



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES  
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA DEL NORTE  
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**LA REPRESENTACIÓN DEL “BUEN MAESTRO”  
ENTRE LOS FORMADORES DE DOCENTES.  
LOS CASOS DE LA ESCUELA NORMAL DE  
GUANAJUATO Y DE LA ESCUELA NACIONAL DE  
MAESTROS**

**T E S I S**

PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
CON ORIENTACIÓN EN SOCIOLOGÍA

**P R E S E N T A:**  
**CATALINA GUTIÉRREZ LÓPEZ**

COMITÉ TUTORAL

TUTOR PRINCIPAL DR. MAURICIO ANDIÓN GAMBOA  
MIEMBROS DRA. MARGARITA NORIEGA CHAVEZ  
DRA. MARGARITA THEESZ POSCHNER



*CIUDAD UNIVERSITARIA*

*MÉXICO, 2008*



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

*Para mis padres.*

*Para mis hermanos.*

*Para mis sobrinos*

## INDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1	
LA EXPRESIÓN “BUEN MAESTRO” COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL	19
1.1. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO OBJETO DE ESTUDIO	19
1.1.1. LOS APORTES DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL	29
1.1.2. LOS APORTES DE LA SOCIOLOGÍA	33
1.2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL HABITUS. LOS APORTES DE PIERRE BOURDIEU	39
1.2.1. AGENTE, HABITUS Y CAMPO EN LA REPRESENTACIÓN	39
1.2.2. PRÁCTICAS SOCIALES Y REPRESENTACIONES SOCIALES	51
1.3. EL ACERCAMIENTO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	54
CAPITULO 2	
CAMPO MAGISTERIAL Y HABITUS EN MÉXICO	67
2.1. EL CAMPO MAGISTERIAL COMO CAMPO	67
2.1.1. LA PROFESIÓN DOCENTE COMO ELEMENTO DE DISTINCIÓN DEL CAMPO	68
2.1.2. LA DOCENCIA EN EL CAMPO MAGISTERIAL	77
2.1.3. CAMPO MAGISTERIAL Y DOCENCIA EN MÉXICO	80
2.1.3.1. EL PERIODO POSREVOLUCIONARIO Y EL APOSTOL-MISIONERO COMO “BUEN MAESTRO”	82
2.1.3.2. EL CARDENISMO Y EL MISIONERO LAICO COMO “BUEN MAESTRO”	88
2.1.3.3. DE LA UNIDAD NACIONAL AL DESARROLLO ESTABILIZADOR. LA VOCACIÓN, EL COMPROMISO Y EL AFAN DE SERVICIO EN EL “BUEN MAESTRO”	93
2.1.3.4. LOS SETENTAS Y EL “BUEN MAESTRO” DE LA DEMOCRACIA	101
2.1.3.5. EL NEOLIBERALISMO, LA CALIDAD Y EL “BUEN MAESTRO”	105
2.2. EL HABITUS DEL CAMPO MAGISTERIAL Y EL “BUEN MAESTRO”	110
2.3. LOS FORMADORES DE DOCENTES EN EL CAMPO MAGISTERIAL	113

