencias positivas para grabar en el ánimo de los educandos, de una manera práctica y por lo mismo indeleble, los verdaderos métodos, con la ayuda de los cuales la inteligencia humana ha logrado elevarse al conocimiento de la verdad. Desde los más sencillos razonamientos deductivos hasta las más complicadas inferencias inductivas, todo se pone sucesivamente ante sus ojos no por simples reglas abstractas, cuya comprensión y aplicación las más de las veces, resulta muy difícil, sino haciendo prácticamente cada día la mejor aplicación a dichos métodos.<sup>8</sup>

La intención era extender un método objetivo aplicable a todas las asignaturas. Ante la necesidad de aclarar tal sentido y sobre todo, cuando médicos, ingenieros empezaron a invadir las filas del magisterio (Larroyo, 1964: 254), importantes pedagogos organizaron una gran jornada pedagógica, para argumentar que la enseñanza objetiva no era una asignatura, sino un procedimiento didáctico. El motivo por el cual se consideraba que era importante el uso de un buen método, consistía en la necesidad de replantear el papel tan pasivo que venía desempeñando el alumno en el proceso del aprendizaje. El maestro al suministrar los materiales con los que el niño debía elaborar sus conocimientos, ponía en juego sus facultades psicológicas. Ahora se aducía a una escuela activa frente a una escuela tradicional.

En las dos primeras décadas del siglo XIX, el discurso pedagógico dominante reiteraba la importancia del uso de *procedimientos de la enseñanza para el proceso de aprendizaje del educando*. Así, según Larroyo (1964: 327), el inolvidable maestro Gregorio Torres Quintero señalaba que la enseñanza alcanza sus más firmes propósitos cuando es atractiva y amena para los niños, además afirmaba que, desde una escuela de la acción el maestro ya no debe ser el dador de lecciones, sino el promotor de experiencias. De igual manera, continúa Larroyo, el gran maestro Abraham Castellanos profundiza con manifiesta erudición y original empeño la teoría de los métodos, las formas y los procedimientos de la enseñanza, porque -decía- al enseñar al niño, el maestro a través de los procedimientos didácticos pone en ejercicio las facultades intelectuales de aquel.

---

<sup>8</sup> Carta que dirigió Gabino Barreda al gobernador del Estado de México, Mariano Riva Palacio, el 10 de octubre de 1870 (Larroyo, 1964: 252-253)

La continua preocupación como podemos constatarlo con las declaraciones anteriores, de que el maestro tiene que recurrir al mejor método de enseñanza y que de éste dependerá el éxito o el fracaso del proceso de aprendizaje de sus educandos, ha constituido en gran medida el motivo por el cual se le ha asociado a la figura del maestro normalista la idea de que sólo es el poseedor del "saber hacer", imagen que lo pone en una situación de desventaja frente a otras profesiones que se han configurado simbólicamente en el dominio del "saber teórico". Esto ha motivado, como se verá más adelante, que diversos sectores del gremio magisterial, aboguen por una reivindicación de su imagen. La búsqueda de su reconocimiento y de su dignificación, se ha traducido en acciones tan concretas como la profesionalización de la carrera docente y en la adopción de funciones que lo lleven a desempeñar un nuevo rol.

Si bien es cierto que en los inicios de la política liberal se planteó la necesidad de que el maestro dominara solamente un conjunto de conocimientos científicos, posteriormente y como resultado de profundos debates en torno a la naturaleza y fin de la educación, aquel ideal se fue transformando y convirtiéndose más bien en el dominio de una teoría y metodología pedagógica científica.<sup>9</sup> Como consecuencia de lo anterior, la institucionalización de la formación docente se hace necesaria y obligada. Se procede a legitimar no sólo su formación, sino también su actuación en la práctica escolar, es decir, de manera autorizada y con autoridad (Bourdieu, 1976).

La necesidad de poseer ciertos conocimientos o saberes científicos y sobre todo, conocimientos sobre teoría y metodología pedagógica, de ninguna manera subordinaba características propias del maestro tradicional Tenti (1988: 162), ilustra perfectamente esta afirmación cuando cita las palabras de dos grandes intelectuales de la época: José Díaz Covarrubias al señalar que, "El tipo de profesor tal como, con justicia, lo desean los más ilustres pedagogos, es un conjunto de virtudes de todo género, y su *misión* no es un oficio, es un *sacerdocio*", o "un verdadero *apostolado*" como decía Carlos Carrillo. Se continuaba apelando a una serie de cualidades de tipo ético-moral, donde la capacidad afectiva se imponía a lo totalmente racional. Se edificaba una nueva concepción sobre significaciones del pasado, esto es, se ajustaban o recomponían simbolizaciones, pero no se anulaban en su totalidad. Así, entre una de las características más importantes que todo maestro debe poseer, es la vocación, entendida dogmáticamente, como ese llamado, como esa predisposición innata a realizar algo, "se nace educador, como se nace artista", decía Abraham Castellanos (*ibid*: 163). Ese ingrediente de carácter místico, universalista y envolvente, tenía que ver con la digna misión que se le asignaba al maestro en el

---

<sup>9</sup> En este caso "lo pedagógico" se refiere a la producción teórico-práctica tendiente a normar la práctica educativa. El maestro debía poseer un saber teórico-práctico objetivado y codificado bajo la forma de axiomas, principios y reglas explícitas, esto es, la práctica del educador era permeada de criterios racionales y científicas. Esta posición es congruente a lo postulado por Durkheim en el sentido de que la pedagogía de ninguna manera es una ciencia, pero "es una teoría-práctica (.) No estudia científicamente los sistemas de educación, pero reflexiona sobre ellos, con objeto de facilitar a la actividad del educador ideas que le dirijan" (Durkheim, 1994: 121)



proceso de homogeneización de los individuos, de formar al ciudadano de la nueva Nación, de promover el culto a la nación. Al respecto, Tenti (1988: 165) señala que en esos momentos la preocupación no estaba tanto en instruir, sino en formar al ciudadano, tal como lo decía Manuel Gutiérrez: "En el Estado laico, los maestros de escuela ejercen un verdadero sacerdocio, tienen cura de almas".

Y no menos importantes las palabras del ilustre Justo Sierra:

La escuela es la salvación de nuestra personalidad nacional; a ella tenemos que confiar la unidad y la persistencia de nuestra lengua; la consolidación de nuestro carácter, haciendo más resistente y más flexible el resorte de nuestra voluntad; la transformación del civismo en religión (Larroyo, 1964: 317).

El carácter místico y afectivo de la labor del maestro expresados en esa "misión sagrada" y "vocación innata", ha estado presente en todo el desarrollo histórico del gremio magisterial. Por ejemplo, a fines de los sesentas, Manuel M. Cerna, reafirmaba la importancia de una vocación de tipo afectivo-moral a pesar de la necesidad de un buen proceso formativo para que se aprendiera y ejerciera la profesión del magisterio. Al respecto, señalaba:

Diversas circunstancias obligan al candidato a profesor a ingresar a la escuela sin ahondar en uno de los más importantes aspectos: el referente a la vocación (...) Cada maestro de escuela normal –forjador de educadores– tiene ante sí la primera e intransferible responsabilidad de aspirar a convertirse en un espejo en donde se refleje, con la mayor fidelidad, el conjunto de metas que intenta grabar en sus alumnos (1969: 85-86).

Constituirse en espejo de alegría, optimismo y entusiasmo para sus educandos, no entraña un recetario, sino un conjunto de cualidades que la educadora debe poseer a fin de que cumpla con su elevada misión (*ibid.*: 179).

En relación a ésta última expresión, es pertinente señalar que la participación de la mujer en la carrera magisterial esta profundamente asociada a significaciones de tipo socioculturales derivadas de su condición de género. Según, Martha Eva Rocha (1991: 165-166), desde la perspectiva vasconcelista, la incorporación de las mujeres al magisterio sería favorable para lograr los fines de la enseñanza. Los ideales propios de la acción educativa entendida como tarea moral, sensible e incluso espiritual, colocaban a la mujer como la más indicada para ejercer tan elevada misión. Además, con la presencia de un alto porcentaje de mujeres en el magisterio, se esperaba que la enseñanza escolar adquiriera un tinte afectivo, maternal, condiciones tan necesarias en la magna tarea de la "redención nacional" a través de la educación. De acuerdo a Tenti (1988: 165),

José Díaz Covarrubias consideraba que la mujer efectivamente poseía esas cualidades adecuadas para la tarea de educar a los niños, decía, que a éstos se les podía inclinar al deber por medio del afecto, a diferencia de los reglamentos y de actitudes represivas que el maestro empleaba. Con tiernos reproches – afirmaba – se produce más efecto que una amenaza o frialdad de los maestros. Por otro lado, Vasconcelos estaba convencido de que el magisterio era una alternativa ocupacional socialmente útil y dignificadora para las mujeres. Al respecto decía:

... todavía en nuestros tiempos lo mejor de la sociedad femenina de nuestra raza, las almas más nobles, más refinadas, más puras se van a buscar refugio al convento, disgustadas de una vida que sólo ofrece ruindades. Huyen de la sociedad porque no ven en ella ninguna misión verdaderamente elevada que cumplir. Demos pues, a esas almas la noble misión que les ha estado faltando: facilítémosle los medios para que se pongan en contacto con el indio, con el humilde y lo eduquen y veremos como todos acuden con entusiasmo a la obra de regeneración de los oprimidos. (Rocha, 1999: 165-166).

Con esa gran convocatoria para la incorporación de la mujer al magisterio, no sólo se resolvió el problema de la unificación nacional, sino que se constituyó en un espacio para el desempeño laboral de la mujer.<sup>10</sup> En palabras de José Joaquín Blanco (1993), con la obra de Vasconcelos el mito del maestro se vuelve espacio de la mujer, a partir de entonces la imagen del magisterio mexicano ha sido la de una mujer, “mater admirabilis”.<sup>11</sup>

A pesar de que se han realizado intentos por modificar esas representaciones “románticas”<sup>12</sup> con criterios de tipo racional-cognitivos: una vocación instrumental frente a una “vocación innata”, un trabajo más “profesional” frente al simple “arte de enseñar”, un “compromiso y responsabilidad profesional” frente a una “entrega sagrada”, en la actualidad, como veremos más adelante, siguen vigentes y se constituyen en elementos simbólicos en el proceso de identificación de los maestros.

Continuando, en ese proceso de homogeneización para una cultura nacional, el maestro tenía la misión de inculcar una moral laica como respuesta a esa moral anquilosada de la cultura religiosa impuesta por mucho tiempo. Sin embargo, las controversias relacionadas con el concepto de laicidad llevó a

---

<sup>10</sup> A partir de entonces, los datos estadísticos sobre la matrícula escolar en el magisterio muestran que es una actividad preferentemente para la mujer.

<sup>11</sup> La investigadora Aurora Elizondo (1999), nos explica que en la portada de los libros de texto se presentó esta imagen por mucho tiempo y ahora, con el proyecto de la “modernización, se vuelve a utilizar en los libros de educación básica

<sup>12</sup> Se incluye este término, porque en las entrevistas realizadas a los maestros, algunos refieren que esas prácticas de carácter emotivas o “impregnadas de amor”, hablan de una carga romántica en la labor del maestro.

diversos pedagogos a un debate interminable, teniendo como consecuencia la indefinición de la participación del maestro en materia de educación moral para ese entonces. Debe señalarse, que el asunto de la laicidad educativa que pregona el Estado, ha trastocado el asunto de la formación moral pública, de aquí que los conflictos en torno a la naturaleza de los contenidos y la función que debe desempeñar el maestro, son temas que todavía en la actualidad siguen siendo motivo de debate. Pero el problema no queda ahí solamente, sostenemos, situación que se verá más adelante, que hay un conjunto de imaginarios que se produjeron y siguen recreándose en la actualidad sobre la función del maestro en esta pretendida "formación moral" o "formación de valores" que la educación básica debe cumplir.

Recordando, en el Primer Congreso de Instrucción Pública (1889-1890) se impondría la disposición, frente a aquellos partidarios de una moral religiosa y los defensores aférrimos de una moral más positiva o científica, que en toda instrucción que se impartiera en las escuelas, quedaba excluida toda idea de religión, pero esto no debía considerarse como un ataque a la religión, la laicidad propuesta era neutral. Con esto, debía entenderse que la enseñanza de la moral debía asumirse por dos instancias; por un lado, la escuela proporcionaría los fundamentos generales y universales de la moral, de aquí que se incluyera en la instrucción primaria elemental la asignatura de Instrucción Moral y Cívica y, por otro lado, la religión a través de los particulares podría asegurar los fundamentos de esa moral. Al respecto, el pedagogo Julio Hernández se dirige a los maestros señalando que:

...no le impongan (al niño) ningún credo, porque al llegar aquí te prohíbo enérgicamente que intervengas en sus creencias; porque la escuela es neutral, no enseña ni defiende, ni ataca a ninguna de ellas, y tú no tienes derecho a inmiscuirte, ni a penetrar en esas profundidades, en esas reconditeces de la conciencia humana (s/f: XVI).

Pero nuevamente los conflictos se hacen presentes al tratar de definir el contenido de la instrucción moral y cívica. En un primer momento el maestro tenía que enseñar a sus alumnos como en una "materia" más del currículum escolar, un conjunto de reglas y preceptos donde se señalaban los "deberes" y máximas que un alumno debía saber (Tenti, 1988). Más adelante, la discusión se centró en una educación moral práctica. Se señalaba, que en la ejecución y repetición de actos morales, la escuela lograría el fin de educar moralmente a los niños. Al respecto, el maestro Carlos A. Carrillo decía:

...ese fin no se alcanza con imbuir en el entendimiento de la niñez máximas morales, sino más bien con cultivar sus sentimientos, dar rectitud a su voluntad y acostumbrarla por medio del constante ejercicio a la práctica del bien. Por ello la sociedad tiene derecho de exigir a la escuela que haga de los niños hombres honrados y virtuosos, aunque no sean pozos de ciencia moral. Enseñar la moral es bueno, es necesario, sin duda, pero no es

bastante: la escuela no llena su misión sino educando realmente al niño. Hay maestros que, cuando dan su clase de moral, creen que educan moralmente a la infancia. ¡Pobres ciegos! (Torres y Delgadillo, 1907: 21)

Finalmente, la concepción de ubicar a la educación moral a lo largo de toda la práctica escolar se impondría (inclusive hasta nuestros días) dando lugar a que en el año de 1908 desapareciera del curriculum escolar la asignatura de Moral, quedando sólo la Instrucción Cívica. En esta posición, la educación moral se diluía en el conjunto de materias a impartir. En todo momento del trabajo escolar –se argumentaba– existe la oportunidad de inculcar una lección de moral. El buen ejemplo y la naturaleza misma de las materias, tanto en historia como en las ciencias naturales, constituirían los factores adecuados para incidir en la conciencia moral de los alumnos. Con estas ideas se sintetiza la construcción del ideal de una educación integral postulado por varios pedagogos de la época. Se tenderá a producir simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico e intelectual de los escolares. Al respecto, citemos un pensamiento de A. Castellanos:

El maestro instruido en las ciencias naturales siempre podrá formar un pequeño jardín cerca de la escuela, y este jardín será ordenado según la escala de perfeccionamiento en que se desarrolla la flora, sabrá por una parte, cultivar con sus alumnos un grupo de criptógamas, otro de monocotiledones, más allá las dicotiledoneas ( . . . ) pero este plan científico, repetimos es para su criterio y para aplicarlo según su buen entender, según su prudencia; pero dentro de este plan, siempre será factible observar con los alumnos el mejoramiento de las especies, por la fecundación artificial y por la selección de semillas. Siempre le será factible enseñar a observar a los alumnos algunas leyes biológicas que se desprendan naturalmente del método artificial en parte, donde se hacen, los cultivos. El niño va tomando amor a la tierra como va tomando amor a la patria, y creo que no habrá ningún padre por ignorante que sea, que no secunde así las sanas intenciones del maestro (1913: 38)

La formación de la moral aludía en este sentido, a la ejecución de acciones ejemplares, en este caso, el maestro tenía que inculcar el hábito de hacer el bien a partir de su ejemplo y de propiciarlo en sus educandos<sup>13</sup> Desde esta interpretación, quizás sea entendible la necesidad manifiesta de que los maestros cuidaran su desarrollo físico, “a fin de procurar que los futuros maestros lleguen a ser un modelo vivo para sus educandos”<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Este planteamiento derivó una serie de debates que aún en la actualidad sigue presente. En el presente trabajo adoptaremos la concepción sobre educación moral que nos proponen Puig y Martínez (1989: 20), quienes dicen que, “La educación moral intenta que la persona adquiera capacidad de afrontar los conflictos de valores que plantea inevitablemente la vida humana y darles solución plenamente humana, o sea libre y responsable, en conformidad con su propia conciencia” Esta concepción será el punto de confrontación para los imaginarios que posee el maestro actual en relación a su “deber” de educar los valores de los educandos.

<sup>14</sup> En la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias, como complemento a la Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal de 1908

Con estas modificaciones, la consecuencia inmediata se tradujo en una imprecisión y poca claridad sobre el papel de la escuela y, por ende, del maestro en la formación moral de los educandos. Caso contrario sucedía en la asignatura sobre Instrucción Cívica, en todo momento la "formación del ciudadano" se convirtió en el objetivo fundamental de la escuela primaria:

...es preciso que en todos los ámbitos de la nación, se forme en la escuela primaria no sólo al hombre, socialmente hablando, sino al ciudadano mexicano, inspirado en los grandes ideales que la Patria persigue, identificado así con sus libérrimas instituciones, amoldado por decir así, al modo de ser social y político de esta importante región del Continente Americano.<sup>15</sup>

La necesidad de autoafirmarse llevó al Estado a acentuar la instrucción cívica frente a la formación moral, los aspectos abordados en éste último, siempre fueron objeto de polémicas y contradicciones. Según Latapí (1999), hasta 1957, año en que apareció por última vez como "Educación Cívica y Ética", los contenidos del civismo se centraron en tres aspectos: el conocimiento de las leyes e instituciones del país; la formación de hábitos que requiere el funcionamiento de la sociedad, y la promoción del sentido de identidad nacional; en suma, cultura política, socialización y nacionalismo. Con lo anterior, no queda más que preguntarnos ¿si la necesaria formación moral que un maestro debía propiciar en sus educandos en esos años, sólo se constituyó en un ideal a seguir? y con mayor preocupación, ¿si actualmente los maestros asumen una formación de valores en sus educandos, por las constantes evocaciones que hacen al respecto, o sólo es un imaginario más al cual se encuentran anclados?

### ***La Escuela Normal y el maestro ideal***

Aunque se puede hablar de que ya hacia principios del siglo XIX existían escuelas para la formación de docentes, es con la fundación de la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria de la Ciudad de México (1887), donde el Gobierno Federal establece de manera oficial una serie de normas y lineamientos para la formación del maestro. Lo que resulta más interesante en este hito del normalismo es, sin duda, las continuas evocaciones que se hicieron por y para la Normal. Los pensamientos, imágenes, declaraciones, opiniones que se realizaron desde su inauguración (y aún en nuestros días), contenían una gran carga mística y espiritual orientada principalmente hacia la figura del maestro. Se definía en todo momento una función social incondicional, abnegada y totalmente desinteresada.

---

<sup>15</sup> Presentado en el Informe de la Comisión Primera del Congreso de Instrucción Pública en 1888-1889 integrada por Enrique C. Rébsamen, Miguel F. Martínez y Manuel Zayas (Líneas, 1979: 52)

Retomemos las palabras de Joaquín Baranda al inaugurar la Escuela Normal para ilustrar lo anterior:

... como al establecer el templo se piensa en el sacerdote; como al fundar la religión se cuenta con el apóstol; como para hacer la propaganda es indispensable el misionero; así, para levantar los institutos de instrucción primaria a la altura de su objeto trascendental, ha sido necesario pensar en el maestro de escuela, que es el sacerdote, el apóstol de la religión del saber, el misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia ...<sup>16</sup>

Y refiriéndose a la figura del maestro Vidal Alcocer como todo un ejemplo de sacrificio y humildad, decía:

... era un apóstol fanático, y propagandístico ardiente, un misionero incansable de la enseñanza pública ( . ) No desmayó ante la indiferencia, los desengaños, la calumnia, el ridículo, las persecuciones. Su fe era inquebrantable (...) Alcocer llegó a fundar treinta y tres escuelas y murió pobre y olvidado, como generalmente mueren esos modestos obreros a quienes tanto debe la civilización.

Llama la atención en estas declaraciones el sentido casi altruista que el maestro debía asumir en su desempeño. Las continuas evocaciones impregnadas de un simbolismo y significado muy particular que la autoridad e inclusive algunos maestros expresaban en torno a la función del maestro, hacía parecer que era una actividad sólo para los genuinamente mentores de la civilización. Una actividad – tal como se difundió por mucho tiempo– totalmente desinteresada. Más allá de lo material, la recompensa, el reconocimiento estaba en manos de la propia sociedad. De hecho, el “buen prestigio” tenía que ganárselo el maestro al cumplir adecuadamente su función. Así, en palabras del maestro Julio Hernández:

Si la sociedad culta desprecia a los educadores de la niñez y manifiesta gran estima por otros profesionales, no hay más que una sola razón; la proverbial ignorancia de los primeros, agravada por una gran dosis de vanidad y orgullo, que acompaña siempre a todos los ignorantes (1916: 586).