CAPITULO 3	
LAS CONDICIONES SOCIALES DE EXISTENCIA DE LOS FORMADORES DE DOCENTES	121
3.1. LAS CONDICIONES SOCIO-HISTÓRICAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES	122
3.1.1. EL MAESTRO TÉCNICO. 1970-1982	123
3.1.2. EL MAESTRO DE CALIDAD Y COMPETITIVO. 1983-2000	127
3.2. LAS CONDICIONES SOCIO-CULTURALES DE LOS FORMADORES DE DOCENTES	132
3.2.1. EL DISTRITO FEDERAL COMO CAPITAL DEL PAÍS	132
3.2.1.1. EL CAMPO MAGISTERIAL EN EL DISTRITO FEDERAL	136
3.2.1.2. LOS FORMADORES DE DOCENTES DE LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS	139
3.2.2. GUANAJUATO Y EL BAJIO	142
3.2.2.1. EL CAMPO MAGISTERIAL EN GUANAJUATO	148
3.2.2.2. LOS FORMADORES DE DOCENTES DE LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE GUANAJUATO	153
CAPITULO 4	
HABITUS Y ESPACIO SOCIAL DE LOS FORMADORES DE DOCENTES	157
4.1 .CONDICIONES SOCIALES DE EXISTENCIA, HABITUS Y FORMADORES DE DOCENTES EN EL PERIODO 1970-1982	157
4.1.1. LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS	158
4.1.2. LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE GUANAJUATO	167
4.1.3. DISTANCIAS Y HOMOLOGÍAS	173
4.2. CONDICIONES SOCIALES DE EXISTENCIA, HABITUS Y FORMADORES DE DOCENTES EN EL PERIODO 1983-2000	180
4.2.1. LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS	181
4.2.2. LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE GUANAJUATO	189
4.2.3. DISTANCIAS Y HOMOLOGÍAS	195

CAPITULO 5	
LA REPRESENTACIÓN DEL “BUEN MAESTRO	203
5.1. LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA REPRESENTACIÓN	203
5.1.1. EL FUNDAMENTO PEDAGÓGICO	204
5.1.2. EL PLAN DE ESTUDIOS COMO ORIENTADOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE	210
5.1.3. OTROS COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	218
5.2. EL “BUEN MAESTRO” EN LA REPRESENTACIÓN DE LOS FORMADORES DE DOCENTES	223
5.3. LA REPRESENTACIÓN DEL “BUEN MAESTRO”	242
CONCLUSIONES	251
ANEXOS	271
BIBLIOGRAFÍA	279

## INTRODUCCIÓN

El tema de investigación

Durante mi estancia laboral en un programa de maestría diseñado especialmente para los formadores de docentes que tenía como sede la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, tuve la oportunidad de conocer a dichos sujetos, con quienes no he dejado de tener contacto.

En el trato cotidiano, me percaté que con frecuencia utilizaban las expresiones “buen maestro”, o “mal maestro”, ante alumnos, autoridades o incluso entre sus mismos compañeros de trabajo, cuando se trataba de discutir en torno al papel del maestro y su ejercicio docente.

En la mayoría de los casos, cuando se externaba un cuestionamiento a la actuación de las escuelas normales en la formación de maestros y su responsabilidad como formadores en dicha acción, era patente su auto-reconocimiento como “buenos maestros” que forman “buenos maestros”, logrando los acuerdos correspondientes, aunque dicha expresión, no quedara del todo clara.

Tiempo después tuve la oportunidad de intercambiar opiniones con otro grupo de formadores, en otro estado de la república, donde me di cuenta que la expresión “buen maestro”, también se usaba de manera común. Esta vez, quienes usaban esta frase se asumían como “buenos maestros”, lo que en términos valorativos conlleva un reconocimiento y un signo de distinción y los “otros”, eran calificados como “malos maestros”, lo cual involucra diferencias, valoradas en términos negativos.

Sin observar consenso sobre lo que dicha expresión indicaba, me di cuenta que su uso entre los maestros de escuela normales, de escuelas primarias o de cualquier nivel educativo, era común, pero cuando se les pedía detallar sobre su significado, la situación se complicaba.

Una muestra más de su uso y la dificultad para precisar su contenido, se observó en los comentarios vertidos en torno a los participantes en las ya tradicionales marchas que cada 15 de mayo realizan los maestros para solicitar

aumento salarial, frente a las cuales: las autoridades educativas descalifican a los manifestantes y señalan que los “buenos maestros” son quienes están en sus aulas y no en las calles; los dirigentes sindicales por su lado, sugieren que los “buenos maestros” no son los “revoltosos” que andan en las calles, sino quienes les dejan a ellos la tarea de negociar mejoras salariales o prestaciones; en tanto que los propios marchistas aprovechan la ocasión para autocalificarse como “buenos maestros” ya que desde su perspectiva, al protestar y luchar por su derechos, dan clases de civismo a sus alumnos<sup>1</sup>. Ante la coyuntura de las marchas, también es común encontrar maestros que aprovechan la ocasión para desmarcarse y externar contradicciones con los paristas.

Se advierte entonces cierta uniformidad en cuanto a su uso, pero también una confusión en cuanto a los dispositivos que lo integran, ya que todos aquellos maestros, miembros del magisterio que usan esta expresión, se reconocen, asumen e identifican como “buenos maestros, sin poner atención a las diferencias en su definición.

Es innegable que en dicha expresión parecen externarse deseos, aspiraciones o necesidades de reconocimiento de quien la emite, lo que explica el acuerdo sobre su uso; también es claro que el desacuerdo sobre sus componentes refleja la diversidad de maneras de pensar y de visiones, presentes dentro y fuera del grupo profesional.

Esa diversidad, se percibe en la cantidad de aspectos aludidos con la expresión, donde lo mismo tiene presencia las demandas salariales, las posiciones intra-sindicales y hasta las posturas políticas.

Ello dificulta su aprehensión y acercamiento con fines analíticos en un sólo estudio, como el que aquí se reseña, por lo que se eligió a la docencia (que genéricamente remite a un tipo de práctica social que involucra el proceso de enseñanza y caracteriza al magisterio) como eje temático de esta investigación. Tópico que por cierto fue señalado con mayor insistencia entre los miembros del magisterio y que parece aglutinar ciertos consensos. Sobre este proceso, en algunas

---

<sup>1</sup> Con el slogan “el maestro marchando, también está enseñando” muestran un matiz de su percepción en torno al “buen maestro”.



de las definiciones enunciadas por los maestros, se da mayor prioridad al aprendizaje y atención a las necesidades del alumno; en otras se otorga importancia especial a la enseñanza y el papel del maestro en ella; o bien, se resalta la habilidad didáctica del docente para mediar en el proceso.

En un afán de mayor delimitación y tomando en cuenta que la docencia caracteriza a los miembros del magisterio, se identificaron dos componentes consustanciales a dicha actividad: la práctica docente y las características, atributos y actitudes del maestro, sobre los que se decidió construir el problema reseñado en este reporte.

Aquí, el proceso de enseñanza-aprendizaje operado dentro del aula, asociado al cumplimiento de los objetivos educativos se concreta en la práctica docente; en tanto que las características, atributos y actitudes del agente responsable de su ejecución, se sintetizan en la figura del maestro.

El reconocimiento de ambos dispositivos, en este caso resultó útil para descubrir la manera en que los maestros exteriorizan sus percepciones, visiones y concepciones en torno a una práctica laboral (la práctica docente) y a las características personales de los agentes que la ejercen (los maestros).

Desde esta perspectiva, la expresión “buen maestro”, resulta útil para adentrarse en la dimensión interior del sujeto, desde donde se gestan las percepciones, visiones y concepciones que se manifiestan y sintetizan en ella.

Su uso permite observar la unidad y diversidad mezcladas en el magisterio, el cual como grupo profesional aglutina a diferentes tipos de profesionales, que: atienden distintos niveles escolares (primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado); cuentan con una formación heterogénea (certificada por una normal o una universidad, que les otorgan diferentes títulos y grados); y están adscritos a diferentes tipos de instituciones (públicas o privadas).

Vale la pena recordar en este sentido que, como lo menciona Geertz (2000), dentro del magisterio, el maestro se involucra en un mundo denso de significaciones, desde donde construye las percepciones y visiones que lo distinguen y otorgan reconocimiento en el escenario social.

Abordar esta densa red de significaciones y observar la manera en que se reflejan en la expresión y, reconocer si intervienen en el mantenimiento de la unidad como grupo, no resulta una tarea sencilla, ya que el magisterio, como ya se mencionó antes, aglutina una gran heterogeneidad de docentes, de manera que pensar en abordarlos a todos implica emprender una tarea destinada al fracaso.