Aunque este componente místico ha perdurado hasta nuestros días, también es cierto que la historia del magisterio no sólo ha sido simbolismo, entre obstáculos y luchas insistentes, los maestros han expresado que no sólo viven

---

<sup>16</sup> Fragmentos del Discurso Oficial pronunciado por Joaquín Baranda como Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública en la inauguración de la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Pública el 24 de febrero de 1887. En *Revista El maestro*, SEP, no 14 México, 1970. pp 40-67

para cumplir su servicio a la educación, sino que también deben vivir de ese servicio. De aquí, las continuas demandas en materia laboral

Por otro lado, se enfatizaba que el objetivo primordial de la Normal era perfeccionar el conocimiento, pero más aún, lo era el de transmitirlo adecuadamente a través del método objetivo, esto es, la enseñanza debía ser fácil, sólida, pronta y sucinta para el educando, propiciando en todo momento su participación. Sin embargo, la historia misma nos revela que los intentos por modificar prácticas tradicionales en los maestros, no tuvo tanto éxito. Así, tenemos que para 1923, la opinión de varios profesores se resumía en la necesidad de reformar la preparación del maestro desde la organización y régimen disciplinario, así como cambiar el espíritu y la forma de la enseñanza, despojándolas de su carácter verbalista y puramente libresco.<sup>17</sup> Con la fundación de la Escuela Nacional de Maestros en 1925, se postulaba la introducción del método activo para los normalistas, argumentando, que con esto, la educación tendría el sentido social y popular que se requería en esos momentos. Tal método, requería de una serie de condiciones no sólo en la preparación del maestro, sino para poderlo aplicar en las escuelas primarias; como era de esperarse, estas dificultades propiciaron su suspensión, además los estrepitosos cambios que se avecinaban con la Educación Socialista, precipitaron su desaparición. Es importante señalar, que a lo largo de la historia del normalismo, se han adoptado varios y diferentes métodos o formas para mejorar la enseñanza, según las circunstancias y sobre todo porque se constituyen en "modas" del momento. Sobre esta situación es totalmente ilustrativo, en la década de los setentas y principios de los ochentas, el fenómeno del boom del discurso de la investigación educativa incorporado a los programas de formación de docentes. En el marco de la profesionalización de la labor docente, la Educación Normal modificó sus planes de estudio en 1984, planteando una nueva concepción de la función del maestro, ahora también tenía que ser investigador.<sup>18</sup> La función a desarrollar, pronto se encontró con un gran problema: la falta de precisión de lo que significa ser docente-investigador. Lo sorprendente de esta situación, es que, entre múltiples posiciones al respecto, la referida al problema de la enseñanza se constituyó en la tendencia dominante

Al respecto, inclusive se ha llegado a señalar que la práctica de la investigación en el magisterio data de mucho tiempo atrás. Así, se dice que:

La investigación es una noción común y corriente dentro de la tradición escolar mexicana. En este sentido, la investigación no ha sido ni es ajena al magisterio. Al contrario, muchas de las actividades que se realizan en el aula pueden ser ubicadas en el campo de la investigación. Como parte de

---

<sup>17</sup> Para mayor información al respecto, véase *Los Grandes Momentos del Normalismo en México*, Antología No 3, "La crisis del normalismo en la revolución y el gobierno de Carranza. Fundación de la Escuela Nacional de Maestros". Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio/SEP, México, 1987

<sup>18</sup> Para el investigador Angel Díaz Barriga (1990), esta situación obedeció en realidad al intento de restituir una imagen desgastada del maestro. En el deseo de reivindicar socialmente esa imagen, se le asignó un rol con funciones extrañas a su propio quehacer

las tradiciones de la escuela mexicana, la investigación, concebida en el lenguaje magisterial como apoyo y complemento de la enseñanza, ha sido una tarea cotidiana de las labores del maestro y parte integrante de las actividades de la escuela (Jerez Jiménez, 1997a: 13).

Argumentando, que el docente ha sido investigador de su propia práctica:

Todos los días, el educador reflexiona sobre los problemas que entorpecen o agilizan su trabajo. En forma cotidiana, el maestro observa las situaciones de la vida escolar, intercambia opiniones acerca de ella con una gran variedad de personas y consulta documentos para obtener la información que le permita resolver los interrogantes generados por la problemática educativa (*idem.*)

También se señala, que la investigación ha sido una forma de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el uso de ciertas técnicas y procedimientos de la investigación, se pretende que el alumno encuentre por sí mismo el conocimiento.

... como parte de sus labores de dirección del aprendizaje, el maestro frecuentemente pide a sus alumnos que investiguen determinado tema; es decir, les solicita que busquen, localicen y registren cierta información en torno a ciertas interrogantes (*idem.*)

Aunque las ideas antes señaladas fueron ampliamente compartidas por los maestros de educación normal, en el discurso que fundamenta el cambio del Plan de Estudios "84" por el de junio del "97" para la Licenciatura de Educación Primaria, se reitera nuevamente la importancia en la formación del maestro de los procedimientos o didácticas especiales para la enseñanza. Replanteando en este sentido el lugar de la investigación en la formación de los docentes. En palabras del profesor Benjamín Fuentes González citamos lo siguiente:

Replantear el lugar de la investigación en la formación de docentes y quitarle el estatuto central que le otorgó el Plan 84. A la investigación debe dársele un nivel instrumental, a fin de que sirva para la obtención de aprendizajes y para generar los hábitos que posibiliten al profesor en servicio, mejorar su formación permanente (1997: 11)

Desde la posición oficial se consideró necesario precisar la función de la investigación en el quehacer del docente, porque según el Diagnóstico (*ibid.*: 8-9) elaborado del Plan 84 se suscitaron diversos problemas en el sentido de formar profesores-investigadores, estos se refieren a:



- a) Los enfoques y las orientaciones de los programas condujeron a una ruptura con la principal función de las escuelas normales: formar para la enseñanza y el trabajo en la escuela.
- b) El énfasis en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin considerar los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares.
- c) Los contenidos de la línea pedagógica (que tenían como propósito integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación), se orientaron al estudio y al manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un investigador en ciernes y obtuviera pocos elementos para la docencia.

Desde estos argumentos, la formación del maestro en el nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997 reiteraba un rol característico del normalista

Recuperar la acción formativa central de las escuelas normales, a fin de que el alumno realice un trabajo docente que integre la teoría pedagógica con la habilidad para enseñar, a partir del dominio de los contenidos de la educación primaria y de las didácticas especiales para su enseñanza (*ibid.*: 11).

Sin pretender polemizar con los aspectos antes señalados, lo que si interesa destacar en este caso, es que la noción de investigación entendida generalmente desde el marco de lo "científico", produjo una serie de conflictos y desconciertos dentro de la comunidad normalista. Sin embargo, como dice Moscovici, gracias a los mecanismos de objetivación y anclaje de las representaciones sociales, el pensamiento social se adapta vertiginosamente a las cambiantes realidades que se producen día con día. Así, desde las significaciones previamente construidas en relación a su función en la práctica educativa, el maestro normalista adaptó y adoptó el nuevo discurso a las necesidades, valores e intereses de su grupo.

### ***El maestro y la educación rural***

Durante el porfiriato, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública le dio mayor importancia a la educación superior que a la elemental. Pero aún más preocupante, es que no se había hecho ningún esfuerzo serio por educar a los campesinos e indígenas del país. Hacia 1910, aproximadamente el 80% de la

población era analfabeta, ante esta alarmante situación era de esperarse que entre una de las demandas de la Revolución, era proporcionar escuelas para todo el pueblo. La intervención total en el campo de la educación pública sería para el Estado, uno de los logros indiscutibles de la Revolución mexicana. La educación se convertiría en un espacio particularmente importante para afirmar la legitimidad del Estado posrevolucionario; con el planteamiento de una educación pública y gratuita impartida por el Estado, se cumplirían los compromisos de ayuda estatal a los sectores populares a nivel nacional. Particularmente, es con la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921) donde el proceso de federalización de la educación se consolida y, por consiguiente, la intención por parte del Estado de extender y concretar su máximo objetivo: el proceso de identificación nacional, o como lo llamarían algunos liberales "la redención nacional". Es con Vasconcelos al frente de la SEP, cuando se inicia todo un programa de extensión educativa masiva, impulsando sobre todo la educación rural.

Principalmente, según David L Raby (1974), el plan se refería a que maestros especiales llamados misioneros fueran enviados a viajar por las diversas regiones de todo el país para que reunieran información sobre la situación educativa en los poblados. Ante la evidente insuficiencia de maestros y, aún más preocupante, los que existían no tenían la formación en Escuelas Normales (maestros sin título), los maestros misioneros tenían la función por un lado, de mejorar las condiciones de preparación de los maestros rurales en servicio y, por otro lado, de que en cada poblado, debían en lo posible encontrar un voluntario que quisiera actuar de maestro local a cambio de una pequeña remuneración, y convencer a los habitantes de construir una escuela, por muy humilde que fuera, con su propio esfuerzo. Estos maestros voluntarios eran generalmente habitantes del pueblo y con una instrucción mínima en educación básica, aunque su preparación era escasa, ésta se veía compensada por el conocimiento que tenían de los problemas locales y por el idealismo latente y el entusiasmo que generaba la Revolución.

La misión era cumplir con la instrucción básica obligada (enseñar a leer, a escribir, a proporcionar nociones básicas de aritmética, inculcar valores cívicos y morales a través de historia y civismo) para los indígenas y campesinos. Pero también, era promover el bienestar y el progreso de las comunidades, al introducir nuevas formas de trabajo, elementos de higiene y de medicina moderna, el de alentar el desarrollo de la artesanía local, de mejorar los métodos de vida doméstica y social. Los maestros —decía Raby— se dieron cuenta que tenían que convertirse en verdaderos trabajadores sociales.

Aunque la educación indígena se convirtió en el principal reto durante la década de los veinte y principios de los treinta en el siglo pasado, las limitaciones de la política educativa eran muy serias. La improvisación de escuelas y maestros, los obstáculos naturales de la región, los intereses hostiles del caciquismo, el anticlericalismo de algunos maestros y, por ende, la oposición religiosa y el insuficiente apoyo oficial, llevó a que el gran esfuerzo inicial de las Misiones Culturales se fuera debilitando. Además, con el establecimiento de la educación

socialista, el gobierno organizó un programa intensivo de reorientación del maestro que se expresó básicamente en su formación y en su desempeño.

El papel que el maestro debía desarrollar en la educación rural no estaba del todo definido, las expectativas respecto a su labor eran múltiples. Desde desarrollar tareas de instrucción, hasta el hecho de convertirse en agentes de promoción social y económica. Tenía que ser un gran consejero, un amigo para el campesino, al cual ayudaría en sus gestiones para obtener tierras, en mejorar los métodos agrícolas. En esa lucha junto al campesino, las autoridades le pedían, además, prudencia, mesura y ecuanimidad para no dejarse arrastrar por intereses políticos o pasiones mezquinas y egoístas. Se le encomendó la tarea de promover entre los campesinos el logro de la reforma agraria. Durante la época de la educación socialista, se le encargó formar al campesino bajo los preceptos del credo socialista. En general, la imagen del maestro rural encierra las expectativas que la sociedad, las autoridades y el mismo maestro depositaron en la tarea que tenían que realizar.

Los ideales que expresan el significado del maestro rural se pueden ver en los siguientes textos citados por Loyo (1985: 31-36):

- Entre todas las profesiones, la mía es la más importante porque persigue el fin de ennoblecer la vida.
- Debo elevar mis condiciones espirituales y profesionales con la lectura de buenos libros y con la práctica de las ideas que por medio de ellos yo elaboro, para hacerme digno del alto encargo que el gobierno y la sociedad me han confiado.
- Quien vaya al campo a cumplir la noble misión de educar y regenerar, debe estar preparado para surtir las necesidades del medio, como una alforja de riquezas inagotables.

En síntesis, la venerada imagen del maestro rural debe sus virtudes a la labor incansable realizada directamente con la comunidad campesina e indígena de las regiones más recónditas del país, afrontando condiciones adversas, represalias y un salario miserable. Aún cuando no lograron cumplir en su totalidad las expectativas depositadas en su labor, la dedicación y lo difícil de su tarea, les ganarían el respeto y reconocimiento de la sociedad. Así, entre los maestros fue bien acogido el adjetivo de "mártires" que las autoridades y la misma sociedad les había asignado. El espíritu misionero y apostólico de la función del maestro - aún sin ser maestro rural - era nuevamente favorecido y, por tanto, reforzado.

Podemos entonces afirmar, que los ideales forjados en la búsqueda de la unidad nacional y las demandas y proyectos generados en la Revolución, contribuyeron enormemente a la construcción de significados y simbolismos en torno a la figura del maestro normalista. Éste se constituyó finalmente en el agente principal para el establecimiento y consolidación de un nuevo orden social.

Aunque las ideas, pensamientos, creencias expuestas a lo largo de este capítulo, no fue lo único que se evocó en ese momento, no olvidemos que en toda realidad social esta implicada una relación de poder y de conflicto. De aquí, que todo discurso se constituye en dominante porque existen intereses y posiciones de poder.

En conclusión, el proceso de surgimiento y constitución del gremio magisterial estuvo profundamente permeado de significados e imaginarios sociales, configurándose en este sentido una serie de representaciones sociales, que aún cuando han sido objeto de reacomodamientos constantes, se han constituido en importantes referentes de identificación para el maestro normalista.

## ***CAPÍTULO 3***

## **LA ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN: DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES A LA EXPERIENCIA VIVIDA**

### **SU FUNDACIÓN**

La creación de la Escuela Normal de Especialización se sitúa en un momento de gran trascendencia para el país. En la época posterior al cardenismo, irrumpen una serie de necesidades que llevan al país a reorientar sus políticas sobre todo en materia de lo económico y lo educativo. El acelerado crecimiento económico e industrial del país, demandaba del sistema educativo nacional una serie de reformas que coadyuvaran a la formación de cuadros para posibilitar el proceso productivo iniciado. En este contexto, Tenti (1988), considera que era necesario reajustar los procesos de formación de los docentes de acuerdo a las reformas pedagógicas que venía realizando la SEP. En suma, se diversificaba la enseñanza de acuerdo a las características del sujeto a educar. Había que modernizar la técnica pedagógica y buscar la atención psicológica del niño de acuerdo a su edad y a sus intereses.

Aunque se tiene conocimiento de importantes aportaciones que diversas instituciones realizaran al campo de la atención y específicamente a la investigación en educación especial; para 1943, era un hecho, que se carecía de maestros con la formación en educación especial. Especialistas (médicos, psicólogos, entre otros) egresados de la UNAM y maestros normalistas en servicio, fueron inicialmente los responsables de preparar al personal que se encargaría de atender a los sujetos de atención. La necesidad de tener personal docente con la formación adecuada para la atención de personas con requerimientos de educación especial, llevó a la SEP a crear la Escuela Normal de Especialización (ENE en adelante) el 7 de junio de 1943, formando en un primer momento maestros especialistas en la educación de niños anormales mentales y menores infractores. La institucionalización de la formación docente en educación especial respondió a la necesidad de sistematizar no sólo la práctica de la formación, sino también la práctica de la atención del sujeto con requerimientos especiales. Se legitimaba la práctica educativa especial. El Dr. Roberto Solís Quiroga refiriéndose a las actividades que se desarrollaban previamente a la creación de la ENE, señalaba:

En el Instituto Médico Pedagógico se formaban antes a los maestros que hacían la labor respectiva con los niños anormales mentales, pero su formación empírica y autodidáctica aún cuando estimulada en el mismo centro, dejaba mucho que desear, pero fue el antecedente de la ENE (1941: 10).

Es importante destacar, que el perfil de ingreso para realizar estudios en la ENE hasta el cambio curricular de 1984 requería de los aspirantes haber cursado íntegramente la educación normal para profesores de primaria. El objetivo era que los maestros adquirieran una especialidad, por lo tanto, los estudios que se realizaban en la ENE eran de posgrado (SEP, 1951: 1).

Debe destacarse que la mayor parte de la planta docente de la ENE se fue configurando con esos maestros formados en la normal para profesores de primaria; espacio sociocultural, como anteriormente se explicó, impregnado totalmente de mitos, imaginarios, significados, que en cierta medida se constituyen en referentes de identificación del normalismo.

En sus inicios, la labor de investigación y de difusión de sus resultados se constituyó en una tarea cotidiana para la escuela (García, 1990: 54-55). Los maestros y los alumnos participaban en las siguientes actividades:

- a) Congresos y Seminarios. Los docentes y alumnos participaban con ponencias, abordando temáticas relacionadas con la teoría, la práctica y la investigación en educación especial.
- b) Exposiciones. Se exponían trabajos de los alumnos
- c) Recepción de visitantes nacionales e internacionales. La finalidad era establecer un intercambio académico.

La intensa labor académica que se realizaba en los primeros años de la ENE, quizás, pueda explicarse por la necesidad de ampliar el incipiente conocimiento sobre educación especial que existía en nuestro país.

Es significativa la orientación curricular que la ENE presentó en los primeros años de su gestión educativa. Con dos años de formación (hasta 1963), el peso curricular se cargaba hacia el área pedagógica, considerada ésta, como el conjunto de técnicas pedagógicas específicas necesarias en la atención de sujetos con requerimientos de educación especial. La formación del maestro especialista se centraba sobre aspectos de carácter instrumental.

Las acciones administrativas y pedagógicas por parte de la escuela, fueron coordinadas, en primer lugar por la Dirección de Rehabilitación en 1954, posteriormente por la Oficina de Coordinación de Educación Especial en 1959. En 1970, con la creación de la Dirección General de Educación Especial, le corresponderá a ésta organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos, y la formación de maestros especialistas. Es hasta el 13 de diciembre de 1978, donde se establece que la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal queda adscrita a la Dirección General de Educación Normal (Vieyra, 1994: 60-61). El cambio de adscripción no interfirió en

el plan curricular que venía aplicándose en la ENE. La estructura curricular en ese momento se dividía en términos generales en tres grandes aspectos:<sup>1</sup>

- a) Contenidos disciplinares que posibilitaran el conocimiento del sujeto de atención.
- b) Contenidos específicos para la atención del sujeto con requerimientos de educación especial (didácticas especiales, técnicas de tratamiento, recursos didácticos adecuados).
- c) Trabajo práctico dirigido para los alumnos en formación

Aunque se contemplaban elementos teóricos de diferentes disciplinas, todo ello era encauzado a posibilitar el trabajo práctico del maestro especialista, de hecho, la importancia de su quehacer radicaba en el conocimiento y manejo de elementos de carácter instrumental en la atención del sujeto atípico.<sup>2</sup>

Es necesario señalar, que no existía alguna asignatura que hiciera referencia a la formación en investigación, sin embargo, a través de un seminario se solicitaba la realización de una tesis como requisito para la titulación del egresado. Por otro lado, las actividades desarrolladas en la institución, se centraban básicamente en la docencia.

## **EL MOMENTO ACTUAL**

En 1984, se estipulaba que la educación normal tendría el grado académico de licenciatura y como antecedente para los aspirantes a realizar estudios, el nivel de bachillerato. Se establecieron nuevos planes de estudio, los cuales respondieron a una integración del sistema formador de docentes. Así, en el plan de estudios de la ENE, el 48% de la currícula era común a las licenciaturas de educación preescolar y primaria, el resto (52%) era específico al área de especialidad (Vieyra, 1994: 61-62).

Los argumentos de tal decisión se refieren básicamente a:<sup>3</sup>

- a) El anhelo expresado desde 1944 por el magisterio nacional de elevar sus estudios al nivel profesional.
- b) Formar un nuevo tipo de educador con más desarrollada cultura científica y general y con una mejor aptitud para la práctica de la

<sup>1</sup> *Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos* (síntesis documental) Cuadernos no. 8. Consejo Nacional Técnico de la Educación/SEP México, D.F., 1984, pp. 443-454

<sup>2</sup> Véase al respecto "Escuela Normal de Especialización" Documento Interno Dirección General de Educación Especial/SEP, México, 1976

<sup>3</sup> Diario Oficial de la Federación, México. 23 de marzo de 1984



investigación y de la docencia y un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa.

Por consiguiente, se introducía un nuevo modelo académico que otorgaba –desde la perspectiva oficial- al magisterio un nuevo tipo de educador; aquel que haría de la práctica educativa y de su tarea un ejercicio sistemático, basado en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología. Además, se planteaba una nueva posición para el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva “crítica”, esto es, con una orientación “constructivista”. En palabras del profesor Benjamín Fuentes (1997: 10) esto se refería a:

... permitir a los alumnos y profesores de las escuelas normales replantear el papel del profesor como coordinador de experiencias formativas, en las que el alumno es visto como un sujeto cognoscente constructor de su pensamiento y de su espacio social; en donde el material de estudio es un catalizador para el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y también de conocimientos; y que se considera importante enseñar; pero vinculado al proceso de aprendizaje, por lo tanto, ambos tienen igual presencia dentro de las tareas educativas.

En otro apartado de este trabajo, se ha señalado que la incorporación de la noción de investigación al trabajo docente, tuvo como consecuencia una serie de interpretaciones como respuesta a la necesidad de realizar las adaptaciones convenientes a esquemas previamente establecidos. En este caso, la posición que se asumió concebía a la investigación como una estrategia pedagógica.

En la estructura curricular del Plan “84” se encuentran dos grandes áreas de formación: una general de tronco común a las licenciaturas y otra específica, correspondiente a la docencia de cada área de especialidad. Éstas se refieren a formar al Licenciado en la Educación Especial en el Área de:

1. Audición y Lenguaje
2. Ceguera y Debilidad Visual
3. Deficiencia Mental
4. Infracción e Inadaptación Social
5. Problemas de Aprendizaje
6. Trastornos Neuromotores

El peso curricular está distribuido entre asignaturas que responden a una formación social, pedagógica, psicológica, biomédica, lingüística, cursos instrumentales (Matemáticas, Estadística, Teoría Educativa y Español) y cursos de apoyo a la formación específica. Esta estructura curricular plantea la existencia de diversos profesionales: sociólogos, psicólogos, pedagogos, médicos, filósofos,

lingüistas, entre otros, muchos de ellos egresados de diferentes universidades; pero sobre todo, maestros especialistas de las áreas mencionadas. En un número aproximado (dada la movilidad de la planta docente) se tiene un total de 123 maestros (78 maestras y 45 maestros).<sup>4</sup> Del total tenemos que sólo el 29% tiene únicamente una formación universitaria, el 14% se divide entre una formación diversa (maestros de primaria, secundaria, técnicos, etc.) y el 57% son maestros especialistas. Un dato significativo para la institución radica en que, del conjunto de los maestros especialistas, el 33% tiene la doble formación, es decir, es normalista y universitario. Dos grupos, dos tradiciones, dos prácticas diferenciadas, en síntesis, dos rivales según nos revela la propia historia. Lo anterior nos obliga a dilucidar los significados que los maestros han construido en el proceso de su autopercepción para referirse así a un “nosotros” frente a esos “otros”. En relación a la antigüedad, el 56% de los maestros ingresó entre los setentas y los ochentas. En la década pasada el 44% del personal docente ingresó a la institución. Resulta relevante señalar que más de la mitad (57%) de la planta docente tiene plazas entre tres cuartos de tiempo (30 horas) y tiempo completo (40 horas). Estos dos últimos datos, hablan de que gran parte de los maestros tienen una larga trayectoria y experiencia dentro de las actividades que se desarrollan en la institución. Cabe aclarar, que esas actividades se centran básicamente en la docencia. Aunque todos estos maestros, tengan que desarrollar algún proyecto de acuerdo a su adscripción en los diferentes departamentos o coordinaciones dependientes de las áreas sustantivas,<sup>5</sup> aún no se ha sistematizado totalmente tal labor académica.<sup>6</sup> Algunos asesoran trabajos recepcionales, participan en reuniones ocasionales de una academia en constante replanteamiento. Otros asisten a algún curso o evento académico. También, algunos cubren alguna comisión asignada por la administración.