Con el afán de establecer límites que posibiliten una mayor profundidad del estudio, se decidió trabajar sólo con un tipo de maestros dentro del magisterio, quizá no el más numeroso, pero sí uno de los más importantes en su interior, los formadores de docentes, quienes también son maestros normalistas de origen (Guevara, 2003), pero han logrado reorientar su trayectoria para lograr su adscripción laboral a la escuela normal y ocupar una posición de reconocimiento diferenciado, asociado al cumplimiento de funciones y responsabilidades.

Los formadores de docentes, dentro de las escuelas normales son los encargados de transmitir entre los alumnos de las escuelas normales y futuros maestros del nivel básico, lo que se considera un “buen maestro”, inculcar entre ellos modelos y tipos de maestros considerados como deseables en función de las necesidades sociales coyunturales. Son también maestros, pero el cumplimiento de tareas y responsabilidades dentro del grupo, los hace diferentes al resto de los miembros del magisterio.

Durante los cuatro años que los aspirantes a maestros permanecen en la escuela normal, los formadores de docentes se encargan de manera adicional de internalizar en los novatos, los esquemas y principios propios del grupo, que les ayudan a ver y leer la realidad. Aprovechando su antigüedad dentro del grupo y el espacio institucional propicio para influir en las futuras generaciones de maestros, los formadores tienen la legitimidad suficiente para internalizar entre los aspirantes, visiones, percepciones y creencias, considerados propios del magisterio y en algunas ocasiones distantes de las innovaciones educativas contemporáneas.

Su tarea en la formación de los futuros maestros de educación básica, es reconocida como importante dentro del magisterio, pero su reconocimiento como un sujeto con características y responsabilidades diferentes dentro de ese grupo profesional, no es tomado en cuenta en el ámbito de la investigación educativa.

En esta lógica, su identificación como objeto de este estudio, ubica la investigación en un terreno árido, pero con muchas potencialidades.

## Antecedentes del estudio

La selección de la expresión “buen maestro” como vía para adentrarse a la dimensión interior del formador de docentes, en tanto miembro del magisterio, como para observar la manera en que exterioriza sus disposiciones y percepciones, orientó la búsqueda de bibliografía especializada que permitiera la construcción del objeto de esta investigación.

La revisión bibliográfica, se delimitó en función de ciertas categorías, tales como magisterio, dimensión interior del sujeto, práctica docente y formación docente, consideradas básicas en el tema de investigación.

Durante este ejercicio, se tuvo presente que los formadores de docentes a pesar de ser reiteradamente mencionados en reformas de las escuelas normales, son más explorados y conocidos como “maestros”, desatendiendo sus particularidades y peso específico dentro del magisterio.

Este desinterés se observa en los escasos 8 reportes (de un total de 360) reseñados y presentados en el volumen titulado *Sujetos de la Educación y Formación Docente* (Ducoing y Landesman, 1996), editado por el Consejo Mexicano de la Investigación Educativa.

En conjunto estos trabajos se interesan en ellos, sólo como parte de la infraestructura de la escuela normal y como algunos de los recursos que se reflejan en las estadísticas, más que como responsables de la formación de los futuros maestros. No se profundiza en su perfil o características particulares, lo que revela el desinterés por reconocer la importancia de su labor y la necesidad de acercarse a abordar sus visiones, concepciones, interiorizaciones o imaginarios.

Esta situación no cambia para el 2000, ya que en el volumen, titulado *Sujetos, Actores y Procesos de Formación* (Ducoing y Landesman, 2005), específicamente en el apartado destinado a dar cuenta de la formación y los procesos institucionales (normales y UPN), se recuperan 86 reportes o avances de investigación, de los cuales ninguno se refiere a los formadores de docentes de manera específica; 44 de ellos hace alguna referencia a la discusión relacionada con formación de docentes en

términos conceptuales y su relación con la práctica docente en el nivel básico. A pesar de no aportar datos particulares sobre los formadores de docentes, estos reportes ayudan a identificar las características de la docencia distintiva de este grupo profesional

Interesados en la dimensión interior del sujeto, llama la atención que en el apartado titulado “Identidad de los profesores en la educación básica y normal básica”, contenido en el mismo texto (Ducoing y Landesman, 2005), de 30 trabajos reseñados, 4 hacen referencia a la identidad del magisterio y 16 se concentran en los maestros de educación básica.

De entre los interesados por la identidad magisterial, destacan los trabajos de López (1988) y Zuñiga (1993), quienes estudian los discursos y los imaginarios de los maestros, como miembros del magisterio, al cual reconocen como un grupo compacto, homogéneo y con identidad fuertemente arraigada, sostenido en las imágenes del apóstol y el misionero históricamente presentes en el espacio simbólico de dicho grupo profesional. Las reflexiones de dichos autores, fueron el basamento desde el cual se construyeron las interrogantes relacionadas con la unidad y la diversidad dentro del magisterio, sobre las que se construyó este ejercicio de investigación.

Otro conjunto de estudios interesados en examinar la dimensión interior del sujeto, se integran en el estado de conocimiento coordinado por Manuel Piña, Alfredo Furlan y Lya Sañudo, titulado *Acciones, Actores y Prácticas Educativas* (2003), los cuales se agrupan en los apartados: cotidianidad, representaciones sociales, imaginarios e identidad.

De 99 materiales reseñados en este volumen, 8, hacen referencia a los formadores de docentes y 38 de ellos toman al docente de educación básica como su objeto de estudio.

En tres de estos trabajos (Figuroa, 1995, Mercado, 2002, Hernández, 2001), se señala la influencia del magisterio como grupo profesional en las percepciones, visiones y acciones de sus miembros, como si los maestros por el sólo hecho de ser

parte de un grupo profesional, renunciaran a pensar, expresarse y comportarse de manera diferente. El magisterio aparece en estos estudios como un grupo profesional homogéneo que impone visiones, percepciones, estilos de vida y maneras de pensar; en ellos se resta importancia a las historias y trayectorias de cada uno de sus miembros, quienes sólo parecen existir a partir de su adscripción a dicho grupo profesional.

En esta posición convergen los resultados del estudio de Carmen Güemes (2002), quien muestra que el magisterio ha logrado imponer visiones, percepciones y representaciones entre sus miembros, asimismo, se ha incorporado dentro de la cultura o tradición magisterial, ciertos significados y símbolos cuasi-religiosos en torno a la figura del maestro.

En esta misma línea, se ubican los trabajos de Medina (1998, 2000) que reconoce las relaciones familiares como orientadoras de las trayectorias de los maestros e incidentes en las maneras de pensar, actuar y expresarse entre el magisterio, lo que impacta en la cohesión y unidad de este grupo profesional.

En conjunto estos estudios, ubican al magisterio como un grupo profesional con una identidad fuertemente arraigada y consecuentemente con una percepción acerca de su ubicación en el espacio social más o menos compartida.

En ellos la totalidad se sobrepone a la particularidad, pero olvidan que las partes tienen cualidades y propiedades que no necesariamente se reflejan en ese todo, las cuales a su vez se relacionan de manera particular, pero no han sido del todo identificadas.

Bajo este razonamiento, las conclusiones de estos estudios abren una veta de investigación en donde las partes del todo son las protagonistas y aquellas que pueden ayudar a conocer la totalidad desde otra perspectiva. Una veta, donde los formadores de docentes tienen una participación activa en el mantenimiento o transformación de la lógica sobre la que se sostiene el magisterio.

Una veta que se explora en este ejercicio de investigación, ante la expectativa de que su acercamiento, no sólo cubrirá huecos en el ámbito de la investigación educativa, sino que permitirá reconocer la manera en que dicho grupo profesional se está movilizando.