Es importante comentar que en la distribución curricular de las diferentes líneas de formación, tenemos que entre la línea de formación pedagógica de tronco común y la línea pedagógica específica se ocupa aproximadamente el 42% del total de los espacios curriculares. Aquí encontramos desde el estudio de conocimientos teórico-metodológicos orientados a entender de manera general los procesos educativos, hasta aquellos contenidos que permitan relacionar la práctica docente de la educación especial con las implicaciones teórico-metodológicas que la sustentan. La naturaleza misma de la formación requerida para los maestros especialistas, otorga un importante peso curricular al área pedagógica y, sobre todo, - según comentarios de los alumnos- porque es útil en el trabajo profesional. Sin embargo, esto ha ocasionado diversas interpretaciones

<sup>4</sup> Fuente: Escalafón. Documento interno. Departamento de Recursos Humanos. Subdirección Administrativa de la Escuela Normal de Especialización/SEP. Agosto del 2000

<sup>5</sup> Como consecuencia de su ubicación en el ámbito de la educación superior, las escuelas normales deberán realizar actividades de acuerdo a tres áreas sustantivas: docencia, investigación educativa y difusión cultural

<sup>6</sup> Sostenemos que existe una clara diferencia entre los conceptos de docencia y lo académico, el primero, hace referencia a todas las actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ende, tal labor se ubica en el espacio áulico, en el segundo, estaríamos aludiendo a todas aquellas actividades que tienen que ver con el desarrollo de la práctica educativa: la investigación, la difusión, el ejercicio del debate, la continua formación y actualización, el trabajo colectivo, etc.

orientadas básicamente al desprestigio de otras líneas de formación. Por ejemplo, aún cuando goza de un considerable peso curricular, la línea de formación social es objeto de continuas críticas (de maestros y alumnos), por su "poca relación con las otras asignaturas", por su "poca aplicabilidad a la práctica", por lo "difícil y tedioso que resulta su contenido teórico", provocando que se desvirtúe su importancia en la formación del maestro especialista.

Al respecto, consideramos que a pesar de las modificaciones que se han realizado al proceso de formación del maestro normalista, el mito de "saber hacer" construido sociohistóricamente sobre su imagen sigue imponiéndose; la dinámica misma de la práctica educativa reproduce esa función instrumental del maestro al solicitarle antes que nada, la búsqueda de los mejores métodos y técnicas para transmitir adecuadamente los contenidos. Además, tiene que pensar en cómo "controlar al grupo", esto es, preocuparse por los comportamientos de los alumnos. De aquí, que el propio maestro en formación demande un conocimiento más "útil" y "práctico" para afrontar los problemas de su quehacer cotidiano.

Pero veamos en el siguiente apartado, cómo el mismo maestro normalista refiere una serie de representaciones que nos permiten aseverar la continuidad de esos mitos e imaginarios sociales sobre su propia imagen.

## **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL MAESTRO DE LA ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN**

En el capítulo primero se señaló que en el proceso de internalización de las RS, el sujeto seleccionará, jerarquizará y codificará rasgos culturales para marcar simbólicamente sus fronteras en el proceso de su interacción social con otros sujetos sociales. En este sentido, las RS tendrán como función permitir la elaboración de una identidad individual y colectiva, pero no como dos entidades separadas y diferenciadas, sino como estructuras íntimamente relacionadas entre sí. Inclusive, hemos aseverado que la identidad colectiva será la condición de emergencia de la identidad individual. En otras palabras, la identidad individual se construye desde referentes colectivos. Recordemos que en el proceso de interacción social, los individuos tenderán a vincularse entre sí por un común sentimiento de pertenencia, por el hecho de compartir un núcleo de símbolos y RS

La pertenencia a un grupo (organizado o no) y, por ende, la constitución y permanencia de las identidades, no radica en el hecho de compartir las representaciones particulares, sino un sistema de RS. Esto debe explicarse desde la estructura misma de las RS. Éstas se componen de dos elementos, los absolutos y los condicionales, que tienen por función regular la relación entre la identidad individual y la identidad colectiva. El primero, se refiere al núcleo central de las RS, el cual se conforma de aquellas socio-cogniciones que se generan desde el sistema histórico, social e ideológico de la sociedad. Por lo tanto, estará asociado al sistema de normas, valores y principios que se construyen sociohistóricamente. En este sentido, será la base propiamente colectiva, permitiendo la permanencia y cohesión del grupo. El segundo, se refiere al sistema periférico, el cual tiene una determinación más individualizada y contextualizada. Son aquellas representaciones que permiten la adaptación del sujeto a las circunstancias socioculturales. Ante una realidad cambiante, los procesos de adaptación permiten la modulación y protección del núcleo central. Debe señalarse, que ambos elementos son totalmente indisolubles.

Los señalamientos antes realizados, nos permiten precisar cuál es la función de las RS en el complejo proceso de construcción de las identidades. Nos corresponde, por último, presentar en este capítulo el análisis e interpretación de la información obtenida, y conducirnos así, a explicar y comprender sobre que referentes simbólicos se configura la identidad del maestro de educación normal.

### ***Evocar al normalismo***

Al reconstruir la tradición histórica del gremio magisterial, pudimos percatarnos de la gran carga simbólica producida en torno a la figura del maestro. Casi 70 años



fueron dedicados a construir una imagen que comporta creencias, mitos y valores de carácter cuasi-religioso. Hablar del maestro, era hacerlo desde la majestad de lo sagrado. De hecho, se estableció todo un culto a la "misión" que tenía que cumplir: lograr el ideal de una naciente Nación y promover el proyecto de la Revolución. Aunque gran parte de esas significaciones, surgieron de maestros que se encontraban asumiendo algún puesto en la administración de esa época, debemos también señalar, que se constituyó en el discurso pedagógico dominante. De aquí, que los mismos maestros compartieran tales ideales. No olvidemos, que además de ese embate discursivo, las condiciones objetivas en las que el maestro desarrollaría su labor, lograría el reconocimiento de la sociedad civil. Así, a lo largo de ese proceso de construcción de sentido para la figura del maestro, se fueron conformando complejos sistemas de referencia cognitivo-culturales que designamos como RS. Estos vestigios simbólicos o memoria colectiva, no sólo sustentarian una idea del maestro en el pasado, sino que, son la base sobre la cual se han ido asimilando nuevas experiencias para configurar la identidad del maestro en el presente.

En la Escuela Normal de Especialización, los maestros entrevistados con la formación en educación normal evocaron una serie de significados que nos permiten ir comprendiendo sobre qué referentes simbólicos construyen su identidad. Su significado se encuentra sumamente asociado a elementos de carácter valorativo que tienen que ver efectivamente con esa memoria colectiva. Puesto que la memoria no sólo es representación, sino también construcción; "ella adapta la imagen de los hechos antiguos a las creencias y a las necesidades espirituales del presente"(Halbwachs, 1941: 9)

Ese componente de carácter místico, debe ser un ingrediente importante en el trabajo que desarrolla el maestro. El que aspira a ser maestro, debe traer esa predisposición innata a realizar algo, porque aunque no se tenga el conocimiento o la experiencia, con vocación se impulsa el trabajo. Esta antigua creencia continúa presente a pesar del fuerte impulso que se ha dado a las políticas de profesionalización del docente para desmitificarla.

Estoy de acuerdo que la vocación esté en primer lugar. Porque cuando inicio pues no tengo la experiencia. Si tengo la vocación, eso me va a ayudar a analizar eso que voy teniendo como experiencia y bueno crecer cada vez más como docente. La vocación entendida como apego, como ese convencimiento a lo que estoy haciendo, me gusta y quiero ser mejor (E01T, 12).

Cualquiera puede ser maestro, porque cualquiera puede ser papá, porque cualquiera puede ser mamá; siempre y cuando ejerza su ser con la mayor cabalidad, con la mayor plenitud, con la mayor honradez... Hemos de todos los tipos de profesores, pero no todos son llamados... Si es una opción primera, o se acepta y se planifica, o la soporta y que mejor se salga pronto (E03F, 7)

No cualquier persona, puede ser maestro, debe tener ciertas características. Aún cuando en la práctica se dice en un lenguaje coloquial, ya de perdida metete de maestro, yo creo que no. El enseñar es todo un arte, toda una ciencia, y no cualquier persona creo que pueda tener esa habilidad de pararse frente a un grupo (E06J, 3).

El maestro que se forma en la normal, va puliendo algo que trae... Yo siempre he dicho y nunca me voy a cansar de decirlo, que aquí viene por delante la vocación (E08AA, 3).

Desde que se inauguró la Escuela Normal para profesores de educación primaria, ha estado totalmente revestida de un abundante ropaje simbólico que, aunque se ha ido transformando en el curso del tiempo, ha influido de manera importante en la construcción de la identidad de sus egresados. Su himno, sus figuras míticas, sus metáforas, sus ceremonias, la evocación al pasado, sus grandes hazañas, sus creencias, etc., representan el complejo simbólico-cultural que funciona como emblema del sentido de pertenencia a su colectividad, expresando en este sentido, una función o un rol determinado a desarrollar. En las entrevistas realizadas fue muy palpable como los maestros egresados de esa escuela expresaron con gran emotividad y satisfacción los símbolos que marcan su sentido de pertenencia al "normalismo".

A mi me causa mucho gusto y sobre todo emoción, oír el himno de la Nacional de Maestros, en ocasiones hasta he llorado, me estremece (E01T, 4).

Nuestra benemérita es muy significativa ... muy significativa la "Atenea", otros ejemplos preciosos, las "Antorchas", el "Cántico del Nahuatl", el símbolo del "Búho" como sabiduría, es un signo muy entrañable y automáticamente nos asocian a los profesores con el búho, con sus gafas. A nivel mítico, la "Minerva" es preciosa, y pues todo lo que nos inventan porque nos identificamos. Somos como las águilas, somos como las palomas, somos como los tigres, somos como los leones, pero mejor como el sufrido buey, es el mito de que vamos jalando la carreta, vamos jalando el arado. Como el gran ayudante, como el papá, que es como en los buenos retratos, o sea para mi un retrato precioso de cómo es el profesor, en la imagen de San José, el niño al frente, la mamá cargando al niño y el papá atrás. El profesor no es el que esta adelante, el profesor es el que va protegiéndolos desde atrás (E03F, 3).

No es nada más el normalismo una identificación de símbolos, sino de convicción, de la entrega al trabajo y sobre todo de tener elementos que te ayuden cada vez en tu quehacer cotidiano, a irte configurando más desde la formación inicial que tuviste (E02A, 1).

Ese conjunto de símbolos y mitos tienen también por función delinear una actitud y posición del maestro frente a la correlación de fuerzas materiales y simbólicas en las relaciones sociales. En muchos de los casos, el asumirse como maestro normalista tiene por significado erigirse en una total abnegación y actitud desinteresada hacia el trabajo que se desarrolla. Más allá de reconocer que se trata de una imposición legítima de su identidad,<sup>1</sup> el maestro lo percibe como un orgullo de pertenencia, como una valoración positiva de su identidad. Teniendo como consecuencia en este sentido, que el maestro obtenga una gran capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores.<sup>2</sup> Así, cuando el maestro habla de los alcances de su labor profesional, lo hace con una gran satisfacción personal. Por otro lado, aunque las evocaciones contengan un fuerte carácter afectivo-moral, paradójicamente, la demanda salarial del gremio magisterial es uno de los problemas más evidentes en la actualidad. Sin embargo, esto no anula de ninguna manera que el maestro continúe anclado a ese imaginario social que por mucho tiempo le ofreció gran reconocimiento social. En las "luchas simbólicas" por las clasificaciones sociales, el maestro ha adoptado una posición de continuidad, porque, por lo menos a nivel personal, le ofrece el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para expresarse con éxito en una realidad que golpea fuertemente su imagen.

Ya sabemos que a veces no nos reconocen, o no tenemos el mérito de lo poco que hacemos, pero que eso no sea una limitante, es decir, ya no doy nada. Para mí es muy importante la entrega que yo asuma en mi trabajo, y en la medida que yo me entregue, reconozcan o no mi trabajo, lo estoy haciendo por convicción con los alumnos. Eso me lleva a una satisfacción ... por lo tanto, esa recompensa que puedo tener es como persona, como docente primero (E02A, 8).

Me gusta ser maestra por dar, o sea es una situación de dar lo que uno trae, de ofrecerlo, de compartirlo y de irlo construyendo también, porque no sé todo por supuesto ... Pero casi, me gusta ser maestra por proyectarme, porque es algo muy yoico. Algo así que a mí me llena y, pues me encanta (E01T, 10).

Una de las cosas que me duele de mis compañeros profesores, es que se quejen tanto de que sus reconocimientos no sean económicos. Quizás, lo que a mí me ha salvado, fue que desde el principio sabía que iba a ser pobre. Bueno, se han logrado conquistas gremiales y sindicales, pero como que no es lo esencial, no es lo primordial ¡El buen servidor no se muere de hambre, ni el médico, ni el profesor, ni el cura! (E03F, 7)

---

<sup>1</sup> Bourdieu (1982), señala que los actores (individuos o grupos) que ocupan la posición dominante en la correlación de fuerzas materiales o simbólicas, se arrogan el derecho de imponer la definición "legítima de la identidad" y la "forma legítima" de las clasificaciones sociales.

<sup>2</sup> Al respecto, es oportuno señalar lo que decía Max Weber (1974: 317), "toda diferencia de *costumbres* puede alimentar en sus portadores un sentimiento específico de *honor y dignidad*"

Cuando tenemos vocación hay entrega. Hay ese afán de brindarnos a los alumnos, y por supuesto, si lo hacemos es porque estamos decididos a ello, independientemente de los satisfactores económicos que pudieran existir (E06J; AP1, 7)

Por el contrario, existen también representaciones negativas de la propia identidad. Quizás, porque ésta ha dejado de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para que pueda expresarse con éxito en el contexto social (Barth, 1976: 28) o, porque el maestro en este caso, ha introyectado los estereotipos y estigmas que le atribuyen otros individuos o grupos que se encuentran ubicados en una posición social diferente. El maestro en este caso, podrá tener una percepción negativa de su propia identidad, lo cual le generará desencanto, frustración, desmoralización, complejo de inferioridad, insatisfacción y crisis (Giménez, 1997: 17). Al respecto, veamos como piensan algunos maestros:

El normalismo en un inicio es un logro de la educación pública, sus motivos son hacer al ser humano. Hoy en día se centra en la simulación. Se ha convertido en una necesidad de ir viviendo sin el menor esfuerzo. De aquí que se encuentren continuas justificaciones, representando la mediocridad en el normalista de hoy (E16PA, 1).

Yo misma no lo puedo definir del todo, pero bueno, me parece que ese término de normalismo hace alusión a una tradición, a la pertenencia a un gremio. Pero que al mismo tiempo hace alusión a un no dejar crecer, eso es, los normalistas no siempre crecen, los normalistas no siempre permiten el crecimiento de los demás (E15DM, 6).

¿Por qué recuperar el normalismo?. Si así fuese, en que sentido, con que finalidad. El normalismo fue muy estático, ahora tiene que ser más activo. Ahora el sentido de identificación es diferente. Implica preparación y actualización. Sería una actitud más académica que moral. Ahora el maestro es más activo, más comprometido, más investigador. Anteriormente era como más pasivo (E20GH, 1).

En esta última representación se puede observar no sólo un desencanto explícito, sino también un cambio en los significados. Esto no responde a una alteración cualitativa del sistema de RS, sino al proceso dinámico al que está sujeto constantemente nuestra biografía personal. En este sentido, podemos afirmar que se ha dado un proceso de recomposición de significados para adaptarse a las circunstancias del momento. En este caso, se articula el nuevo discurso en boga, el docente como investigador.

De la misma manera, los maestros están realmente convencidos de su "misión", de su obra de formación, de su trabajo con los educandos. Significado



que debe su arraigo a esa vieja metáfora difundida por Joaquín Baranda al inaugurar la Escuela Normal, "el maestro es como aquel misionero que sembrará las semillas que deberán de germinar" De su obra depende que los alumnos salgan adelante. Al parecer, se le atribuye a la función docente ese planteamiento durkheimiano, "al maestro le corresponde imprimir en el niño esas ideas y sentimientos para ponerle en armonía con el medio en el que debe vivir" (Durkheim, 1994: 88), porque, "el niño no puede conocer el deber sino gracias a sus maestros ..." (*ibid.*: 101). Por lo que, —dice Durkheim— el maestro "tiene que ser, para él, el deber encarnado y personificado. Equivale a decir que la autoridad moral es la principal cualidad del educador" (*idem.*) Así, al maestro se le delega la autoridad de transmitir los ideales colectivos y morales socialmente construidos en las conciencias de sus alumnos. Esta creencia ha llevado al propio maestro a magnificar las virtudes de su labor, independientemente de las vicisitudes y duras críticas que ha sufrido por mucho tiempo

Es necesario señalar que las evocaciones realizadas, también contienen otros elementos que dan cuenta precisamente de la posibilidad que tiene el maestro de ir adaptando sus esquemas a las circunstancias cambiantes de su realidad. De esta manera, se articulan diferentes significados, se actualizan, pero sin alterar el núcleo figurativo de las RS que dan sentido al marco identitario del maestro de educación normal. Al respecto, es conveniente aclarar, que a pesar de los diferentes momentos de formación de nuestros sujetos de estudio, los procesos de adopción y adaptación de aspectos innovadores, fue una característica común en ellos. En este sentido, tenemos las siguientes expresiones:

El objetivo de la educación básica es formar para la vida. Cada área de trabajo que se tiene, cada asignatura tiene un enfoque muy específico que ahora es llevado hacia la construcción del aprendizaje. De allí que si cada sujeto, cada alumno en cualquier nivel construye su aprendizaje, bueno, pues está preparado para la vida. (E01T, 5).

Yo espero contribuir con ellos en cuanto a que ellos realmente logren ser algo o hacer algo, que vayan más allá y que, inclusive, sean mejor que lo que yo pude haber hecho (E14JQ, 5).

Estoy aquí porque quiero dejar algo en los alumnos, les quiero dar, dejar conciencia de algo, de lo que es su profesión (E07L, 4).

La docencia es ejercer una actividad profesional con personal, con gente que requiere más de ti que cualquier otra profesión. Siempre he considerado que el maestro, el abogado y el médico, son tres profesionistas que no pueden pasar desapercibidos, y el docente en particular lo entiendo como aquel sujeto, como aquel maestro comprometido con su profesión. Que intenta en la medida de lo posible, sacar adelante a sus alumnos (E06J, 2)

He comentado que si yo volviera a nacer sería la profesión que volvería a escoger .... Me apasiona mucho el compartir, también me llama mucho el poder transmitir esa pasión por enseñar ... A mis alumnos les digo, denles a sus alumnos como si fueran sus propios hijos, o sea que quisieran ustedes que sus hijos aprendieran (E08AA, 1)

El alumno es la persona a la que se le está orientando, que se le está ayudando nada más ... yo espero que cuando tengan mi edad o mi experiencia ellos puedan estar por delante de mi (E11C, 2).

La necesidad de profesionalizar la labor docente, data de tiempo atrás, las constantes modificaciones al sistema de formación docente tienen que ver con el ejercicio de un saber. Aunque este tema es objeto de candentes discusiones, nuestro objetivo no es polemizar al respecto. Sin embargo, si podemos señalar que se ha convertido en el principal medio de legitimación de una serie de saberes y de prácticas, asignando con esto, una función social al maestro.

Específicamente, la incorporación del saber científico a la práctica educativa magisterial, ha sido uno de los propósitos centrales de las políticas de redefinición de la formación del maestro. Ya vimos, cómo desde tiempos de la política liberal, la necesidad de replantear el rol del docente tuvo que ver con una motivación fuertemente racional y científicista. Se destacó la importancia de que el maestro debía poseer conocimientos objetivos derivados de la ciencia. Situación que le valdría, según el discurso dominante, su reivindicación frente a ese anquilosado "maestro tradicional" que sólo sustentaba su labor en las enseñanzas de la experiencia. Sin embargo, la gran producción simbólica construida en torno a la imagen del maestro en ese momento, daba cuenta de que era otro el objetivo. Por lo que, esa pretendida preocupación del ejercicio de un saber sólo refería una intención legitimadora. De esta manera se articularían diferentes significados - desde lo racional y lo afectivo-moral - pero sólo algunos se constituirían en verdaderos referentes para el proceso de identificación del grupo magisterial

Ser maestro es la persona que cubre muchos requisitos en función de lo que es el arte de enseñar. Es esa persona que cubre un perfil, y que aparte de tener un cúmulo de conocimientos y de experiencias, va aunado a ello la verdadera vocación de servir y de enseñar (E08AA,1).

Ser maestro es algo muy amplio ... Considero que hay personas que lo ven muy simple, en el sentido de dar información ... Creo que ser maestro es igualmente actualización constante, es relación emocional con el alumno. Mi tesis, o sea ya lo tengo comprobado, que si un maestro está emocionalmente inmerso con sus alumnos, tiene más éxito en el aprendizaje y, por lo tanto, en sus enseñanzas, en sus estrategias de enseñanza (E01T, 9).

En esta última representación, es evidente cómo se expresa la existencia de estos dos elementos que comportan el sentido de identificación del maestro: lo racional y lo afectivo-moral. Sin embargo, en las entrevistas fue muy claro cómo lo afectivo-moral subsumía a lo racional. El éxito en la formación de los educandos radica en la actitud del maestro:

Hay que darle la oportunidad ... Ese gesto de confianza es el que tenemos en nuestros normalistas a pesar de que no sean las lumbreras intelectuales, pues porque aquí no está el que quiere, sino el que fue llamado (E03F, 10)

En mi trabajo como docente, el aspecto afectivo es de suma importancia. Para poder establecer las relaciones con las demás personas, llámense alumnos, administrativos, compañeros de trabajo, con todo el mundo, padres de familia, tiene que haber relaciones, pero estas relaciones tienen que tener una carga afectiva (E02A; AP1, 7)

Lo que caracteriza al maestro normalista es ese nivel moral. Si lo entendemos así, el humanismo es una característica esencial. El normalista es humanista por naturaleza, se preocupa por lo que ocurre a su alrededor. Si tiene problemas en algún alumno o con algún alumno, él busca, y su iniciativa le hace salir adelante (E06J, 1).

Espero del alumno, primero que se sienta a gusto con lo que está realizando, segundo, que se sienta a gusto con lo que está aprendiendo y tercero, que se sienta a gusto con el trabajo conmigo. Yo creo que para mí estas tres cosas han sido muy importantes. Cuando veo que se sienten a gusto con lo que son, como están evolucionando, pues, cuando llego a escuchar que les fue grato haber trabajado conmigo y que quisieran repetir esa experiencia, pues, me permite retroalimentar el ciclo (E11C, 3)

Que veas que yo haga mi clase atractiva para ti (alumno) .... Si vas a hacer una dinámica, sentarme yo también con el grupo y que digan ¡Ah que padre!, o sea la maestra es parte de nuestro grupo, desde el convivir, desde incluso en las convivencias que los alumnos nos incluyen ... Ese es aprendizaje también, esa es vocación, son ganas de interactuar con el alumno. Porque el alumno no nada más viene aquí a recibir 3, 4, 5 o 8 conocimientos, sino viene a recibir también experiencias propias del maestro, y es parte de la vocación también (E08AA, 5).