## Referentes Teóricos

El interés de este estudio por abordar la dimensión interna del individuo, como producto de su inserción dentro del magisterio como grupo profesional, llevó a reconocer que la categoría representaciones sociales podía constituirse en una alternativa teórico-metodológica para estudiar el contenido de la expresión “buen maestro” y abordar los referentes que usa en su construcción.

La categoría representaciones sociales da la oportunidad de conocer la manera en que los individuos piensan y perciben la realidad, lo que en este caso permite estudiar al magisterio desde una perspectiva más novedosa, donde los sujetos que lo integran tienen voz y una participación activa dentro de dicho grupo profesional.

La perspectiva teórica en la que se sostiene esta categoría en el ámbito de la psicología social se sintetiza en los trabajos de Moscovici y Abric, que toman como unidad de observación al sujeto, para generar conclusiones macro.

Al tomar como objeto de estudio al sujeto, esta perspectiva teórica deja en segundo plano el contexto en que se mueve y los referentes que pone en juego el sujeto en su construcción.

Sin la intención de menospreciar estos planteamientos, sino con el interés de completar el panorama, se decidió retomar la expresión “buen maestro” como una representación social que permite adentrarse en la dimensión interior de los formadores de docentes y reconocer su contenido, así como los referentes desde los que se construye desde una perspectiva sociológica.

En ello se concreta el interés por abordar las representaciones sociales como una vía de exteriorización de las interiorizaciones del agente, siempre como resultado de su inserción en un grupo dentro del gran espacio macro-social, que ha sido tratado con suficiencia por Pierre Bourdieu.

Cabe mencionar que un elemento común en las construcciones teóricas donde las representaciones sociales ocupan un lugar privilegiado, es la identificación de tres componentes sustanciales: el sujeto elaborador de la representación, el objeto de la representación y la representación misma (concretada en un contenido). Otro elemento común en estas propuestas es la exigencia en que todos los trabajos interesados en usar esta categoría tengan un carácter comparativo.

Ambas exigencias teórico-metodológicas, tuvieron presencia en el desarrollo del estudio que aquí se reseña, ante la expectativa de dar respuesta a las interrogantes planteadas, mediante la selección de un entramado teórico apropiado.

El esquema de Bourdieu, desde la posición aquí manejada proporciona las herramientas teóricas metodológicas para reconocer no sólo el contenido de las representaciones sociales, y caracterizar su objeto, sino para estudiar al sujeto que construye las representaciones (agente) que adscrito a una estructura social determinada, toma de ella los referentes que intervienen en esa construcción social. Desde el punto de vista de este autor, las representaciones son construcciones reflejo de un esquema de pensamiento interiorizado (habitus), resultado del vínculo del agente a una estructura social específica, identificada como campo.

El habitus, permite engendrar pensamientos, percepciones y valoraciones que se muestran como típicos dentro de un espacio social determinado (campo) y que sirven para exteriorizar imágenes, creencias y principios de realidad, aparentemente homogéneos; genera, también, representaciones y prácticas que permiten reconocer la influencia de la estructura social en percepciones y prácticas individuales; y finalmente identifican el peso del agente en el mantenimiento y transformación de esa estructura, por lo que se considera como la mejor propuesta teórico-metodológica para acercarse a los formadores de docentes.

Aplicando este modelo, es posible abordar las representaciones del “buen maestro” como producto de un esquema común interiorizado e inculcado entre los formadores de docentes (habitus), el cual han adquirido a partir de su inserción al magisterio, denominado aquí como campo magisterial que tiene a la docencia, como la práctica social que lo aglutina y distingue.

Este campo mantiene cierta homogeneidad como requisito para su sobrevivencia, está integrado por agentes ubicados en diferentes zonas geográficas y se desenvuelven bajo condiciones sociales específicas (Condiciones Sociales de Existencia, CSE) de las cuales reciben una influencia diferenciada que se puede traducir en variantes del habitus que potencialmente pueden intervenir en sus criterios de apreciación y percepción y consecuentemente en sus representaciones.

Bajo esta lógica, la categoría representaciones sociales, en tanto que toma al agente como unidad de análisis, siempre inserto en una estructura social, permite comprender las percepciones individuales de la realidad que se exteriorizan en las representaciones, como resultado del habitus propio de un campo. También ayuda a reconocer la influencia en esas percepciones, de las diversas condiciones en que los agentes integrantes de esa estructura se desenvuelven. Su recuperación, garantiza entonces, el carácter comparativo inherente al estudio de las representaciones sociales.

Por sus relaciones e implicaciones, esta categoría, se constituye en una vía apropiada para identificar referentes culturales, desde la vertiente conocida como “interiorizada” y que revela cómo se operan los procesos de apropiación o subjetivación de componentes culturales. También da la posibilidad de reconocer cómo los sujetos, con un esquema apropiado, intervienen en la construcción, mantenimiento y reproducción de esos principios. Con ello es posible reconocer al sujeto que construye la representación (en tanto miembro del magisterio); el objeto de la representación (objetivado en la docencia que distingue a los miembros del campo); así como el contenido de la representación (como la exteriorización de la interiorización propia de dicho espacio social); componentes de la triada básica de todo estudio de las representaciones sociales.

Con su uso es posible identificar las características, rasgos, habilidades y valores deseables en la docencia, que se constituye en el sostén del campo magisterial; una práctica profesional, para la que se otorga una formación especializada dentro de las escuelas normales y que está bajo la responsabilidad de los formadores de docentes.

#### El Problema de Investigación

El nuevo escenario social y político que se presenta en el país y constituye el contexto contemporáneo de las actividades educativas, orienta la construcción de nuevos discursos, en donde cada vez es más común escuchar expresiones sobre la



necesidad de modificar el perfil del maestro de tal manera que se adecue y responda a las innovaciones que la tecnología le exige; el interés oficial, se ha concretado en las recientes reformas de las escuelas normales, donde los formadores de docentes se adscriben y tienen la difícil tarea de formar “buenos maestros”.

Cuando se consulta a los formadores de docentes sobre su responsabilidad y compromiso en esta actividad, responden de manera positiva, sin embargo los cuestionamientos sobre la manera en que ello se expresa en la cotidianidad de su tarea docente, siempre se hacen evidentes en los reportes de seguimiento de cada reforma<sup>2</sup>.

En la mayoría de estos documentos se reseñan los avatares de la reforma en la cotidianidad de la vida magisterial, centrada en la práctica profesional, pero se olvida a los formadores de docentes, quienes desde la perspectiva oficial siempre van a responder a las necesidades que la institución demande. Se les quita independencia para construir, procesar y expresar visiones propias en función de sus historias y trayectorias individuales.

Si bien cada reforma dentro de la escuela normal busca mejorar el perfil del maestro, al dejar de lado las visiones y percepciones de los formadores de dentro de las escuelas normales, eliminan la posibilidad de reconocer su influencia en la consecución de los objetivos deseados; ello deja claro que en el diseño de objetivos educativos se pasa por encima de las condiciones de infraestructura y de recursos humanos con que cuentan las escuelas normales y demuestra incompreensión del papel de los formadores dentro de las mismas.

Como una manera de tomar distancia de esta posición, el estudio que aquí se presenta, plantea acercarse a los agentes que de manera institucional tienen la responsabilidad de concretar acciones de la reforma, pero que en la vida cotidiana pueden colocarse a favor o en contra de la misma.

---

<sup>2</sup> Como ejemplo de ello puede mencionarse que el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN) que inició operaciones en el 2002, al evaluar los resultados del Programa para el Fortalecimiento Institucional de las Escuelas Normales de 1997, y que se constituye en su referente de acción, señala su fracaso al no lograr la participación efectiva y real de profesores y directivos, quienes no hacen suyos los contenidos de la reforma (SEP, 2002).