En estas expresiones, encontramos también otros elementos que nos permiten inferir la importancia y orientación que hoy en día tiene la práctica de la enseñanza. Recordemos como en tiempos del liberalismo, la necesidad de incorporar el pensamiento científico – y, por ende, su método- a la práctica de la enseñanza del maestro se convirtió en uno de sus principales ideales, sin embargo, ante una larga disputa entre legisladores, autoridades educativas y maestros de gran reconocimiento, el debate terminó orientándose hacia la

utilización del método, pero con fines estrictamente didácticos.<sup>3</sup> La transmisión del conocimiento avalado y legitimado científicamente, tenía que hacerse bajo el mejor método, es decir, a través del mejor procedimiento de enseñanza. La necesidad de instrumentar la práctica educativa se constituyó en el discurso imperante en las escuelas normales. Así, desde entonces han sido varias las propuestas que se han planteado y experimentado para “mejorar la enseñanza”, para hacerla “más atractiva y amena”. Un hecho singularmente notable a partir de los ochentas, como ya anteriormente se señaló, tiene que ver con el boom de la investigación educativa en México. Esta situación originó por una parte, la constitución de espacios que contribuyeron a configurar la investigación educativa en la educación superior en México,<sup>4</sup> y por otra, una diversidad de interpretaciones que sólo han conformado una larga e interminable polémica al respecto.<sup>5</sup> Sin embargo, de manera genérica, el maestro de educación normal ha adoptado esta novedad, y la ha incorporado sin ninguna dificultad a su hacer cotidiano. Específicamente, el anclaje lo realizó sobre su práctica de la enseñanza. La investigación en este caso se incorporaba como una estrategia pedagógica, sin embargo, para el maestro significaba demostrarse a sí mismo que vale tanto como aquel que realiza estrictamente investigación. Inclusive, se ha autoasignado un nuevo rol, poniendo en tela de juicio aquellas representaciones que hoy en día demeritan su trabajo.

Ser maestro es emocional, y que bueno no puede quedar de lado todo ese bagaje teórico que hay que manejar. También tenemos que tener claro que ya está muy caduca esa idea de que el maestro es el sabelotodo, el que sabe dominar... Estoy muy convencida de que el maestro es investigador, que vamos a pensar que no tiene un bagaje metodológico como tal, pero que al cabo del tiempo, después de varios años de servicio, va cayendo en la cuenta de cosas que no debe hacer. Porque ya lo fue descubriendo, y cosas que si le salieron bien y que esta descubriendo, entonces

---

<sup>3</sup> No olvidemos, que en ese mismo momento, también se encontraba en debate el destino de la universidad mexicana. Al adoptarse el modelo napoleónico para erigir la Universidad Nacional en 1910, se acordaba un conjunto de aspectos que finalmente le otorgarían una función social distinta a la de las escuelas normales. La universidad se alzaba como la casa del saber, centrada en las tareas de la docencia y la investigación. Aunque ambas tareas se escindían para dar lugar al establecimiento de facultades y escuelas por un lado, e institutos de investigación por otro lado, es en el espacio de la universidad donde el pensamiento liberal de corte fuertemente positivista deposita todas sus expectativas e intereses. Si bien coexistió, como señala Díaz Barriga (1995), hasta antes de la segunda guerra mundial con una posición ético-filosófica, esto no impidió, que la universidad se orientara básicamente a convertirse en el principal instrumento de ponderación del pensamiento científico. De manera, que es desde esta motivación donde nace y se desarrolla el mito de la universidad como el “templo del saber”. Para más detalles sobre ésta última afirmación, véase, Bonvecchio (2000)

<sup>4</sup> Esta cuestión ha sido estudiada con mayor detenimiento por Angel Díaz Barriga (1990), en este trabajo se señala el origen y desarrollo de la investigación educativa vinculada al trabajo docente. Se expresan las condiciones y problemas a los que se tiene que enfrentar un docente para hacer investigación. De manera que, más que una realidad, la vinculación docente-investigador sólo ha figurado como una posibilidad, constituyéndose en este sentido, un nuevo mito en la práctica educativa.

<sup>5</sup> Para Rolando Maggi (1989), en la mayoría de las instituciones educativas –y en especial en las normales– no existe una idea clara sobre qué es la investigación y qué se espera de ella, lo cual hace que esta actividad resulte poco atractiva para muchos maestros acostumbrados a su estricto rol de docentes.

naturalmente el maestro también es investigador. Se va haciendo investigador de manera empírica, sí sobre la experiencia misma (E01T, 9).

La manera de hacerle llegar el contenido al alumno es utilizando recursos didácticos, y quizás dominando los contenidos. Hacer que el alumno por sí mismo rescate esos contenidos, vamos no dárselo todo digerido, permitir que el participe, que trabaje en equipos, que construya. Quizás, sea una frase muy hueca o una frase que utilizamos mucho. Pero que construya sus conocimientos (E06J, 4).

La enseñanza-aprendizaje es la diada por excelencia. El maestro no puede perder su papel de enseñante, el alumno debe estar en el papel de aprendizaje. El maestro debe favorecer esa relación de aprendizaje a través de la enseñanza, pero no de la enseñanza tradicional, de enseñar todo, sino de favorecer los aprendizajes en el alumno, el alumno es el que aprende, pero es el que aprende por sí mismo. Entonces nosotros tenemos que guiar ese proceso de aprendizaje (E07L; AP2, 13).

Mi labor docente la centro más sobre aspectos de tipo formativos que informativos. Yo no siento que, por ejemplo, pudiera dominar toda la información, pero busco las estrategias para que los alumnos se apropien de la información, accedan a la información, y que yo juzgo quizás como las más pertinentes. En eso pienso que sería más centrada mi labor, o sea, yo no me ubico como un catedrático que viene a dictar la clase y conoce muchísima información. Incluso, lo reconozco ante los mismos alumnos, sabes que, no sé de esto, vamos a investigarlo juntos. Pero mi preocupación está más centrada en eso de posibilitar la interrelación que se pueda dar entre ellos, que estar informando sobre la temática (E09M, 4).

Mi labor podría caracterizarla como una actividad docente de responsabilidad, de compromiso, de empeño, de búsqueda, de investigación (E11C, 5)

### ***La necesidad de un saber***

Por otro lado, como consecuencia de las políticas de profesionalización del docente, la necesidad de poseer los conocimientos adecuados a través de procesos de formación y actualización, se ha convertido en una gran preocupación para el maestro. Además, en el afán de replantear una imagen que los coloca en desventaja frente a otras profesiones, ha llevado al maestro a adoptar una serie de innovaciones producidas en el mundo de la ciencia.

Según la posición oficial, el magisterio se constituye en un grupo importante que ha de asumir la responsabilidad de la formación de todos los ciudadanos. Y

aún más, a través de una actualización permanente, podrá desempeñar con eficacia sus tareas docentes. Facilitando en este sentido, la elevación de la calidad educativa que el país requiere.<sup>6</sup> Estas aseveraciones deben su origen a la situación económica, político y social que nuestro país experimentaría tras el proceso de modernización del Estado. Hacia la década de los ochenta, la crisis económica llevaría al Estado a asumir un proyecto de reestructuración en sus políticas de desarrollo. Específicamente, en lo económico se inicia una marcada tendencia a la privatización, teniendo como consecuencia el replanteamiento del Estado benefactor. En este contexto, el ámbito educativo sufre una serie de modificaciones, básicamente derivadas por la reducción del gasto público hacia sus instituciones. Sin embargo, esto se encubriría con el pronunciamiento del proceso de modernización educativa. En el caso de la educación básica, implicaba ante todo, un replanteamiento en la formación de los maestros, la modificación de planes y programas de estudio y, sobre todo, el establecimiento de mecanismos de evaluación como un medio de inducción a la calidad. En este caso, las acciones evaluativas promovidas por el Estado para todo el sistema educativo se desplazarían hacia la creación del modelo evaluación/rendimiento/remuneración<sup>7</sup> centrado en determinar cuantitativamente los niveles de productividad del docente y, en consecuencia, los montos económicos que le corresponden como remuneración extraordinaria a su desempeño. Esta medida sólo provocaría una intensificación indiscriminada del trabajo. La necesidad de actualizarse, es un ejemplo de tal situación.

De manera paralela, se inicia toda una política de desprestigio hacia la educación pública, argumentando que existen una serie de rezagos y desequilibrios en el sistema educativo. En el caso de educación básica, se señala la necesidad de mejorar la calidad de los servicios educativos, delegando en este sentido, una gran responsabilidad al magisterio. Al respecto, Carlos Salinas de Gortari decía:

Para mejorar la calidad de nuestros servicios educativos, se hace indispensable contar con un sistema adecuado de formación de maestros, de actualización de sus conocimientos y de perfeccionamiento continuo de su capacidad educativa (1989: 21).

En este contexto, podría explicarse el boom del fenómeno de la actualización del maestro. Además, también en ello, se expresa el deseo de un reconocimiento frente a esas largas críticas que sólo han desprestigiado su valor como maestro normalista. Un ejemplo que encierra esas críticas sería que, el maestro de educación básica "nunca ha ocupado el lugar del saber",<sup>8</sup> a diferencia

---

<sup>6</sup> "El desarrollo profesional del magisterio en el modelo académico de la educación superior". Mensaje publicado en el No. 1 del *Boletín Informativo de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio*, México, octubre de 1984.

<sup>7</sup> Para mayor información al respecto, consultar a Eduardo Ibarra Colado (1994).

<sup>8</sup> En el interesante trabajo de la profesora Rosa Ma. Zúñiga (1993: 20), se señala que "en la historia mexicana, al menos desde la época colonial, el maestro de educación básica nunca ha ocupado el lugar del saber; en

de aquellas otras profesiones, ante todo las universitarias, que sí gozan de ese reconocimiento a nivel social.<sup>9</sup> De igual manera, la necesidad de replantear esos viejos estigmas sobre su tarea - el que "sólo sabe hacer", "la segunda madre", "el eterno romántico", etc.- ha llevado al maestro a una búsqueda incesante de formas para desmitificarlas (por lo menos a nivel personal) En este sentido, la formación y actualización se convierten en los vehículos de transportación de una práctica tradicional a una práctica "más adecuada", "más actual"

Yo creo que últimamente la cuestión de la formación y actualización es una situación un tanto politizada. De tal manera que esas características ahora hacen al maestro como aquel sujeto que se tiene que estar actualizando permanentemente y, bueno, eso le va a redundar en un beneficio económico Y, todavía, nos encontramos con algunos maestros pues creo que ya viejos con una gran trayectoria profesional que siguen dando aquellas prácticas muy tradicionales. Porque no tenían este empuje tan fuerte sobre la actualización (E01T, 3)

Yo siempre observé que me faltaban cosas, que me faltaba saber Por ejemplo, de la pedagogía general. Porque mi formación en la Nacional de Maestros fue como que muy didáctica Llego a trabajar en este plan de estudios (de la ENE) y es una formación netamente pedagógica, entonces, entra a cursos de Carrera Magisterial, de Actualización de Docentes y, bueno, recientemente una maestría. Hoy me siento muy diferente Estoy muy convencida que la actualización no es por política, sino por una necesidad personal (E01T, 4)

Hasta hace un año y medio, casi dos años, mi práctica docente creo que la venía trabajando con una visión muy sistemática, digamos muy tradicional, como que no veía más allá de los programas .... Pero afortunadamente tuve una experiencia formativa y ahora puedo decir que mi práctica docente la vivo de una manera diferente. Con una visión prospectiva, un tanto también artesanal, de ir construyendo a la par de los alumnos (E02A, 4).

El maestro debe estar actualizándose permanentemente, no puede dormirse en los laureles, debe estar ahí, en los cambios de paradigmas que regulan la educación. No solamente a nivel nacional, sino a nivel

---

cambio como figura investida de un poder delegado por otros, ha sido el conminador reiterado hacia el deber ser"

<sup>9</sup> Este reconocimiento tuvo su gran apogeo hasta antes de la incorporación del pensamiento neoliberal en la política general de nuestro país Actualmente, la concepción y papel de la universidad pública se ha modificado sustancialmente De acuerdo con Díaz Barriga (1990: 38), el Estado modificó radicalmente su discurso, su acción política y sus mecanismos de financiamiento hacia la universidad pública Derivando en este sentido, una política amplia de desprestigio hacia estas instituciones, magnificando sus problemas frente a la sociedad y emitiendo una serie de juicios que descalificaban su trabajo en general Frente a esta situación, se inicia toda una campaña política de adulación hacia la universidad privada Aunque a nivel social, el reconocimiento de la universidad pública se ha debilitado, ésta sobrevive, un tanto desdibujada, en la retórica académica Entre aquellos que reconocemos la necesidad de su crítica y replanteamiento, pero no en el abandono de los elogios del pasado y de su continuidad en el presente

internacional. Debe saber cual es la política educativa, en fin, debe saber, y eso hace que el docente esté reconceptualizando sus conceptos en todos los ordenes (E07L; AP5, 14)

Un sentimiento inmediato como docente, sería el ser realista. Yo creo que el papel del maestro es un papel de mucho compromiso, de razonamiento ... El de hacer conciencia del papel tan importante que nosotros tenemos. Yo no soy romántica en ese sentido, por eso intencionadamente no he mencionado el amor. Porque eso es una vacilada, yo creo que es compromiso ... con romanticismo no haces nada. Es el compromiso de impartir conocimientos reales, conocimientos actuales, conocimientos que permitan a su vez crecer a los alumnos (E012DM, 6).

### ***La formación moral: ¿un deseo, una realidad, un imaginario?***

Ya en el segundo capítulo, señalábamos las inconsistencias que envuelven al complicado tema de la formación moral de los educandos en educación básica. En la política educativa del liberalismo se expresaba una imprecisión del significado mismo de la formación moral, así como de sus contenidos. Sin embargo, de manera contraria, se acentuaba y se precisaba el fin de la Instrucción Cívica con los siguientes contenidos: el conocimiento de las leyes e instituciones del país; la formación de hábitos que requiere el funcionamiento de la sociedad, y la promoción del sentido de identidad nacional. Con estos tres contenidos se aseguraba "la formación del ciudadano", objetivo fundamental de la educación primaria hasta aproximadamente mediados del siglo XX.

De acuerdo con Latapí (1999: 79), para el período de 1960 a 1992 en que se adoptó el currículum por áreas, el civismo quedó subsumido en el área de "comprensión y mejoramiento de la vida social". Con la modificación del plan de estudios por asignaturas en educación primaria (1992 y 1993), ahora los contenidos de Educación Cívica se refieren al conocimiento de los derechos y garantías de los mexicanos, a las responsabilidades cívicas y los principios de la convivencia social y a las bases de nuestra organización política (SEP, 1993: 16) Como podemos observar, los contenidos hacen nuevamente alusión a la "formación del ciudadano" que el país requiere para su integración social. De hecho, se enfatiza que el alumno debe desarrollar los valores y actitudes necesarios "para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia". De igual manera, se destaca la importancia de la formación de la identidad nacional, donde el alumno deberá "identificarse con los valores, principios y tradiciones que caracterizan nuestro país" (*ibid.* : 125).

En suma, el objetivo primordial de la educación primaria es la formación cívica, olvidando aquella otra parte fundamental en la educación de los individuos:



la formación moral Entendiendo a la formación moral como "la elaboración y asimilación por parte de los educandos de principios y juicios de valoración que sirvan para formar su conciencia, normar su conducta y guiar sus decisiones en la esfera del ejercicio responsable de su libertad, que es el orden moral" (Latapí, 1999: 52).<sup>10</sup> Esto implicaría, abrir un espacio en la currícula, donde los maestros tratarían las cuestiones éticas de un modo sistemático, abierto e imparcial.

Por otra parte, en relación con la formación de los docentes, que es lo que nos atañe directamente, en ningún momento se ha incluido la formación moral en el currículum de Educación Primaria en la escuelas normales.<sup>11</sup> Más allá de esa concepción que asegura que el maestro con su ejemplo cultivará las conciencias morales, debe asumirse que el maestro también tiene que formarse ética y moralmente.

La función del maestro se ha concretado en transmitir los valores culturales de una generación a otra. Valores que tienen que ver más con la formación de una conciencia nacional que, con el hecho de que el individuo adquiera esa capacidad de afrontar los conflictos de valores que actualmente se presentan. Veamos como hoy persiste esa valoración simbólica sobre la función del maestro en la supuesta "formación moral" de los educandos:

... En realidad se trata de proponernos todos los días de ser mejores: no ser aterradores, ni represores; ser individuos conscientes de que el aprendizaje es un proceso altamente espiritual que no puede darse en tensiones emocionales negativas. Esto deberíamos de practicarlo a diario porque las virtudes, y volvamos a los valores, no se aprenden en los libros, cursos, ni doctorados; se aprenden en la práctica, la cual se basa en la conciencia, en cada momento, en la importancia de la misión que tenemos encomendada como formadores de almas, de conciencias, en suma, de hombres. Esta debe ser la verdadera personalidad del maestro.<sup>12</sup>

En realidad, en nuestras diferentes actividades, buscamos la mexicanidad a través de la identidad de nuestros valores. Si usted revisa los medios, verá siempre la tesis, el tono de la identidad nacional. Es más efectivo que el niño conozca un bailable y le guste, que conozca una pieza típica nuestra y le guste; que conozca la música mexicana; que observe actividades tecnológicas mexicanas y le guste, así como las esencias del arte

---

<sup>10</sup> Reconocemos que la discusión y propuestas sobre el tema de la formación moral es amplio y diverso. Sin embargo, en este caso se ha adoptado la posición que nos brinda Pablo Latapí en su relevante trabajo: *La moral regresa a la escuela. 1999*

<sup>11</sup> Es necesario aclarar que a pesar de que en el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de las escuelas normales (1997) se señalan dos espacios curriculares a "la formación ética y cívica en la escuela primaria", estos se refieren al estudio de la asignatura de Civismo que ha de impartirse en la escuela primaria, no a la formación moral del maestro-alumno normalista (SEP, 1997: 53-89)

<sup>12</sup> "La lógica en el proceso didáctico", Conferencia dictada en el Auditorio "Adolfo López Mateos" del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia el 17 de mayo de 1983 *Los Grandes Momentos del Normalismo en México*, Antología 9, 1987, p. 62

mexicano, cúmulo de vivencias de nuestro más alto sentido de mexicanidad.<sup>13</sup>

El proceso de transmisión cultural es eminentemente asunto magisterial. El maestro, conductor y alma del proceso, debe poseer los valores culturales que ha de promover en sus educandos, porque nadie puede dar lo que no tiene; nadie puede enseñar lo que no sabe; nadie puede conducir por un camino que no conoce hacia metas desconocidas para él.<sup>14</sup>

En esta última representación podemos observar la gran sobrevaloración que tiene el maestro de sí mismo para cumplir ciertas funciones. Ha magnificado la creencia de que es el responsable de la formación moral de los sujetos, subestimando e ignorando la función fundamental del padre y la madre en este tipo de formación.<sup>15</sup>

En relación a la Escuela Normal de Especialización, el currículum para la formación de los docentes hasta antes del Plan 84, no contemplaba ninguna asignatura que se relacionara con la formación moral y cívica de los maestros-alumnos. Posteriormente, de manera genérica, en los objetivos de las Licenciaturas en Educación Especial del Plan 84, encontramos, por un lado, un reiterado llamado a la "formación del ciudadano" señalando que debe propiciarse "la formación de una profunda convicción nacionalista, mediante el rescate, preservación y enriquecimiento de los valores que fortalecen nuestra identidad nacional" y, por otro, la importancia social de su labor profesional, al plantear que la formación debe "favorecer el proceso de integración y desarrollo del nuevo educador, para que ejerza su profesión con honradez y responsabilidad" (Plan de Estudios, Licenciatura en Audición y Lenguaje, 1984: 23). Así, respectivamente tenemos, la asignatura de Identidad y Valores Nacionales, que pretende "buscar fortalecer la conciencia acerca de la importancia de la cultura nacional, sustentada en la diversidad de culturas" (*ibid* : 43) y, la asignatura, Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Especial cuya finalidad es que "el estudiante reconozca la trascendencia de la responsabilidad que tiene en la actividad como profesional de la educación especial y como mexicano debe asumir ante la comunidad nacional" (*ibid* : 66). Aunque se expresen elementos de formación moral, todos ellos van encausados hacia la convivencia y responsabilidad social.

---

<sup>13</sup>Respuesta del profesor Humberto Jeréz Talavera a las preguntas de los diputados acerca de la ética profesional de los maestros. En: "La DGCMPM no invade campos ni duplica acciones formativas", Comparecencia ante los integrantes de la Comisión de Educación Pública de la H. Cámara de Diputados el 16 de diciembre de 1986 en la Sala de Juntas E-4 del Palacio Legislativo *Ibid* : 179

<sup>14</sup>"El formador de maestros ha de ser cada día mejor", trabajo presentado en el Primer Congreso Estatal de Escuelas Normales de Educación Preescolar y Primaria del Estado de Jalisco, el 6 de noviembre de 1985 *Ibid* : 121

<sup>15</sup>Según Latapi (1999), el programa de la nueva asignatura de Formación Cívica y Ética de la escuela secundaria, ilustra perfectamente esta afirmación, ya que, en ningún momento señala la importancia de que los padres de familia se vinculen con la escuela en las actividades de formación moral de sus hijos

Las líneas antes señaladas, nos permiten aseverar que, la "formación moral" enarbollada por lo maestros, es simplemente una ilusión, un deseo, una creencia Sin embargo, se ha arraigado profundamente en las representaciones de los maestros Al respecto, los maestros entrevistados dicen:

Yo espero del alumno, plenitudes, honradeces, cabalidades, integridades, es como decir que esperas de tu hijo, pues el cuarto mandamiento, honrarás a tu padre y madre, significa estrictamente que, a donde quiera que estés, yo esté orgulloso de lo que estés haciendo (E03F, 8)

.... Lo que tú tienes en tus manos, o sea un ser humano al que le puedes dar tantísimas cosas. No nada más el aprendizaje como tal, sino valores, afectividad Que yo vea como docente que mi alumno de cuarto año empieza a cambiar de actitudes, para mí es halagador, porque estoy viendo que efectivamente que las experiencias en función a aprendizaje y muchas otras cosas, las está tomando de mí (E08AA, 4).

La función del maestro no debe centrarse solamente en la transmisión o construcción del conocimiento en el alumno Debe promover su desarrollo El maestro de educación básica debe contribuir a la educación moral que se inicia en la familia (E16PA, 2)

La posibilidad del cambio sí debe estar en el maestro, porque puede formar nuevos ciudadanos, con valores cívicos, respeto, solidaridad (E18RG, 2).

La educación moral por naturaleza recae en la familia, pero educada por la figura del maestro (E19MG, 1).

Ser docente es una gran responsabilidad, en función de formar sujetos más pensantes, estando implicado lo moral y lo ético (E20GH, 1).

Deseo en los alumnos hacerlos crecer. Retomo nuevamente esa condición humanista del docente, hacerlos crecer en valores ... Hago un referente muy breve, cuando teníamos maestros aquí en la Normal (ENE), que eran a su vez egresados del normalismo, otras cosas se daban. Había más disciplina, más valores, más responsabilidades, etcétera. Y lo estamos viviendo en el momento actual, creo que la disciplina se está relajando, porque no tienen esa formación normalista (E06J, 3)

La última expresión plantea toda una concepción de educación moral. La disciplina será el elemento evidente de la formación moral En este sentido, se alude a esos rasgos de personalidad que se consideran como deseables en los

educandos: orden y obediencia <sup>16</sup>La disciplina en la escuela, según Foucault, se ha constituido en un medio eficaz de control y vigilancia. Fabricando así "cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles" (2000: 142)

### ***Prestigio: con entrega y compromiso desinteresado***

Aún cuando la realidad muestra las continuas demandas del gremio magisterial por mejorar su situación, como es el caso de las huelgas y manifestaciones de maestros en los últimos años, el poder que ejercen las RS sobre su imagen, quizás es más fuerte que esa necesidad material. El mismo maestro añora ese gran reconocimiento social del cual fue objeto en el pasado. Inclusive, reconoce que el "buen prestigio", debe alcanzarlo con mayor entrega y compromiso de su parte.

Yo siento que conforme ha pasado el tiempo, la vocación y el compromiso son situaciones que nuestra institución no ha rescatado, y no hablo específicamente de la Normal, o sea hablaría de todo el sistema normalista. Por los cambio de planes de estudio, por muchísimas cosas que se han venido dando, yo creo que no lo hemos rescatado. Como en aquellos tiempos, creo que todavía se le veía al maestro el filing, simplemente hasta en el poder utilizar el material con el grupo (E08AA, 5).

Yo creo que el maestro como parte de la sociedad es un personaje muy importante ... En los antepasados, las personas más perfectas eran el sacerdote, el médico y el maestro. El maestro era así como el sabelotodo, igual que el médico y el sacerdote. Sin embargo, conforme se ha ido transformando la sociedad, el maestro ha sufrido un deterioro. Creo yo, que nosotros mismos como maestros nos hemos ido deteriorando por muchas situaciones, no sé, tal vez por una cuestión política, por una cuestión de valores, por una cuestión de formación, por muchas cosas. Sin embargo, creo que ahorita sería un buen momento para volver a rescatar ... De decirle a la sociedad aquí estoy, y te voy a demostrar a ti que realmente tengo una función muy importante (E08AA, 9)

Las expectativas siempre estaban centradas en que los maestros debieran ser una figura de ejemplo hacia una línea de comportamiento ... Actualmente siento que la imagen del maestro no está tan valorada o no está en su justa dimensión ... Anteriormente estábamos formados para obedecer más al maestro, para alinearnos más a sus indicaciones, había respeto y había una tolerancia para su hacer. En cambio ahora es

---

<sup>16</sup> Estos elementos eran resaltados por la escuela de principios del siglo XIX. De acuerdo a Tenti (1988: 148), para el maestro Francisco Montes de Oca, la obediencia era "el principio de toda virtud en los niños", es decir, era la condición de existencia de todas las cualidades morales

seriamente criticado ... Me gustaría que esa imagen regresara, que nos la ganáramos, que se hablara bien de los maestros, esto implicaría compromiso de todos y una actitud muy profesional (E09M, 5)

Hay una evidente crisis del normalismo. Mientras más añoramos, plantea que no estamos satisfechos del presente quehacer. No estamos reconociendo nuestras propias grandezas ... Las generaciones anteriores depositaron demasiado al maestro, hoy en día la explosión de material escrito y los mass media pueden dar una información bastante mayor que el quehacer docente. No se puede competir y, quizás, no hemos realizado el esfuerzo. La sociedad no tiene los mismos valores para apreciar la labor docente de ayer y hoy. Ya que ayer el Estado contribuyó enormemente por la unidad nacional, por la educación rural con las Casas del Pueblo, era una instancia al servicio de la comunidad. Entonces la cercanía del maestro era muy estrecha con la comunidad, porque se construyó todo un aparato. Hoy en día las circunstancias se han modificado, al caso de no comunicarnos con los padres, ni la sociedad civil y así reducir nuestra labor al trabajo áulico. La escuela tiene que modificar las estrategias de comunicación con padres, comunidad, pero se ha descuidado (E17GJ, 2)

En esta última expresión, deben destacarse varios elementos. El desplazamiento de la importancia de la escuela hacia los medios de comunicación de masas no radica simplemente en la capacidad de información que brindan, sobre todo la televisión, sino en entender que el niño aprende de la televisión además de información, conceptos, actitudes, conductas, valores y significados. En este sentido, podemos aseverar que el aprendizaje del niño no es arbitrario, sino que está orientado por lo que es considerado relevante socioculturalmente. Con el acervo de significaciones que el niño ha asimilado desde su entorno sociocultural, se enfrenta y "negocia" los significados que le brinda la programación cotidiana de la televisión, produciendo así, sus propias significaciones.<sup>17</sup> Quizás, la escuela ha descuidado esta situación, al sólo transmitir conocimientos avalados científicamente y con una actitud muy racionalista

Por otro lado, en tiempos de las Misiones Culturales, fueron escasos los maestros (debidamente formados) que estuvieron al frente de esa difícil labor, la mayoría fueron voluntarios y habitantes del mismo pueblo. Por lo que, los maestros normalistas (aunque se señale en los planes y programas de estudio para la Escuela Primaria) no han establecido formalmente una vinculación de trabajo con la comunidad y la familia<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Un trabajo interesante sobre el papel de la televisión en el aprendizaje del niño desde la perspectiva de la mediación, lo tenemos en Mercedes Charles Creel y Guillermo Orozco Gómez, *Educación para la Recepción Hacia una lectura crítica de los medios*, 1990

<sup>18</sup> La necesidad de articular el trabajo de la escuela con la comunidad y la familia, ha sido motivo de diversos debates. Sin embargo, desde la perspectiva de la Teoría Crítica de la Educación, esta relación debe tener características muy particulares para poder hablar de una sociedad democrática y solidaria. De igual manera,

Por otra parte, el problema de la desvalorización del trabajo del maestro de educación básica, también debe explicarse desde las relaciones que se han venido dando entre el maestro y sus clientes, es decir, el niño y los padres de familia. En una investigación realizada en México por Christopher James Martin (1998), encontró que el fenómeno de la desilusión de la escuela por parte de los padres de familia se debe a una demanda insatisfecha. Un motivo importante por el cual la mayoría de la población manda a su hijo(a) a la escuela, es el hecho de considerar que la escuela es benéfica para los niños. La escuela es deseada y requerida más que obligada (*ibid*: 212) Por lo tanto, el desinterés (poca participación en el proceso escolar del niño, continuas críticas y enfrentamientos con el maestro, deserción escolar de los niños, etc ) de los padres de familia por la escuela, no radica en que sean antagonistas a ella, sino que es inadecuada para ellos. De hecho, es la fuerte demanda de escuelas y la calidad que requieren la que crea sus deficiencias y el disgusto de los clientes (*ibid* : 213). La objeción más común a las escuelas es su falta de compromiso con los educandos

En este sentido, no se niega –dice el autor- la importancia de la influencia de fuerzas sociales más grandes, como los problemas presupuestales, la pobreza, el mercado laboral, los intereses políticos de las distintas clases sociales y de otros grupos, la política educativa. Es en el marco de estos problemas de tipo macrosocial, donde debe analizarse las relaciones particulares que se han derivado entre el maestro y sus clientes. Aspectos como:

- 1 Las precarias condiciones de los clientes en lo económico y en la manera en que tienen que resolver tal situación dentro del hogar, afectando directamente el apoyo que el niño pueda recibir para su desempeño en la escuela.
2. Los drásticos recortes presupuestales al sistema educativo, la fuerte presión popular para que se amplíe la cobertura educativa y el enfrentamiento de divergentes intereses dentro del aparato educativo (SEP y el SNTE)
- 3 La resistencia de los maestros de escuela ante el deterioro de su salario y de su estatus

Aún con estos problemas, el actual régimen educativo espera del maestro que mejore su actuación sin proporcionarles los medios para cumplirla. En el deseo de cumplir, el maestro racionaliza la enorme carga y responsabilidad que se le ha asignado, implicando a los padres de familia en la rutina escolar e interviniendo en las prácticas hogareñas. Derivando con esto la molestia de los clientes, donde el maestro aparece como arbitrario e injusto. El resultado es la corrosión de la relación entre maestros y clientes, porque ambas partes se niegan a cumplir el compromiso que cada uno espera del otro (*ibid* : 212)

---

la participación del maestro como un intelectual transformador adquiere ciertas características desde la perspectiva de la pedagogía crítica de H. Giroux. Al respecto se sugiere: Giroux, Henry A. *La Escuela y la lucha por la ciudadanía*, 1995

A pesar de ese desconcierto que existe entre los maestros por el deterioro de la percepción de su imagen, no ha afectado la representación que se tiene en relación con su función y compromiso social. En esas atribuciones de carácter místico que por mucho tiempo significaron la tarea del maestro: como sacerdote y apóstol, se construyó la representación social del "redentor social", del "mentor de la civilización". En este sentido, la obra del maestro adquiriría su importancia no sólo en el aula, sino en las familias y en la sociedad en general. Estas representaciones cumplirían la función de proclamar la grandeza de su misión: la docencia como un servicio. Enalteciendo con esto "la virtud de dar más que la de recibir" (Lortie, 1985: 47). De esta manera, se encubriría la situación real del maestro, al sólo ofrecer una dosis de reconocimiento simbólico; paliando así, sus necesidades materiales. En realidad, como dice Tenti (1988: 178), "el maestro es prisionero de la definición social que se hace de su oficio. Y es al mismo tiempo cómplice cuando él mismo comparte esta creencia. Si el magisterio se define como sacerdocio, pretender recompensas materiales es contraproducente si se quiere obtener prestigio".

Quando entré a la Normal (Nacional de Maestros) me decían que era un apostolado, y que era parecido al sacerdote, que el sacerdocio y la docencia eran un apostolado. Actualmente ya no se le dice así, se le dice el deber ser, sinónimo del deber ser ... Ser maestro es un compromiso social, profesional, moral, ético, hasta estético. La gente tiene ese prototipo del maestro como alguien socializador, porque no de oquis, las mamás vienen y te preguntan otras cosas fuera de los contenidos, como que es una persona que puede aconsejar a las familias (E01T, 10 - 11)

La labor del maestro es importante a nivel social, porque aunque nuestros alumnos sean mayores de edad (18-22 años), siempre somos un personaje que vive junto a ellos, y que les está dejando algo. Entonces imagínate en los chiquitos, estos tienden a imitar formas de vestir, de peinarse. En el caso nuestro son más de tipo intelectual (E09M, 6).

La docencia en términos sociales es importante. Yo creo que la participación del maestro en el ámbito de la sociedad se refleja sobre todo en la apertura de conciencias (E11C, 2)

La imagen del maestro se ha venido resquebrajando por sus condiciones de existencia. Es importante considerar la situación social que ha venido trastocando toda profesión. La sociedad vive más con la realidad docente y lo critica a partir de un ideal. Antes cualquier padre respetaba al maestro, ahora no, se enfrenta (E19MG, 1).

Sin embargo, existe un aliciente, el reconocimiento de aquel con el que su hacer tiene razón de ser, aquel que es la fuente directa de su obra: el alumno. En la medida que el alumno exprese alguna señal de agradecimiento o

reconocimiento, el maestro estará más que compensado. Estimulando con esto su autoestima y su orgullo de pertenencia Fortaleciéndose así, su sentido identitario.<sup>19</sup> Veamos la emotividad que expresa el maestro al hablar del reconocimiento de sus alumnos, de ver la extensión de su obra:

Una satisfacción muy particular, es que alumnos de primaria todavía me siguen hablando por teléfono, y me comunican sus experiencias. Es muy grato que me inviten eventualmente a los nacimientos de sus hijos, a sus bodas, eso me agrada mucho, que se sigan acordando del maestro (EO6J, 2).

La satisfacción quizás más palpable, es que a lo largo de los años, los alumnos te van identificando, los encuentras en la calle, en los servicios, cuando regresan a la escuela y te ven con afecto, te consultan ... Ver como alumnos de recién inicio estaban en segundo (grado), acompañarlos ya en su séptimo, octavo semestre ... Sabes que participaste en ellos, que participaste en su crecimiento, en que están en posibilidad de enfrentar un puesto profesional. Creo que son de las satisfacciones que se le van quedando a uno (E09M, 2)

Yo creo que no he tenido otra satisfacción más grande como la de ser docente. No sé si con otra profesión hubiera tenido las mismas gratificaciones, las mismas sensaciones de bienestar que ahora tengo. Me siento importante como ser humano, siento que como ser humano he participado en la evolución de otros seres semejantes ... Creo que una de las grandes gratificaciones, es cuando regresa esa gente y me habla con palabras de aprecio, cuando me reconocen como parte de lo que han logrado ... Me hace sentir pleno (E11C, 3).

### ***La autoridad pedagógica: ¿ figura en decadencia?***

En el proceso de construcción de la identidad del maestro, debe destacarse la relación que se establece con el alumno. Porque es un vínculo inseparable: no hay maestro sin alumno, ni alumno sin maestro. Esto no significa, como dice Remedi (1987: 32), que la identidad se establece solamente en el momento de la interacción cara a cara, en las características inmediatas del encuentro en el aula, sino que necesariamente se incorpora la internalización de lo que socialmente

---

<sup>19</sup> Recordemos que la identidad se encuentra siempre dotada de cierto valor para el sujeto. De acuerdo a Giménez (1997b: 16), Lipiansky plantea que en primer lugar, "aún inconscientemente, la identidad es el valor central en torno al cual cada individuo organiza su relación con el mundo y con los demás sujetos (en este sentido, el "sí mismo" es necesariamente *egocéntrico*)". Y en segundo lugar, "las mismas nociones de diferenciación, de comparación y de distinción, inherentes al concepto de identidad, implican lógicamente como corolario la búsqueda de una *valorización* de sí mismo con respecto a los demás"



significa ser maestro y ser alumno. Esto es, a partir de la socialización en los "roles" de maestro y alumno.

El significado de lo que es ser maestro y alumno se constituye a partir de las experiencias, de las informaciones, conocimientos que se reciben a través de la tradición, de la misma educación y de la comunicación social. Es ese "mundo de la vida" que proporciona a los sujetos un marco capaz de orientar y organizar los procesos de interacción social. De esta manera, en el momento del encuentro, el alumno tiene una representación del maestro, y el maestro del alumno. Por otro lado, no hay que olvidar que toda acción e interacción implica la ejecución de condiciones que son características de los espacios sociales en los cuales ocurren. En este caso, la relación maestro-alumno se da en una institución específica, en un espacio que definirá reglas, recursos y relaciones sociales. Al respecto, Bourdieu (1981: 20) señala que, la escuela es una institución investida de la función social de enseñar y por eso mismo define lo que es legítimo aprender. En este sentido, el maestro adquiere una posición social distinta a la del alumno, porque él tendrá por función ejercer la "autoridad pedagógica", de ejercer legítimamente su papel de transmisor, de posibilitar la acción pedagógica. El maestro obtiene una autoridad que le ha sido delegada por la institución (*ibid.*: 159).

Sin embargo, el maestro no reconoce tal función. Esa "autoridad" la asocia a prácticas de tipo tradicional por caducar, donde se imponía el conocimiento y se privaba de la libertad al educando. Ahora, dice el maestro, el trabajo es de coparticipación, de respeto, de libertad, de propiciar que el educando por sí mismo alcance el conocimiento. Siguiendo a Bourdieu, en la medida en que se encubra el objetivo real de la escuela, mayor será su éxito. Quizás, la búsqueda de nuevas formas o procedimientos en la enseñanza, ha llevado al maestro a aligerar esa carga amenazante, a creer que puede relacionarse con los educandos sin ejercer la autoridad de la cual está investido.

Es una situación de construcción. Estoy convencida que no es aquella tecnología educativa que me tengo que formar, que fijar un objetivo y que todo el grupo tiene que responder al mismo tiempo y en las mismas condiciones. Hoy, la forma es dar a conocer los contenidos y ubicar la mejor manera de llegar al propósito. Se va haciendo un ambiente de construcción y se van formalizando estrategias entre ellos. Las estrategias de investigación no nada más son para ellos, yo también me doy a la tarea de investigar algo que en el momento no tengo. Las estrategias son más bien de que entre todos construimos (E01T, 16).

Podríamos decir que antes no trabajaba con las ideas de ellos (alumnos), ahora sí trabajo con las ideas de ellos y eso enriquece mucho mi trabajo (E02A, 5).

Mi alumno está aprendiendo cuando veo que dialoga más, cuando propone más, cuando el alumno se incomoda, cuando algo no le agrada. Cuando el

alumno se vuelve criticable y dice no por esto, o sabes que, sí por esto ... Algo que yo rescato mucho es el diálogo, el que hablen mucho, pero siempre con un buen fundamento. Y sobre todo, también el que pongan de ejemplo lo que ellos han vivido, sus experiencias de cualquier tipo (E08AA, 9)

El alumno estaría igual que yo, o sea estaría igual que yo en el plano de vernos como corresponsables de un compromiso, de sacar adelante un curso, de ellos aprender. Yo, obviamente cumplir con las tareas que se me encomiendan a partir de que tengo un horario asignado, un determinado curso, pero como papel, pienso que sería en un nivel horizontal. No me ubico como algo superior a los alumnos y de que me merecen el respeto. De que me merecen preocupación e interés, ahí sería el primer papel básicamente de los alumnos (E09M, 4).

Lo que siempre solicito y para mí es importante, es la participación, el hecho de que ellos pongan en práctica sus pensamientos, sus formas de ver la realidad ... La selección de materiales adecuados y dosificados que permitan al alumno ir creciendo poco a poco, pero ir creciendo por él mismo, no porque yo se lo este manejando. Entonces yo simplemente sirvo como orientador, como enlace que le permite entender mejor el conocimiento (E11C, 3).

En estas expresiones realizadas por los maestros, es evidente la preocupación por replantear esas "viejas prácticas" que sólo demeritan su trabajo en la actualidad: el maestro expositor, el que todo ofrece, el maestro que ejerce control con orden y obediencia. Recordemos que a partir de las dos últimas décadas el discurso pedagógico ha sufrido una serie de modificaciones en el intento de cuestionar esas formas tan "anquilosadas" del trabajo docente. Recuperando aportaciones de diversas disciplinas, especialmente de la psicología (como la pedagogía "operatoria" y el "constructivismo") y la sociología (como la investigación participativa), se pretende reivindicar el papel del maestro y del alumno. La incorporación de la novedad se ha realizado particularmente en las estrategias de enseñanza. Se están modificando las formas pero no el significado que las articula, como es la posición de poder y autoridad que el maestro debe asumir para ser tal.<sup>20</sup>

En ese sentido, coincidimos con Remedi (1987: 40) al señalar que "la identidad del maestro se constituye en la tensión entre las creencias manifiestas y las ocultas, entre lo que quisiera ser y lo que es".

---

<sup>20</sup> Es cierto que los estilos para trabajar en el aula se están modificando, al grado de replantear el concepto mismo de la disciplina. Una disciplina de la pedagogía "progresiva" o "tolerante". De acuerdo a James Martin (1998: 201), Bernstein explica esta situación desde la elaboración de un código diferente por parte de los alumnos. Código que al aplicarlo en diferentes situaciones, aumenta su capacidad de autonomía personal. Sin embargo, el que el maestro ya no tienda a emplear la estricta disciplina que se usaba en las escuelas del siglo XIX e inicios del XX, no significa que tenga menos poder para intimidar a los alumnos.

## ***La autonomía profesional***

Es interesante observar como el maestro describe su ejercicio en el aula. Cuando se refiere a la manera en que planea sus actividades, cuando plantea la búsqueda de procedimientos adecuados para favorecer el aprendizaje de sus educandos, cuando señala los parámetros para definir que realmente su trabajo fue exitoso. Todo parece indicar que es el fruto de un quehacer propio e independiente. Que no depende de una regulación institucional. En este caso, el maestro parece olvidar que las acciones e interacciones que pueda establecer, están sujetas a las normas y valores que define y privilegia la institución a la cual se encuentra adscrito. De hecho, en la medida que el maestro acepta, interioriza y "vive" lo instituido, puede llevar a cabo su acción docente (*ibid.*: 57). Con esto, debemos señalar, que el maestro también construye su identidad desde la relación que guarda con la institución.

En la ENE, el maestro tiene que asumir normas, procedimientos administrativos para los alumnos, cumplir lo establecido en el modelo académico vigente, aceptar los programas escolares (aún cuando pueda realizar ciertas modificaciones), aceptar el desarrollo de un proyecto académico de acuerdo a la adscripción que se le halla asignado, horarios de trabajo. En general, formas de acción académicas, políticas e ideológicas.

Sin embargo, en lo evocado por algunos maestros, encontramos señales de una autopercepción autónoma<sup>21</sup> de su quehacer profesional. Es decir, de una clara independencia a las decisiones de sus superiores.

En las entrevistas realizadas se señaló la molestia que suscitaría el hecho de que se invadiera el tipo de trabajo a desarrollar en el aula. A diferencia de aquellas limitaciones producto de las deficiencias de la institución.

Si fuera una cuestión condicionante, tradicionalista, por supuesto que no estaría de acuerdo. Y daría los fundamentos, los sustentos reales y teóricos-metodológicos, y de todo lo que se necesitara para decir que eso es un absurdo. Pero si las limitantes fueran por condiciones económicas, vamos a pensar, que yo pidiera para dar mi clase 5 televisiones y cámaras de video, yo se que no lo hay. Entonces si estaría desconectada de esta realidad (E01T, 17).

Otra de las respuestas fue totalmente tajante ante una interferencia de la institución para el desarrollo de su práctica.

---

<sup>21</sup> Categoría desarrollada por Jackson (1996) en su ilustrativo trabajo sobre curriculum oculto en la enseñanza.

En donde he trabajado, nunca he tenido problemas de que la institución se oponga a lo que yo hago. Si la institución me pusiera limitaciones o condiciones me saldría (E10AE, 4).

Por otro lado, la autonomía deseada en el maestro está también reforzada en el hecho de obtener de la institución una relativa libertad para realizar sus actividades académicas. Dentro de las actividades que desarrolla la institución existen espacios donde el maestro puede participar y tomar decisiones. Sin embargo, no todos pueden hacerlo al mismo nivel. Las posiciones y trayectorias de los maestros definen su nivel de participación en la institución. El grado de autonomía representado en aquel docente que sólo se desempeña frente a grupo no es similar, a aquel docente que además de su carga académica asume un puesto de coordinación o participa en proyectos académicos definidos por la propia institución.

La autopercepción de autonomía en un maestro que viene desempeñándose sólo en la docencia, la encuentra al interior de su trabajo en el aula. En los límites de esa posible "libertad de cátedra". Veamos lo que dice un maestro:

Aquí en la Normal, las limitaciones que he tenido son de tipo administrativo, pero dentro de lo que es en el salón de clases, yo creo que no tengo ninguna limitante... Mi experiencia ha sido de completa apertura, a veces quizás hasta más, porque la gente como que no entiende que estoy haciendo (E14JQ, 7).

De la misma manera, el maestro tiende a describir los parámetros que le permiten asegurar que su alumno ha alcanzado el nivel académico esperado. Sin embargo, el maestro no se da cuenta que su propio rol profesional de enseñante lo lleva a construir su representación del alumno a partir de su expectativa de resultados escolares, porque la institución privilegia ciertos valores (Gilly, 1974: 127-150). Esto es, los valores que privilegia el maestro para afirmar que ha tenido éxito escolar, están ligados a la realización de objetivos profesionales suscitados por la propia institución. En el proceso de formación de los educandos generalmente se privilegia el criterio escolar, el cual se sustenta en los aspectos cognitivos de la personalidad, dejando en segundo plano las cualidades morales, afectivas y relacionales del sujeto (problemática ya discutida anteriormente).

Los elementos que le permiten afirmar al maestro que tuvo éxito escolar están centrados básicamente en las informaciones que provienen de las observaciones directas, de los comportamientos y de las producciones del alumno en clase. Además, en este caso, se considera también importante la participación del educando en la práctica educativa, privilegiando nuevamente lo escolar, como aspectos de tipo instrumental (planeación, recursos didácticos), aspectos referidos al control de grupo, estrategias para resolver problemas en el aula.

Cabe destacar, que gran parte de los criterios expresados por los maestros tienen una relación directa con los planteamientos que se señalan en el plan de estudios vigente. Planteamientos (en el curriculum formal) que intentan reivindicar la concepción tradicional del rol docente al ponderar ante todo el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras en los educandos (Plan de Estudios, Licenciatura en Audición y Lenguaje, 1984: 23-24). Inclusive, el proceso de evaluación se sitúa más en el orden cualitativo, que cuantitativo. Al respecto, se sugiere una evaluación de tipo integral y continua (*ibid* : 80). Debemos señalar que estas ideas encuentran su sustento en la figura docente-investigador que se pretende crear en el actual modelo académico.

Para que se construya el aprendizaje es importante la relación del alumno hacia la evaluación, hacia la evaluación no numérica, sino a la evaluación de sus procesos .... El lenguaje que ahora ellos hablan no es el mismo que los de primero, nuestro bagaje, nuestra jerga, nuestros tecnicismos son específicamente estructurados y como los usan en su cotidianidad profesional. Ese es un aspecto a valorar más allá de pruebas o exámenes. Yo no hago exámenes, como puedo evaluar o valorar el aprendizaje de ellos es en la práctica. Cuando en la práctica comprendo que ellos pueden tener todo bajo control, bajo control no en ese aspecto condicionante, sino bajo control en la planeación, en la elaboración de sus clases, todo se resume en el desempeño en la práctica, de crear estrategias de trabajo, de entender al alumno (E01T, 13 - 14).

Lo más cercano es ver cuando los alumnos pueden hasta cierto punto solventar a lo que se enfrentan en su práctica. El hecho de que lo que vimos en clase lo puedan de alguna manera aterrizar en esa práctica pedagógica ... Cuando hay una modificación en sus esquemas de pensamiento, de ver las cosas, de proponer alternativas de trabajo y nuevamente esas alternativas cuestionárselas y volver a reaprender ... Las evidencias de trabajo, de evaluación digámoslo así, las llevo en términos de ensayos, de producciones. Antes era el examen, el cuestionario, pero ahora es bajo esos parámetros de construcciones de sus ideas (E02A, 5)

Mira no se que tan objetivos puedan ser en esto de los discursos. La verdad es que nos estaríamos peleando continuamente. Lo cierto es que para mí, algo muy concreto es cuando un alumno cualesquiera es capaz de hacer el análisis de un texto o de un modelo y que son capaces de desprenderse de él y que son capaces de hacer un análisis crítico y reflexivo del mismo. Cuando son capaces de identificar las condiciones de contexto en que se puede aplicar (E07L, 7)

Una cuestión medible es a través precisamente de su misma expresión ... Otro más, es en cuanto a su comportamiento, en cuanto a su participación, en cuanto a su visualización crítica, la crítica quiere decir que en un

momento dado va a superar lo que se le esta proporcionando en términos iniciales (E12JC, 6)

Es particularmente interesante la respuesta que ofrecieron algunos maestros en relación a las evidencias de la eficacia de su trabajo. Sin descartar aspectos observables que se derivan del trabajo en el aula, se observa una clara evocación al carácter místico de su tarea, del sentido de su misión: "actuar sobre cada uno de sus alumnos para lograr sacarlos adelante, para conducirlos al éxito" Si el alumno ha alcanzado su realización personal y profesional, el maestro considera que ha sido producto de su labor, que ha sido el fruto de su misión. Esta necesidad de ver la "huella de la imagen que produjo sobre el alumno" (Remedi, 1987: 62), refuerza el carácter egocéntrico de su identidad. Tal parece que el maestro necesita ver en sus alumnos la continuidad y prolongación a su labor para sostener y dar sentido a su hacer.

Debe destacarse que en este tipo de representaciones existe una carga profundamente emocional, lo cual otorga al maestro un cúmulo de satisfacciones y un gran reconocimiento simbólico a su labor. Así, el maestro expresa:

Mi labor fue realmente eficaz en la esperanza de ver hasta cómo cambian de fisonomía los alumnos de cuando van en primero, de cuando van en segundo, cuando llegan a cuarto y cuando los veo accidentalmente salir de su chamba, todos desgañados, cansados, de ver en ellos que sacan fuerzas de su flaqueza, en esto, puedo decir que tuve éxito. Tuve éxito porque también yo estuve en su vida. Porque incluso, cuando veo alumnos que ahora son compañeros profesores y he asistido a alguna conferencia o clase suya, me reconozco ahí, reconozco mi estilo, alguien tomó algo de lo mío, aunque haya sido inconsciente, me reconozco en cada uno de mis docentes-alumnos. O sea, somos marcados por nuestros profesores. En lo positivo de mis alumnos me veo reflejado, porque pues ni tiempo me ha dado de ser negativo (E03F, 8)

Maestros con una formación universitaria también comparten éstas significaciones:

Tú terminas de dar tus clases, se acaba el curso, pero yo creo que hasta después de mucho tiempo, cuando tú te reencuentras con los alumnos, ellos se acuerdan de ti; pero no por ti como persona, sino por lo que les enseñaste. Una vez me encontré un alumno después de tres años de haber terminado su carrera y me dio las gracias de lo que yo le di, de lo que le hice pensar y de lo que le ayude a cambiar un poco su estilo de vida. A lo mejor muchos pueden pensar que la evaluación va en función de lo que te digan las autoridades, de que te ajustes al programa, o de que te apegues a los lineamientos que están manejados. Bueno sí, pero yo creo, que es más importante precisamente esa respuesta inmediata, este producto de trabajo

que surge de la situación del grupo y, que es al final de cuentas lo que realmente te vale más que otras cosas (E14JQ, 6).

Yo lo tengo que evaluar con una nota, porque, bueno pues esto es obligatorio, pero yo muchas veces no lo veo dentro del aula, lo veo a través de los años ... A través de los años mis mismos alumnos me dicen, maestra es que he utilizado día tras día las notas que usted me ha dado y he sacado a chavos con problemas (E04, 1)

En el caso de aquellos otros docentes que consideran que su grado de autonomía no sólo se reduce al aula, sino que se ubica en el marco de la institución, al tener la facultad de tomar decisiones, seguir objetivos o realizar intereses, debe ser explicado desde la posición que ocupan dentro de la institución. Siguiendo a Thompson (1998: 225)), esa capacidad que tienen algunos individuos de actuar, tiene que ver con el ejercicio del poder. Sin esa capacidad conferida (poder) que poseen esos maestros por la posición que ocupan dentro de una institución, no habrían podido tener una trayectoria relevante. Inclusive, cuando algunos individuos detentan el poder se excluye, y hasta cierto grado significativo se mantiene inaccesible, a otros individuos (*ibid*: 226). Así, algunos maestros pueden decir lo siguiente:

La institución debe ayudar al maestro a que se desempeñe mejor como docente. Y creo que la institución no obstaculiza, la institución y sobre todo ésta (ENE) es bonachona. Entonces sí nos dejan hacer lo que queramos, la cosa es que hay que hacerlo. Que hay ocasiones que nos impiden actualizarnos a nuestra manera, bueno, déjalo para la tarde o para los tiempos en que puedas hacerlo, o sea a tu manera. No robarle a la institución, lo que no se puede. Pero siento que no es la institución, sino uno mismo el que va poniendo obstáculos, el que va poniendo disculpas para no hacer las cosas (E10AE, 5).

Yo creo que como en todas las instituciones encuentra uno tropiezos y desgraciadamente hay veces que no están en manos de nuestros mismos compañeros, sino son cuestiones administrativas. Sin embargo, yo me considero una persona satisfecha. Me considero como una persona que ha tenido muchas facilidades. Yo creo que el apoyo se nos ha brindado porque finalmente uno lo demuestra, que viene uno con ganas de trabajar (E08AA, 12).

Como en toda institución, suelen aparecer una serie de problemas de carácter laboral, académico, administrativo, e inclusive, de tipo personal. La explicación que pueda ofrecerse al respecto dependerá de varios aspectos. En particular, debe destacarse, la posición y trayectoria de quien habla en una institución. En ello, estaríamos recuperando la afirmación que hace Giménez

(1997b), en el sentido de que es precisamente desde la posición social que guarda un individuo donde se construyen los significados que servirán de marco de referencia para interpretar la realidad y orientar nuestros comportamientos. Al respecto, veamos el comentario de un maestro:

Creo que la institución tiene un buen nivel de respeto y ese nivel de respeto facilita muchas cosas. El problema es en esos lunarcitos que por ahí se tiene de repente. De repente toman en sus manos un determinado sector de la población y son los que dicen en una reunión no a esto, no a aquello. Creo que esas personas son precisamente los granitos de arroz que existen en todas las instituciones, que están en contra de sí mismas, que no están conformes con su vida personal, que ya están dañadas a nivel emocional y obviamente dañan a las instituciones ... Porque finalmente tienen la libertad de acercarse a las autoridades y decirles sus inconformidades ... Creo que la dirección por lo menos en los últimos cuatro años, hace tres años propiamente, se ha caracterizado por dejar hacer ... No es cierto que la dirección en lo académico tenga que decirnos que tenemos que hacer ... Creo que en la medida de lo posible si establecemos un buen nivel de compañerismo, podemos trabajar de otra manera (E15DM, 9 - 10)

El sentido que le asigna el maestro a esta evocación, tiene que ver precisamente con el tipo de relación que guarda con la institución y en esa supuesta creencia de que el maestro tiene toda la posibilidad de hacer las cosas independientemente de las decisiones de la autoridad institucional. En este sentido, asegurar que las inconformidades que pudieran surgir son sólo responsabilidad de quien las vive, es negar el carácter de coparticipación (incluyendo autoridades) que tienen todos los individuos dentro de una institución. Además, no olvidemos que es la propia institución la que define ciertas reglas, convenciones y esquemas flexibles que gobiernan el uso de los recursos y la conducta de los individuos en la organización institucional (Thompson, 1998: 222).

Ahora señalemos otro tipo de representaciones de aquellos que quizás se encuentran en desventaja en esa lucha de concurrencia por el poder al interior de la institución. Las expresiones realizadas develan un desigual acceso a los recursos institucionales, a la posibilidad de ser escuchados, a verse limitados en la realización de metas e intereses profesionales.

Pareciera que aquí todo se tiene que hacer en la escuela, pero eso puede ser absurdo. Cuando pretendes hacer una actividad fuera, encuentras todas las limitaciones posibles. Pareciera que nos están haciendo el favor a los maestros y la verdad a mí me molesta mucho pedir favores. Creo que si estuviéramos conscientes de cuál es el papel de la escuela, todos estaríamos al servicio de todos los que estamos (E07L, 9)

He tenido la experiencia, en otras administraciones, de encontrar un poquito de mayor apertura en cuanto a escuchar precisamente diferentes opiniones,



diferentes puntos de vista de gente de otras formaciones. Después han venido otras administraciones y las he visto más cerradas, he visto ese celo en determinadas áreas de educación especial. Actualmente no se ha visto nada en términos de dar pues esa apertura o seguir la línea o inercia de la institución. Yo creo que depende de la persona que esté en la conducción. En otro momento, una de las autoridades se preocupaba más en lo académico, se integraba un poco más al maestro, pues se hacían reuniones en las Academias. En las administraciones posteriores no han funcionado las Academias, el docente sigue trabajando pero sin tener esos niveles de comunicación, esos niveles de aportación (E12JC, 9 - 10).

Creo que si hay demasiadas limitaciones. Al menos en esta institución no hay para empezar un reconocimiento al profesor. Otras limitantes, no hay un espacio físico para sentarse a preparar una clase, para revisar unos exámenes. No contamos con la bibliografía mínima. Otra gran limitante es que la escuela casi no proporciona cultura, la puede ofrecer la SEP, el INBA, pero la escuela no se encarga de que sus profesores se desarrollen en el ámbito cultural. No hay la propuesta de acceder a una serie de actividades dentro de la institución misma, generados por la institución misma, en donde podamos participar, en donde podamos coincidir y argumentar (E13SS, 14).

Yo creo que primero tendría que existir una relación de respeto ante lo que hace el maestro y el creer en él. Porque pareciera a veces, que uno no es capaz de proponer cosas y que todo emana de arriba hacia abajo. Entonces, siento que si tiene que haber una relación de respeto, de confianza y de seguridad hacia el docente. Cuando hay algo innovador, algo donde se pueda salir de lo que se ha venido haciendo profesionalmente, la institución debería de ayudarlo, no nada más con que bueno sí háganlo y haber como le va, sino escucharlo y tal vez formar equipos de trabajo, donde no se sienta solo el maestro. Entonces se tienen que abrir espacios pues para el trabajo constante y colegiado de los docentes (E02A, 6).

En general tendríamos que hablar de una relación de mayor cercanía, de un mayor contacto o una mayor socialización de objetivos, de metas, de propósitos. Yo creo que un trabajo en conjunto haría mejores cosas, si hiciéramos un equipo compacto creo que la perspectiva y el futuro de la normal sería otro, sería un futuro muy prometedor, esa misma compactación del grupo, de la autoridad y también nosotros, permitiría el crecimiento de todos (E11C, 6).

Es importante señalar que en gran parte de las entrevistas - como se pudo observar en las anteriores expresiones- el maestro expresó el deseo de ser escuchado, de ser considerado en la vida académica de la institución. Tal parece que existe un fuerte descontento por la imposibilidad que tienen algunos maestros

de participar en la vida institucional Podríamos afirmar que estas expresiones revelan un conjunto de conflictos y contradicciones al interior de la institución que se han suscitado precisamente por la forma en que se ha dado el ejercicio del poder

Por demás, es interesante la alternativa que encuentra el maestro para resolver esta problemática: la constitución o replanteamiento de las Academias y la creación de otros espacios académicos para promover la socialización, la discusión y el debate de diversos tópicos Inclusive, desde estos espacios –dice un maestro- “estaríamos más involucrados en las problemáticas, objetivos y proyectos de la institución” y “tendríamos la libertad de hacer propuestas concretas” (E18RG, 2) Al respecto, veamos algunas otras opiniones:

En general existe en la escuela un ambiente cordial, el nivel de tolerancia es bueno. Las posiciones ideológicas no son evidentes. No hay una lucha política contundente. Pero sería bueno que en el terreno académico existiera la división de enfoques, de posturas. Sin embargo, estamos incomunicados entre nosotros académicamente. La corresponsabilidad es importante. Nos hace falta valorar esa necesidad de vida académica, como es el caso de una Academia desperdiciada (E17GJ, 2).

Las relaciones en la institución (ENE) se manejan más a nivel interpersonal que profesional. La institución no la ha propiciado nunca ... La institución no ha creado ese respeto al maestro, a la propia institución. Existe un anarquismo y esto afecta la vida social y académica de la institución ... El trabajo colegiado puede ser una posibilidad donde se determine la política de trabajo, los lineamientos, etcétera (E19MG, 3).

Deben promoverse trabajos por especialidad o por Línea de Formación. Quizás una Academia pero replanteada, que permita mayor interacción, con líneas de trabajo más definidas y que procuren la construcción (E20GH, 1)

En las opiniones se destaca la problemática que vive la escuela en términos de lo académico. Al parecer, actualmente la institución vive una importante crisis que se refleja no sólo en el deterioro de la vida interna, sino en su imagen exterior, en su prestigio y reconocimiento social Maestros con una gran trayectoria en la institución señalaron:

Creo que en ocasiones, lo que trabajamos en Academias es tan incipiente, tan de bajo contenido académico, con tan poco rigor metodológico, que un poco me decepciona De ahí, que me es un poco difícil trabajar en equipos (E06J, 4)

No estoy del todo satisfecha Yo desearía para la Normal una vida académica más productiva, desearía recuperar el nivel académico que teníamos. Recuperar ese nivel de importancia que teníamos cuando



éramos una institución de posgrado ... Era una institución importantísima a nivel nacional, yo diría que hasta en Latinoamérica. Deseo que recupere ese nivel de importancia, claro sobre el trabajo que se hace dentro de la escuela y sobre la proyección que podría realizarse fuera de la escuela (E15DM, 11 - 12).

### ***Las pertenencias: ¿un problema o una necesidad?***

Hemos afirmado que la identidad del maestro se construye desde diferentes referentes. Sin embargo, la relación que se establece con la institución se constituye en un importante referente de identificación, porque es allí donde precisamente encuentra el sentido a su hacer. Al asumir un rol instituido, al aceptar normas y valores suscitados por la propia institución, al ser el portador de un saber, al posibilitar la acción pedagógica que la institución le ha delegado, implica en alguna forma, apropiarse de los significados que la institución ha construido.

Desde esta perspectiva, la identidad del maestro se configura en un espacio sociocultural determinado, al compartir tradiciones, expectativas, saberes, creencias. En este sentido, la institución sirve de entorno o "ambiente" a las identidades sociales porque posibilita la interacción social, permite la interpelación y es capaz de orientar y organizar interactivamente las actividades cotidianas. Así, el contexto institucional se convierte en el espacio simbólico que define la inclusión e identificación de la personalidad en una colectividad o grupo social.

En una institución formadora de docentes como es el caso de la ENE, los referentes de pertenencia no deben ser solamente ubicados en las fronteras simbólico-culturales de su espacio social. En ella convergen múltiples personalidades que, por su biografía académica y procedencia diversa, tienden a expresarse de manera diferente en la práctica académica. El contexto de interacción en la ENE, está caracterizado por encuentros entre normalistas (en su mayoría egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros) y universitarios (diversos profesionales procedentes de la UNAM y la UAM), individualidades que suponen la presencia de elementos, marcas, características o rasgos distintivos que definen de algún modo la especificidad, la unicidad, la "distinguibilidad" de un nosotros frente a los otros. Por lo tanto, cada profesional se ve a sí mismo –y es reconocido– como una personalidad que tiene una "pertenencia" a un colectivo, como aquel que posee una serie de atributos y como "cargando" un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable (Giménez, 1997b: 5). De esta manera, el autonombrarse como normalista y universitario, es reconocerse a sí mismo como parte de una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad. Es asumir una identidad de acuerdo a la historia de su formación.

Quizás, esa presencia de diversas profesiones en la institución provoca que se presenten diferentes formas de interrelacionarse, objetivos e intereses heterogéneos, marcos de interpretación diversos e, inclusive, prácticas escolares y académicas distintas. Veamos en las entrevistas, la preocupación que existe entre algunos maestros sobre la dificultad de unificar esfuerzos para hablar de una pertenencia única:

El ambiente académico-social en la ENE es de un divisionismo extremo, de relación desleal. De aquí que tengan que abrirse espacios para que el maestro se responsabilice y comprometa ... Es necesario reflexionar y contrastar tus razones y motivos para pertenecer a la ENE (E16PA, 2)

Siempre ha sido de los propósitos de esta escuela formadora de docentes el propiciar el trabajo colectivo, pero nunca se ha tenido por completo por esa diversidad de personalidades que somos, por esa diversidad de formaciones que tenemos. Pero también creo que no todas las escuelas lo tienen, ni el colegio más adelantado. Pero bueno, hay que ir creciendo (E01T, 18).

Inclusive, se señaló el deseo de resolver esa problemática a partir del establecimiento de espacios académicos para permitir esa convivencia e intercambio entre los maestros. Esta propuesta se suma a ese deseo manifestado por gran parte de los entrevistados de promover la comunicación y participación del docente en el desarrollo de la vida institucional.

Yo soy partidaria de las convivencias académicas, de las convivencias en donde podamos discutir, hablar, dialogar ... Son estrategias de más convivencia de tipo académico y esa debe ser una de las prioridades para poder ir haciendo sentir a la gente que pertenece a ese gran equipo que es la Normal de Especialización (E15DM, 14)

En este mismo sentido, opiniones de maestros aseguran que la diversidad de profesiones no afecta la unificación de quehaceres, al contrario pueden enriquecer la vida académica de la institución. Además, se acepta que existe mayor tolerancia hacia esas otras profesiones amenazantes (universitarios) para el contexto normalista (aspecto que se verá más adelante).

La mayoría a la larga nos identificamos, a la larga nos damos cuenta que ejercemos lo mejor de nuestro ser, de nuestra persona, desde nuestra profesión ... El mundo es plural, si no sabemos ser multidisciplinarios, fracasamos (E03F, 4).

En la Normal Superior y en la Benemérita, como que sienten que les van a quitar el trabajo. Aquí somos más abiertos, porque nos enseñaron a estudiar dentro de la interdisciplinariedad, pero en la Normal Superior son

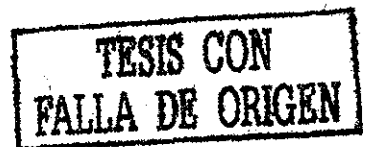
muy cerrados hacia los universitarios y en la Benemérita también. Por lo tanto, no ha afectado a la vida académica de la escuela la relación entre los maestros. No, yo siento que la enriquece (E10AE, 3).

Cabe señalar que quizás esta supuesta "tolerancia", radica en el hecho de que la formación profesional de la planta docente en la ENE es totalmente heterogénea. Pero un dato más significativo resulta que del conjunto de los maestros especialistas (57%), el 33% tiene la doble formación, es decir, es normalista y universitario. Esto habla de que existen individualidades con múltiples pertenencias, con múltiples referentes de identificación. Así, en el proceso de interacción entran en tensión diferentes esquemas de referencia, pero también se comparten sentidos y significados.

En algunas otras opiniones, el problema de la identificación en la Normal no radica en la diversidad de profesiones existentes, sino en la experiencia histórica de la propia institución. A partir de estas expresiones, podemos inferir que la institución no ha tenido un papel protagónico en la configuración de un complejo simbólico-cultural que funja como emblema de una colectividad emergente, más bien se ha constituido en un espacio de recepción y recreación de formas simbólicas fuertemente definidas, arraigadas y diferenciadas. Por lo que, en algunas expresiones de maestros normalistas encontramos que su referente de identificación inmediato se ubica en las otras normales: la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Normal Superior, sea porque tuvieron la experiencia de formarse en esas escuelas o porque también han laborado profesionalmente en ellas.

En la ENE no hay una identidad con un normalismo anterior. Existe un individualismo. No hay compromiso y sentido de identificación con la institución. No hay comunicación en todos los ámbitos y no existe una convicción profesional, sino se hace por necesidad de remuneración. La Nacional de Maestros es el núcleo del normalismo y aquí sí hay rasgos identitarios, aún cuando sean imaginarios. La ENE por su origen histórico, por estar alejada, por su campo de trabajo que no se reconoce, por desconocimiento de las especialidades a nivel social, porque la educación especial no es importante para el Estado ni para la sociedad (E18RG, 1 - 2).

En la ENE se deja ver que no hay un sentido de identificación con el compromiso o la función para la que llegué. La razón es de tipo histórica. La escuela surge con un gran interés de tipo médico a diferencia de otras escuelas normales. Además su vida es muy reciente. En cambio, en la Nacional de Maestros o como en la Normal Superior su sentido de identificación es diferente. Hay la posibilidad de rescatar el sentido de identidad a través de establecer compromisos laborales, de establecer el compromiso académico, independientemente de "yo me contrate para..." (E17GJ, 3).



En las otras escuelas normales hay una lucha desgastante: lucha política, laboral, académica. Tienen una presencia histórica y se identifican o buscan identificarse. La ENE nunca ha estado en ese discurso normalista. En el Acuerdo de Modernización se ve la insignificante presencia de la ENE en educación especial y en las escuelas normales. La escuela ha tenido una vida muy propia (E19MG, 2)

El sentido de pertenencia hacia el "normalismo", como lo denotan las anteriores representaciones, se sitúa en el origen de su formación. En la formación recibida por una institución revestida totalmente de símbolos, significados e imaginarios sociales como lo es la Benemérita. Porque en ese proceso de formación, no sólo se reciben saberes y prácticas académicas, sino también tradiciones, valores, creencias, un conjunto de significados que demarcan una imagen de sí mismo y de su hacer.

Por otro lado, en estas mismas expresiones se destaca otro elemento, la valoración que le atribuye el maestro a su identidad. Aunque la ENE se ubique en el marco del subsistema de las escuelas normales, su nivel de reconocimiento no es compatible al de las otras normales, especialmente la Benemérita. Por lo tanto, el orgullo de pertenencia no puede situarse en una institución que no proporciona ventajas y gratificaciones en lo social.

### ***Normalistas y Universitarios: una lucha simbólica por el reconocimiento***

"Si bien es cierto que el pensamiento positivista ocupaba un lugar importante entre los estudiosos de la época, también lo es el hecho de que haya sido vencido por el pensamiento liberal en la conformación del plan de estudios original, sin embargo, ha de señalarse que en la planta docente participaron liberales y positivistas reconocidos. Todo parece indicar que aquí podemos encontrar el origen de la diferencia que históricamente se ha establecido entre "universitarios y normalistas", ya que, mientras en la casa de estudios de los primeros, prevalecieron las ideas positivistas, en la Escuela Normal de Profesores fue el concepto liberal el que cobró principal importancia" (Mejía, 1994: 11)

Argumentos como éste, han caracterizado esa "vieja disputa" entre dos grupos que se autoreconocen como diferentes: los universitarios y los normalistas. Aunque data de tiempo atrás, es difícil determinar en que momento se origina esta pugna. Sin embargo, si podemos aseverar que debe explicarse en el marco de la constitución de las identidades. Porque la identidad de un actor social (individual y colectivo) emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el



proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica una relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones (Giménez, 1997b: 4-5).

En este sentido, en esa lucha simbólica por la clasificación social, los individuos intercambian constantemente expresiones permeadas de cierto "valor simbólico" Esto se refiere al valor que tienen los objetos en virtud de las formas y la medida en que son estimados por los individuos que los producen y reciben, es decir, elogiados o denunciados, apreciados o despreciados por tales individuos (Thompson, 1998: 230). Tales conflictos, dice el autor, ocurren siempre en un contexto social estructurado que se caracteriza por asimetrías y diferenciales de diversos tipos. Por ello, algunas valoraciones tendrán más peso que otras, en función del individuo que las externa y la posición desde la cual lo hace

De esta manera, según la posición que se ocupe en un campo de interacción,<sup>22</sup> los individuos seguirán típicamente una *estrategia de diferenciación*, en el sentido de buscar distinguirse de los individuos o grupos con los cuales se relacionan (*ibid*: 234) Así, en el caso de la pugna entre normalistas y universitarios, se puede atribuir un alto valor simbólico a ciertas prácticas que son consideradas como propias o particulares de su hacer. Por ejemplo, puede atribuirse un alto valor simbólico al manejo pedagógico que realizan los maestros normalistas en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, al considerar que tienen el conocimiento, las habilidades y el crédito educativo necesario (formado en una Escuela Normal) Privilegio –dicen los maestros normalistas- que no posee el universitario.

En las entrevistas realizadas, encontramos que las opiniones de los maestros con ambas formaciones (el normalista y el universitario) precisamente dan cuenta de esa lucha simbólica por la afirmación de su identidad y, por ende, por la diferenciación social. La manera en que uno y otro opinaban sobre su hacer, la forma en que expresaban o apreciaban la labor del otro, revelan esa gran carga valorativa y conflictiva de las representaciones. Específicamente, las valoraciones expresadas por ambos maestros, hacen referencia a aspectos propios de su función: el ejercicio de un saber, el manejo de un método, las estrategias de aprendizaje, los procedimientos de evaluación, la competencia lingüística, la actitud frente al alumno y la participación en la vida académica de la institución. Veamos algunas opiniones de maestros normalistas al comparar su labor con los universitarios:

Lo que he podido ver en docentes que no son maestros de formación, que no son normalistas, es que por ejemplo, no saben manejar esta situación

---

<sup>22</sup> Concepto desarrollado por Pierre Bourdieu para abordar el análisis de los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder. De acuerdo a Thompson (1998: 220), para Bourdieu, un campo de interacción puede conceptuarse de manera sincrónica como un espacio de posiciones y diacrónicamente como un conjunto de trayectorias. Los individuos particulares se sitúan en ciertas posiciones de este espacio social y siguen, en el curso de sus vidas, ciertas trayectorias. Tales posiciones y trayectorias están determinadas en cierta medida por el volumen y la distribución de diversos tipos de recursos o "capital" (capital económico, capital cultural y capital simbólico)

entre personas, sino que, siento que nada más lo tienen a nivel de información, que son informadores de un saber. Moralmente tienen poca tolerancia, tienen fechas muy limitadas para la entrega de trabajos, control de trabajos, etcétera. A la evaluación no le dan un valor, sino es una medición. Los que no son normalistas caen en la medición (E01T, 2).

Quizás pueda verme un poco duro con quienes no son normalistas, pero es un punto de vista particular, creo que muchísimos de los que ejercen la docencia sin haber tenido como antecedente el normalismo, están ahí por necesidad y el normalismo creo que lo está por vocación... Creo que el normalista de inicio tiene ese humanismo, ese afán de preocuparse por sus alumnos y hacer su mejor papel ante ellos y, el otro maestro, tampoco generalizo, pero creo que viene más a cumplir su trabajo (E06J, 1-2).

Yo pienso que la diferencia estaría más en sentir que tenemos más elementos para la enseñanza, para el manejo de grupo, pero también no dejamos de reconocer en ellos la preparación quizás más amplia, quizás más consistente. Por ejemplo, en Neurología, Neuroanatomía o cualquiera de esas materias, mis respetos. También he notado preocupación por hacer mejor su labor, por hacer mejor su tarea con el grupo, pero de que si tenemos más elementos para la conducción con los grupos, es una de las ideas o *prejuicios* que tenemos los que nos formamos en escuelas normales (E09M, 3)

Yo creo que sería básicamente en el manejo pedagógico que hacen, esa sería una de las situaciones, porque al menos por experiencia propia y por comentarios con alumnos, nos hemos encontrado con gente que no son docentes de carrera, que saben muchísimo y siempre ha sido el comentario, saben mucho pero les cuesta trabajo conectarse con el alumno, relacionarse con el alumno (E11C, 4)

Y la opinión de una maestra con la doble formación. Debe aclararse, que su formación inicial la desarrolló en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, posteriormente realizó estudios en una universidad pública.

Se necesita vocación, independientemente de la formación, aunque, en lo personal me ha llevado a más satisfacciones personales el normalismo que la formación universitaria, ya que hay más compromiso, mayor identificación con esa labor (E04, G, 1)

En estas expresiones encontramos una sobrevaloración del trabajo pedagógico que realiza el maestro normalista y la actitud que asume con el alumno, situación que lo pone aparentemente en ventaja frente al universitario. Al parecer, se trata de imponer la idea de que la actividad docente tiene que ver más



con un trabajo de tipo instrumental y afectivo que racional, como el manejo de un saber

De igual manera, en las valoraciones que hace el maestro sobre su labor, se ve la huella de ese carácter místico que se le atribuyó por mucho tiempo. Por otro lado, en la imagen que posee el maestro normalista sobre el universitario, se deja ver esa RS que se construyó en torno a la universidad: "el lugar por excelencia del saber"(Bonvecchio, 2000: 29). El maestro normalista reconoce y elogia esa "atribución" con la que se le identifica al universitario (aunque actualmente se ha debilitado ese reconocimiento) socialmente: "sabe muchísimo". Sin embargo, considera que el poseer esta "atribución" no es suficiente para desarrollar satisfactoriamente la práctica de la enseñanza.

La naturaleza de las expresiones realizadas nos permiten afirmar que, la confrontación que realiza el maestro en este caso, la efectúa desde el terreno de los imaginarios sociales.

Ahora veamos las representaciones de algunos otros maestros que, aún teniendo la formación normalista pretender tener cierto grado de autonomía con respecto a su propio grupo de pertenencia. Como ya anteriormente se mencionó, la percepción negativa de la propia identidad por estereotipos o estigmas que se le atribuyen, puede inducir a la persona a crear representaciones negativas de su propio grupo de pertenencia. Inclusive, podríamos inferir, que se buscan *estrategias de diferenciación* para distinguirse de los miembros del grupo al que se pertenece.<sup>23</sup> Sería el caso de valorar positivamente a individuos que tienen otra pertenencia. Al respecto veamos algunos casos:

Creo que si hay una cierta diferencia, creo que los universitarios tienen un poco más de apertura para las innovaciones, para escuchar opiniones, para a su vez hablar de las cosas académicas que importan a la institución. Si, creo que es una cuestión de mentalidad, si lo creo, es decir, creo que los normalistas, que digo son, porque yo no puedo decir somos, que los normalistas son un poquito más prejuiciosos, hablando en términos académicos, en términos de moral, en términos de valores. Pero igual, de repente usted encuentra la misma situación en uno que en otro. Pero si acaso yo marcara una diferencia, sería eso, siento que se cuida mucho esa famosa tradición normalista, que yo la he juzgado como más que una tradición, un anquilosamiento de repente en su forma de ser, en su forma de conducirse frente a un grupo, en su forma de estudiar (E15DM, 5)

---

<sup>23</sup> Thompson (1998: 229-240) señala que a menudo las estrategias de evaluación simbólica de individuos que ocupan posiciones intermedias de un campo se pueden orientar hacia las posiciones dominantes, produciendo formas simbólicas como si fueran productos de los individuos o grupos dominantes, o valorándolas como si fueran valoradas por estos últimos. Los individuos de las posiciones intermedias pueden seguir de esta manera una estrategia de *presunción*, fingiendo ser algo que no son y buscando integrarse a posiciones superiores a las suyas, dando testimonio de su ambición de su inseguridad o de ambas

El universitario se diferencia del maestro normalista por el tipo de discurso que maneja, por los referentes teóricos que suele usar (E16PA, 2)

Bueno, no quiero decir que soy una renegada del normalismo, sin embargo, por la formación que he tenido como universitaria, dentro del normalismo hay una peculiaridad, ésta es la cerrazón, un pensamiento cuadrado y la sumisión, eso es lo que no me gusta. Una característica para bien, pues la veo únicamente en la de enseñar, es lo único bueno que le veo, porque el normalismo no me ha gustado, no me gusta en razón de que es solamente un discurso y ya en la práctica esta muy lejos de llevarse a cabo. El que es universitario o de otra profesión, si cae en la docencia es por fuerza por vocación. Porque no podemos decir que es muy bien pagado, no podemos decir que esté por la economía. Lo que le interesa es estar aquí. No sería mayor compromiso, sino mayor vocación, y claro a la hora de que ya está dentro del normalismo, asume el ambiente normalista, un poco al "Ay se va" y un poco de rutinario (E10AE, 2).

Debe aclararse que esta última expresión, es realizada por una maestra que tiene la doble formación. Su formación inicial se ubica en una Escuela Normal, posteriormente, accede a otras instituciones para continuar formándose y actualizándose, finalmente realiza estudios de posgrado en la UNAM. Estamos hablando de una personalidad que posee múltiples referentes de identificación en lo académico, porque ha accedido a diferentes círculos de pertenencia, sin embargo, esto no quiere decir que su identidad se ha modificado. Recordemos que la identidad de la persona tiene un carácter pluridimensional y según las circunstancias o el contexto apropiado, el individuo actualiza todas las dimensiones de su identidad. Inclusive, puede ocurrir que destaque una sola de estas dimensiones, de tal manera que eclipse o anule todas las demás. En este caso, la maestra destaca ciertas significaciones que le otorgan cierto grado de satisfacción, eclipsando esa otra dimensión de su identidad que le genera inconformidad e insatisfacción.

En el caso de las opiniones expresadas por maestros con una formación universitaria, las estrategias de diferenciación que siguen para distinguirse de los maestros normalistas son de otra naturaleza. Se refieren a estrategias que suelen utilizar individuos que ocupan posiciones dominantes en un campo de interacción, estrategias como de *desprecio* y *burla* (Thompson, 1998: 234-235). Al parecer, en esa lucha simbólica por la clasificación, el universitario se autoidentifica y coloca en una posición jerárquica distinta al normalista. Las opiniones que dan cuenta de esta situación:

Los normalistas no son capaces de ir a una confrontación abierta, directa, académicamente hablando. Nunca son capaces de hacer una confrontación académica, que te digan mira tú estás mal en esto o yo sugiero que hagas esto o porque estás haciendo tal o cual cosa. Yo creo que en ese afán de

mantener esa postura normalista, siento que pierden inclusive la posibilidad de conocimiento, de que hay otras formas de pensar (E14JQ, 9).

De repente siento que algunas personas involucradas como docentes en la ENE, saltaron de ser, de haberse formado como profesores de educación básica y después como profesores de educación especial a ser profesores de educación superior, y entonces ahí es donde encuentro una gran problemática. Porque no es lo mismo formarse como docente de niños ... a acceder a ser profesores de la ENE, vienen a repetir una serie digamos de ideas de un universo que era para niños. Yo no creo definitivamente que el hecho de poseer una experiencia en el servicio educativo de educación especial a nivel básico, sea suficiente para que algún día, algunos profesores estén dando clases en el nivel de educación superior (E13SS, 2)

Es más, los mismos alumnos lo señalan, posiblemente la formación normalista como que da una pauta de cierta posición definida, hasta cierto punto se puede decir conservadora y siguen una metodología, una secuencia bien definida y muy difícil de poder ser transformada (E12JC, 7).

El normalista es un prejuicioso, debe pensar en tener más comunicación con otras profesiones (E18RG, 3)

El normalismo debe abrirse y no ser una unidad cerrada, esto ha provocado su crisis y su continua crítica. El maestro tiene que irse ajustando a los cambios (E19MG, 2)

En estas dos últimas expresiones, si bien existe una percepción negativa sobre los normalistas, también se señala cual es la posible alternativa a los estereotipos y estigmas de su identidad. Es importante señalar que, la opinión vertida en este caso, es realizada por dos maestros que también tienen una doble formación. El reconocer la pertenencia y asumir los posibles problemas que aquejan al grupo de pertenencia, para tomar distancia y ofrecer alternativas de cambio, sería, en nuestra opinión el objetivo de toda identidad individual y colectiva.

En otras expresiones, el maestro universitario atribuyó un alto valor simbólico a ciertas actividades áulicas, aclarando en gran medida su distinción con referencia a la práctica desarrollada por el maestro normalista. La estrategia a seguir en primer instancia se centró básicamente en la *condescendencia*, al elogiar prácticas propias y particulares de los maestros normalistas (el manejo pedagógico o didáctico) de una manera quizás humillante, recordándoles con esto su posición diferenciada (*ibid.*: 236).

Muchas veces el docente que no fue preparado para la docencia como que organiza las sesiones a un libre entender, a un libre pensar, pero como que

esa formación - siempre si es necesaria- yo la he aprendido a través de la práctica, el manejo de grupo, la dinámica de grupos, manejo de pizarrón, manejo de contenidos, la dinámica propiamente de los aprendizajes, la he adquirido a través de la experiencia ... no obstante no haber tenido esa formación, creo que se va adquiriendo y se va desarrollando y eso es a través de precisamente de la respuesta que estén dando los grupos y a partir del manejo de todo lo que se ve en el aula (E12JC, 6).

Muchos de nosotros no tenemos una formación en aspectos básicos de didáctica, como de planeación, diseño curricular o casos de ese tipo, eso yo sé que afecta y que puede ser hasta contraproducente, pero si por alguna razón en uno existe el interés en la docencia, yo creo que tú vas a empezar a buscar esas partes que te faltan y empezar a construir esa propia imagen del maestro que tienes que tener (E14JQ, 3).

La posibilidad de ser docente o de haber accedido a la educación superior me permite vislumbrarme como una persona que peca de vanidad o de petulancia, es decir, de avanzada, porque sin tener los elementos llamémosles pedagógicos, didácticos, mis alumnos me perciben como una persona que les arrima elementos, tal vez a veces demasiado prácticos, pero para que puedan vivenciar que la educación es un elemento importante para el desarrollo de las personas (E13SS, 5).

Para continuar diferenciándose, el maestro enfatizó cuáles serían los aspectos que lo distinguirían de la labor docente del normalista:

Los universitarios tenemos otra formación más universal y metas más amplias, y los normalistas están más circunscritos ... El maestro debe tener un amor a la cultura y no sólo a la técnica, más que instrumental, su labor es la formación del hombre (E18RG, 2).

Hay que entender mi papel como docente hoy en día con todo lo que implica. Esto es, no nada más recurrir a la técnica especializada, ser docente implica formar integralmente (E19MG, 2-3).

Los alumnos si denotan una diferencia de lo que es una emisión de un normalista y de lo que es un universitario, parece ser, que el universitario tiene una proyección posiblemente más amplia y otra de las características que se distingue inmediatamente es que es más crítico, cuestiona, empieza a ampliar más a la contextualización, empieza a considerar más factores y eso pues necesariamente tiene que llevar al cuestionamiento, a una serie de preguntas y finalmente emitir una serie de posiciones que muchas veces son de carácter crítico (E12JC, 7).

No nada más me he concretado a plantear lo que establece el programa que me corresponde desarrollar, sino a explorar ¿cómo está el mundo?.

Poder hacer transferencias para que ellos puedan entenderse a sí mismos en su proceso formativo, para después transitar a cómo formar personas con necesidades educativas especiales. Me percibo como una persona que no cree que sea necesario en este nivel el control de los alumnos. Me percibo como una persona que no necesita estar imponiendo ordenes, porque no creo que ese sea mi trabajo. Me percibo como una persona que tal vez indirectamente pero no como un elemento principal, el estar motivando a mis alumnos. Yo considero y creo que ahí hay una gran diferencia que establezco también con el normalismo ... Me percibo como un docente abierto, como un docente que cae en esa corriente del constructivismo, vamos me percibo como un docente abierto, como fui formado, formo como me formaron y a mí me formaron en un ambiente de libertad (E13SS, 5).

En la valoración simbólica realizada por el maestro universitario, se denota la continua autoidentificación con aspectos que representan actualmente la parte crítica y alternativa de la enseñanza. Además, en el intento de distinguirse de ese otro maestro, refiere los estereotipos y estigmas que se le han asignado a la figura docente de educación básica. Esto nos lleva a afirmar que en la lucha simbólica por obtener la autoridad y el poder en un contexto de interacción, las valoraciones expresadas no sólo reflejan el punto de vista personal del maestro, sino que se articulan a un conjunto de imágenes que se han proyectado socialmente sobre la figura del docente.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Consideramos que haber asumido la perspectiva de la subjetividad social en la presente investigación, permitió ilustrar la importancia de lo cultural en el análisis de la problemática de la actividad docente. Permitted comprender que más allá de los aspectos formales, el quehacer docente también tiene que ver con configuraciones simbólico-discursivas de orígenes diversos: imaginarios sociales, representaciones sociales, mitos, creencias, etcétera. Esto es, con un "universo de sentido" que cristaliza la representación que hace de sí mismo el maestro y, por ende, de su propia labor

Ese "universo de sentido" se construye en el proceso de la interacción social cotidiana al articular construcciones significativas del pasado con experiencias del presente. Al respecto, podemos aseverar que las continuas evocaciones que realiza el maestro con respecto a la época gloriosa del normalismo, más que una mirada nostálgica al pasado, nos parece que asistimos más bien a un proceso de apelación a referentes de identificación simbólicos tradicionales. Referentes que permiten afirmar la existencia de un sentido de pertenencia a un grupo

En los resultados de la investigación se pudo detectar que varios de los significados que dan sentido a la autopercepción del maestro, se ubican en el terreno de las imágenes que se han proyectado sociohistóricamente a la figura del maestro. De aquí, que su hacer cotidiano esté totalmente revestido de creencias, mitos y valores

Las circunstancias sociohistóricas que dieron pie al surgimiento del gremio magisterial en nuestro país, se constituyó en el crisol donde se forjaron una serie de vidas ejemplares, hombres ilustres, mártires de la ciudadanía. Es decir, la configuración del grupo magisterial fue asociada en la memoria colectiva con una serie de hechos históricos que marcaron profundamente su imagen. De hecho, esta memoria colectiva ha permitido asegurar la continuidad del sentido de pertenencia al grupo. Debe señalarse que esta gran producción simbólica en torno a la imagen del maestro implicó un complejo proceso, históricamente marcado, al articularse aspectos propiamente políticos con otros de carácter socio-culturales. En suma, los proyectos, las propuestas, declaraciones e ideales que políticos e intelectuales plantearon y difundieron sobre la función del maestro durante la época de la conformación de la unidad nacional y el proyecto revolucionario, constituyeron en gran medida, la base sobre la cual se configuró el complejo simbólico-cognitivo en torno a esa noción del "normalismo"

Aunque la identidad del maestro se configura desde ciertos vestigios simbólicos, esto no quiere decir que tengamos que asumirla como una esencia acabada e inmutable. La identidad tiene la capacidad, según las circunstancias, de reacomodarse y modularse al integrar o adaptar nuevas experiencias a los esquemas previamente establecidos. Sin embargo, esto no implica que se

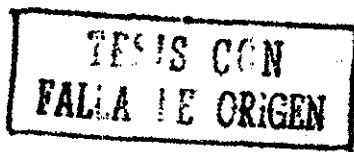
modifique el "núcleo" cultural, la "matriz" cultural que define la presencia y cohesión de un grupo. Así pues, nuestra investigación revela que a pesar de las continuas luchas del gremio magisterial por su reivindicación y dignificación social, de la adopción de algunas novedades, de la autoasignación de diferentes roles, persiste una evidente identidad colectiva con fuertes referentes de identificación de ese pasado o más correctamente, de esa "tradicción normalista". Inclusive, podemos afirmar que la dinámica en la que se expresan los significados que configuran la representación de ser maestro normalista, predomina significativamente, por lo que podemos inferir que persistirá por mucho tiempo.

Cabe agregar que, paradójicamente, aunque el normalismo ha sido objeto de intensas críticas y, por ende, de continuas modificaciones a su sistema de formación de docentes, sólo ha orientado al maestro de nuevo a asumir su rol. Los imaginarios, las representaciones sociales, los mitos asociados a la figura del maestro normalista destruyen la posibilidad de crítica con sus mismas armas. Al desvincular el análisis del problema de la docencia del fenómeno de la reproducción simbólico-cultural, los intentos de modificación a la formación docente encontrará verdaderos obstáculos: "Todo aquel que se desempeña como maestro o aspira a serlo, no sólo desea poseer las cualidades deseables y valiosas exigidas a la identidad magisterial, sino que tiene necesidad de creer y asumir que efectivamente las tiene y representa, por lo que poco a poco se ha ido asimilando a esa figura omnipotente formulada en los términos míticos y epopéyicos del maestro normalista con su carga imprescindible de heroísmo, apostolado y abnegación" (Zúñiga, 1993: 43)

En este sentido, se hace necesario un proceso de autocritica por parte del maestro, de reconocer y aceptar que su identidad está profusamente imbuida de creencias socialmente construidas. Por lo tanto, la búsqueda de la reivindicación y dignificación del normalismo no sólo debe hacerse desde lo formal, sino desde la desmitificación en el terreno de lo simbólico-cultural

Esta investigación confirma el principio central de toda identidad, "emerge y se afirma en la confrontación con otras identidades", implicando frecuentemente una relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones. En este sentido, la presencia de diferentes identidades individuales y colectivas (los normalistas y universitarios) en la Escuela Normal de Especialización, hacen de su espacio sociocultural un evidente escenario de concurrencia de la lucha simbólica por la clasificación y distinción social. De manera que, muchos de los atributos o valoraciones expresadas tienden a ser *estereotipos* ligados a *prejuicios* sociales de los grupos en pugna.

De esta forma, recordemos que las representaciones sociales son tributarias de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía y la cultura. Además, las representaciones sociales no sólo se construyen desde la realidad, sino que intervienen en su elaboración u orientación al interpretarla y actuar en ella.

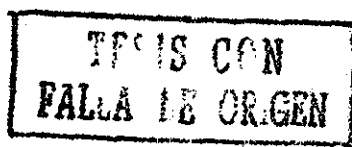


Por otra parte, es importante señalar, que las expresiones indicadas por maestros con una formación únicamente universitaria, también revelan una serie de significados que tienen que ver precisamente con lo que socialmente significa ser maestro. Es decir, develan un conjunto de significados que han sido internalizados a partir del proceso de socialización.

Debe señalarse que el estudio de las representaciones sociales apela a un proceso de intersección de varias disciplinas, al intercambio de conceptos, teorías y métodos de disciplinas diferentes, a fin de dilucidar los lazos que las unen al lenguaje, al universo de lo simbólico y de los imaginarios sociales. De aquí que su estudio se hace más complejo y problemático.

Es conveniente señalar que los resultados de la presente investigación, sólo son atribuibles al espacio social estudiado, esto es, un trabajo más representativo, debería considerar el análisis comparativo de las representaciones sociales de otros grupos diferentes. Implicaría, recuperar las expresiones culturales contenidas en esa gran comunidad del normalismo. En este sentido, nuestro trabajo se ubica en un nivel exploratorio, por lo que es conveniente continuar y profundizar en un futuro próximo la problemática aquí abordada.

Una reflexión final, si la relación entre representaciones y prácticas sociales es indudable, deberá estudiarse también el espacio de aplicación de la actividad representativa para especificar su naturaleza cognitiva, simbólica y prescriptiva. Considerar la práctica cotidiana del maestro, sus fines y propósitos, sus formas de interacción social, permitirá desentrañar la naturaleza de las representaciones sociales, o más bien, "las matrices culturales de interpretación" del grupo magisterial.





## BIBLIOGRAFIA

ABRIC, J. C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, París, PUF.

ALVARADO, RAMÓN (1992), "Nacionalismo, lenguaje e identidad colectiva", en *Versión No. 2*, México, UAM-X, pp. 141-162.

BANCHS A., MARÍA (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", *Peer Reviewed Online Journal*, volume 9, pp. 3.1-3.15.

BARTH, FREDRIK (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, Fondo de Cultura Económica.

BERGER, PETER (1982), "La identidad como problema en la sociología del conocimiento". en Gunter W. Remmling (ed.), *Hacia la sociología del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.

BERGER, PETER Y THOMAS LUCKMANN (1994), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

BERNSTEIN, BASIL (1997), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.

BLANCO, JOSÉ (1993), *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, México, Fondo de Cultura Económica.

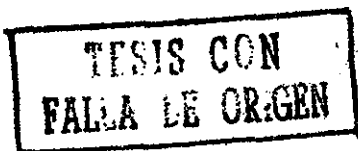
BONVECCHIO, CLAUDIO (2000), *El mito de la universidad*, México, CESU-UNAM y Siglo XXI.

BOURDIEU, PIERRE (1976), "Le champ scientifique". Tr. al español de Martiniano Arredondo G., *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 2-3, 2<sup>o</sup> année, París.

\_\_\_\_\_ (1979), "Les trois états du capital culturel", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 30, París, pp. 3-6.

BOURDIEU, PIERRE Y JEAN CLAUDE PASSERON (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

\_\_\_\_\_ (1982), *Ce que parler veut dire*, París, Fayard.



\_\_\_\_\_ (1991), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus Humanidades

\_\_\_\_\_ (1992), *Réponses*, París, Seuil.

CASTELLANOS, ABRAHAM (1913), *La educación nacional*, México, Ed. Librería de Ch. Bouret.

CASTORIADIS, CORNELIUS (1983), *La institución imaginaria de la sociedad I*, Barcelona, Tusquets

CERNA M., MANUEL (1969), *La personalidad del maestro*, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio/SEP, No 83, México, Oasis.

CIENTO CINCUENTA AÑOS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS MEXICANOS (1984), Cuadernos No 8, México, CONALTE.

CHARLES CREEL Y GUILLERMO OROZCO (1990), *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas

DÍAZ BARRIGA, ANGEL (1990), Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación, en *Cuadernos del CESU*, No 20, México, CESU-UNAM.

DÍAZ BARRIGA, ANGEL (coord.) (1993), *La Investigación en el campo del curriculum 1982-1992*, México, 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa.

\_\_\_\_\_ (1995), *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*, México, CESU-UNAM/Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.

DOGAN, MATTEI Y ROBERT PAHRE (1993), *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, México, Grijalbo.

DOISE, WILLEM (1978), "Images, représentations idéologies et expérimentation psychosociologique", *Social Science Information*, No 17, pp. 41-69

\_\_\_\_\_ (1992), *Représentations sociales et analyses de données*, Presses Universitaires de Grenoble

DOISE, W. ET A. PALMONARI (coords) (1986), *L'étude des Représentations Sociales* París, Delachaux & Niestlé

DUCOING, PATRICIA (1990), *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, tomo 1, México, CESU-UNAM



DUCOING, PATRICIA Y MONIQUE LANDESMANN (coord.) (1993), *Las nuevas formas de investigación en educación*, México, Ambassade de France au Mexique/ UAH.

DURAND, GILBERT (1968), *La imaginación simbólica*, Buenos Aires, Amorrortu.

DURKHEIM, EMILE (1994), *Educación y sociología*, México, Textos y Con-textos-Leega

\_\_\_\_\_ (1998), *Las reglas del método sociológico*, Madrid, Alianza Editorial

ELIZONDO, AURORA (1999), *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*, México, Itaca.

FARR, R.M. (1999), "Las representaciones sociales", en Moscovici, S. (coord.), *Psicología Social* (Vol. II), Barcelona, Paidós, pp. 495-506

FOUCAULT, MICHEL (2000), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

FUENTES GONZÁLEZ, BENJAMÍN (1996), *Magisterio y Normalismo: Pilares Fundamentales en la Educación del Pueblo*, México, SEP.

\_\_\_\_\_ (1997), *La escuela normal y el perfil del maestro. En el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria*, México, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal/SEP.

GARCÍA GARCÍA, NOEMÍ (1990), "El proceso curricular en la Escuela Normal de Especialización 1940-1960", mimeo., México, ENE.

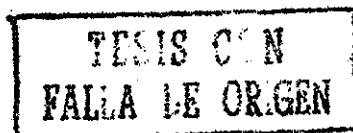
GEERTZ, CLIFFORD (1987), *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.

GIDDENS, ANTHONY et al., (1991), *La Teoría social hoy*, México, CNCA/Alianza Editorial

GILLY, M (1974), La représentation de l'élève par le maitre à l'école primaire: aspects liés au sexe de l'élève et au sexe de l'enseignant, en "*Psychologie française*", vol. 19, núm. 3, pp 127-150.

GIMÉNEZ, GILBERTO (1991), "Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa", en Guillermo Bonfil Batalla (coord.), *Nuevas identidades culturales en México*, México, CONACULTA, pp. 23-54.

\_\_\_\_\_ (1992a), "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", en *Versión*, No 2, México, UAM, pp. 183-205



\_\_\_\_\_ (coord.) (1992b), *Reseñas bibliográficas I. Teorías y análisis de la identidad social*, México, INI/IIS/UNAM.

\_\_\_\_\_ (1993), "Apuntes para una teoría de la identidad nacional", en *Sociológica*, año 8, No. 21, *Identidad nacional y nacionalismos*, México, pp. 13-29.

\_\_\_\_\_ (1996), "La teoría y el análisis de la cultura Problemas teóricos metodológicos", mimeo, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.

\_\_\_\_\_ (1997a), "La investigación cultural en México. Una aproximación", mimeo., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales

\_\_\_\_\_ (1997b), "Materiales para una Teoría de las Identidades Sociales", mimeo., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.

GINSBURG, C. (1989), *Mitos, emblemas, indicios*, Barcelona, Gedisa.

GIROUX, HENRY (1995), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.

GOFFMAN, ERVING (1981), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu

\_\_\_\_\_ (1995), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.

GONZÁLEZ, M FERNANDO (1991), *Ilusión y grupalidad*, México, Siglo XXI.

GORDILLO, ELBA ESTHER (1993), "Crisis del normalismo, pero no desaparecerá", México, *El Financiero*, 8 de julio, p.33

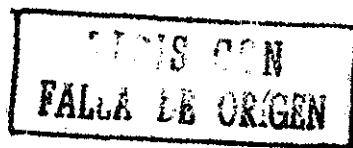
HABERMAS, JURGEN (1981), *La reconstrucción del materialismo histórico*, Madrid, Taurus

\_\_\_\_\_ (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I y II, Madrid, Taurus

HALBWACHS, M (1941), *La topographie légendaire des Evangiles en Terre Sainte, Etude de memoire collective*, París, PUF.

HECHT, MICHAEL (1993) et al, *African-American Communication. Ethnic Identity and Cultural Interpretation*, Londres, Sage Publications

HERNÁNDEZ, JULIO (s/f), *Guía práctica del educador mexicano*, México, Antigua Imprenta de Murguía.



\_\_\_\_\_ (1916), *La sociología mexicana y la educación nacional*, México, Ed. De la Vda. De Ch. Bouret.

HUERTA MALDONADO, MIGUEL (1989), "Pero si no es el normalismo, ¿Hay otra empresa más noble y de más arraigo que él?", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año 1, No. 1, México, pp. 63-64.

IBÁÑEZ, TOMÁS (1988), *Psicología Social Construccionalista*, México, Universidad de Guadalajara

\_\_\_\_\_ (coord.) (1989), *El conocimiento de la realidad social*, Barcelona, Sendai

IBARRA COLADO, EDUARDO (1994), *Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo. Análisis de los mecanismos de control*, México, Fundación SNTE

JACKSON W, PHILIP (1996), *La vida en las aulas*, Madrid, Paideia/ Morata.

JAMES MARTIN, CHRISTOPHER (1998), *La educación primaria en tiempos de austeridad*, México, Universidad de Guadalajara/The British Council.

JEREZ JIMENEZ, CUAUHTÉMOC, (1997a), "Hacia una conceptualización de la investigación educativa normalista", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año VIII, No. 34, México, pp. 13-15.

\_\_\_\_\_ (1997b), "Más sobre la investigación educativa normalista", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año VIII, No. 36, México, pp. 13-16

JEREZ JIMÉNEZ, CUAUHTÉMOC Y JOSAFAT PICHARDO (1986), "Retorno al Federalismo", en Jerez Talavera, Humberto, *Los grandes momentos del normalismo en México*, Antología No. 2, "La educación, el liberalismo, el positivismo y el auge del normalismo", México, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio/SEP

JEREZ TALAVERA, HUMBERTO (1988), *Los grandes hitos de la educación en México y la formación de maestros*, México, Librería Imagen.

\_\_\_\_\_ (1987), *Los grandes momentos del normalismo en México*, 9 Antologías Temáticas, México, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio/SEP.

JODELET, D (1989), Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans: Jodelet, D. (Coord.), *Les Représentations Sociales* Paris, Presses Universitaires de France



\_\_\_\_\_ (1999), "La representación social: fenómenos, concepto, teoría", en Moscovici, S (ed.) *Psicología Social: Cognición y Desarrollo Humano* (tomo II), Barcelona, Paidós.

LACAN, JACQUES (1960), *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano Escritos*, México, Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1987), "La tópica de lo imaginario", *El Seminario Libro I*, Barcelona, Paidós

LARROYO, FRANCISCO (1964), *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Porrúa.

LATAPÍ S., PABLO (1999), *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

LÓPEZ RAMÍREZ, JOSÉ J (1998), "Identidad docente y modernización educativa Resignificaciones por algunos protagonistas de educación básica", tesis de Maestría, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

LORTIE, DAN C (1985), "Los incentivos de la carrera docente", en E Rockwell, Antología preparada, "Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente", México, SEP, Ed. El Caballito

LOYO, ENGRACIA (1985), *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, México, SEP-Cultura-El Caballito.

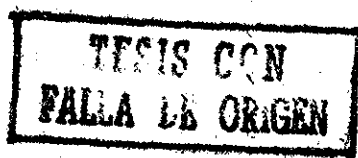
LLINAS, EDGAR (1979), *Revolución educativa y mexicanidad. La búsqueda de la identidad en el pensamiento educativo mexicano*, México, UNAM.

MAGGI, ROLANDO (1989), "Formación de maestros investigadores en el subsistema de educación normal", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año 1, No 1, México, pp 47-56.

MARDONES, J.M. Y N URSÚA (1996), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, México, Fontamara.

MEDINA MELGAREJO, PATRICIA (2000), *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, UPN/ Plaza y Valdés.

MEJÍA SÁNCHEZ, ARTURO (1994), "Identidad normalista un origen común", en *Ciclo de Conferencias sobre Identidad Normalista*, México, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal/SEP, pp 6-24.



MELUCCI, ALBERTO (1985), "Identità e azione colletiva", in: L. Balbo et alii, *Complessità sociale e identità*, Milán (Italia), Franco Angeli, pp 150-163.

MERTON, ROBERT K (1965), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, París, Librairie Plon

METZ, CHRISTIAN (1979), *El significante imaginario*, Barcelona, Gustavo Gili.

MUGNY, G. Y DOISE, W (1983), *La construcción social de la inteligencia*, México, Trillas.

MOSCOVICI, SERGE (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, París, PUF.

\_\_\_\_\_ (coord)(1984), *Psicología social. Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales*, Vol I y II), Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_\_ (1986), L'ére des représentations sociales Dans: Doise, W et A. Palmonari (coords), *L'étude des Représentations Sociales*, París, Delachaux & Niestlé, pp. 34-80.

\_\_\_\_\_ (1989), Des représentations collectives aux représentations sociales. Dans: Jodelet, D (coord), *Les Représentations Sociales*, París, Presses Universitaires de France, pp. 62-68.

\_\_\_\_\_ (1999), *Psicología Social. Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales*, vol. I y II, Barcelona, Paidós

ORIA RAZO, VICENTE (1997), "¿Ni un paso atrás en la elevación del normalismo!", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año VIII, No. 34, México, pp. 16-17.

ORTÍZ ENCISO, ISIDRO (1986) et al, "Introducción", en Jerez Talavera, Humberto, *Los grandes momentos del normalismo en México*, Antología Temática No. 1, "La Escuela Normal Lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación de maestros", México, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio/SEP.

PALMONARI, A. ET W. DOISE (1986), Caractéristiques des représentations sociales. Dans: Doise, W et A. Palmonari (coords), *L'étude des Représentations Sociales*, París, Delachaux & Niestlé.

PIAGET, JEAN (1984), *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata.

\_\_\_\_\_ (1995), *La construcción de lo real en el niño*, México, Grijalbo.

TESIS CON  
FALLA LE ORIGEN

PICHARDO PAREDES, JOSAFAT (1987), "Introducción", en Jerez Talavera, Humberto, *Los grandes momentos del normalismo en México*, Antología No. 3, "La crisis del normalismo en la Revolución y el gobierno de Carranza", México, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio/SEP

\_\_\_\_\_ (1991), "Rescate, integración, conservación y difusión de la cultura normalista", en *Revista Mexicana de Pedagogía*. Año 2, No. 6 México, pp 15.

PIÑA OSORIO, JUAN MANUEL (1998), *La interpretación de la vida cotidiana escolar*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad y Plaza y Valdés Editores.

PIZZORNO, ALESSANDRO. (1989), "Identità e sapere inutile", *Rassegna Italiana di Sociología* No. 3, Año 30, pp 305-319.

POSTIC MARCEL (1982), *La relación educativa*, Madrid, Narcea

PUIG ROVIRA, JOSEP Y MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN (1989), *Educación moral y democracia*, Barcelona, Laertes.

RABY L, DAVID (1974), *Educación y revolución social en México, 1921-1940*, No. 141, México, SEPSetentas.

REMEDÍ, EDUARDO et al., (1987), "La identidad de una actividad: ser maestro", en *Documento No. 17*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

\_\_\_\_\_ et al., (1989), "Maestros, entrevistas e identidad", en Documento No 14, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

REYES ESPARZA, RAMIRO (1993), "La práctica docente de los normalistas", en *Revista Cero en Conducta*, Año 8, No. 33-34, México, pp. 47-66.

ROCHA, M E. Y J. TUÑÓN (1991), *El álbum de la mujer*, vol. III y IV, México, INAH

SALINAS DE GORTARI, CARLOS (1989), *En Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*, México, Poder Ejecutivo Federal

SCHUTZ, ALFRED (1995), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1951), *Proyecto de carreras*, México.

\_\_\_\_\_ (1993), *Educación básica. Plan y programas de estudio. Primaria y secundaria*, México





\_\_\_\_\_ (1997), *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*, México.

\_\_\_\_\_ (1985), *Plan de Estudios de la Licenciatura en Audición y Lenguaje*, México, Escuela Normal de Especialización.

SOLÍS QUIROGA, ROBERTO (1945), *Informe de labores en la ENE*, México, Escuela Normal de Especialización.

TENTI, EMILIO (1988), *El Arte del Buen Maestro*, México, Pax.

THOMPSON, J.B. (1998), *Ideología y cultura moderna*, México, UAM-X.

TORRES QUINTERO, GERGORIO Y DANIEL DELGADILLO (1907), *Don Carlos A. Carrillo*, tomo II, México, Librería de Ch. Bouret.

URIBE TORRES, ANA MARÍA (1967), "Historia de la Educación Especial en México", mimeo., México, ENE.

VÁZQUEZ FUENTES, ALICIA (1990), "La docencia: del problema de la formación al problema de la identidad", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año 1, No. 3, México, pp. 28-31.

VIEYRA TERESA, SILVIA MA. (1994), "Antecedentes históricos de la educación especial y de la formación de docentes para este campo", en *Ciclo de Conferencias sobre Identidad Normalista*, México, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal/SEP, pp. 54-71.

WEBER, MAX (1974), *Economía y sociedad*, vol. I, México, Fondo de Cultura Económica.

WUTHNOW, F. (1987), *Meaning and Moral Order*, Berkeley: University of California Press.

ZAVALLONI, MARISA (1973), "L' identité psychosociale, un concept á la recherche d'une science", in Serge Moscovici (sous la direction de), *Intruduction á la psychologie sociale*, vol. 2, Paris, Larousse, pp. 245-265.

ZEA LEOPOLDO (1963), *Del Liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, México, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio/SEP.

\_\_\_\_\_ (1968), *El positivismo en México: nacimiento apogeo y decadencia*, México, Fondo de Cultura Económica.

ZÚÑIGA, ROSA MA. (1993), "Un imaginario alienante: la formación de maestros", en *Revista Cero en Conducta*, Año 8, No. 33-34, México, pp. 15-31.