Con la representación del “buen maestro” se busca conocer a este tipo de agentes, que por su adscripción de la escuela normal, ocupan dentro del magisterio un lugar distinguido; además de adentrarse en su dimensión interior, para saber cómo piensan y construyen su realidad, y también la manera en que se reconocen y muestran.

La intromisión en su dimensión interior también da la oportunidad de identificar los referentes desde los cuales construye su representación del “buen maestro” y ubicar su papel en la construcción de esta representación en los futuros maestros de primaria, a quienes están formando dentro de las escuelas normales; ello permitirá también, identificar su impacto en el mantenimiento de este grupo profesional, al que los expertos califican como compacto y homogéneo, así como sus posibilidades de cambio.

En tanto que la representación “buen maestro” permite identificar percepciones, visiones en torno a los maestros y la práctica docente, ya identificadas como componentes de la docencia como actividad profesional que caracteriza al magisterio, y ello se definió como objeto de interés de esta investigación, se construyeron las siguientes interrogantes como orientadoras de este estudio: ¿Cuál es la representación del “buen maestro” en los formadores de docentes?, ¿Existe una representación común del “buen maestro” entre los formadores de docentes de las escuelas normales?, ¿Cuáles son las características y atributos del maestro presentes en la representación del “buen maestro”?, ¿Cuáles son los componentes y características de la práctica docente inmersas en la representación del “buen maestro”?, ¿qué elementos inciden en construcción de la representación del “buen maestro”?

Con estas preguntas orientadoras de la investigación, el estudio que aquí se detalla, busca conocer el contenido de la representación del “buen maestro” entre los formadores de docentes, centrado en la práctica docente y las características del maestro, como componentes de la docencia para identificar los referentes que intervienen en su construcción y su peso específico en el mantenimiento del magisterio como grupo profesional.

La investigación aquí presentada, tiene los siguientes propósitos:

- Reconocer el contenido de la representación del “buen maestro” como un reflejo de la dimensión interior de los formadores de docentes.
- Abordar la concepción de práctica docente en la representación “buen maestro” de los formadores de docentes.
- Develar características, atributos y componentes de un “buen maestro” contenidos en la representación “buen maestro”.
- Distinguir los referentes o principios que intervienen en la construcción de la representación del “buen maestro” entre los formadores de docentes.

Con estas interrogantes se construyeron los siguientes supuestos como orientadores de la investigación:

Los componentes de la representación del “buen maestro” dependen de los referentes que el formador de docentes recupera del grupo profesional al cual pertenece y las características del medio en que se desenvuelve.

La representación del “buen maestro” permite reconocer características de la práctica docente y del maestro, como componentes de la docencia que distinguen al magisterio como grupo profesional, mismos que se imponen entre los formadores de docentes, como miembros del magisterio.

### Método y estructura

En el ámbito de las ciencias sociales, resulta insostenible pensar en un método como neutro y distante de posiciones teóricas. De esta manera, acercarse a conocer las representaciones del “buen maestro” en los formadores de docentes de las escuelas normales, desde la perspectiva sociológica construida por Bourdieu, involucra un método particular de acercamiento a la realidad.

Un método que permite abordar las representaciones de los agentes vinculados a una estructura, el campo magisterial, así como los enlaces y relaciones que intervienen en la conformación de visiones compartidas y que tiene como unidad de análisis al agente.

Centrarse en el agente, lleva necesariamente a definir estrategias mediante la cuales pueden examinarse esquemas internos de orientación y construcción de representaciones y prácticas, donde el habitus tiene un papel preponderante. El cuestionario es una vía apropiada de objetivación del habitus, de acuerdo a las recomendaciones del Bourdieu. Se diseñó un instrumento destinado a captar información sobre la ubicación de los formadores de docentes en el campo, su trayectoria social y la propiedad de capital cultural (que se consideran componentes del habitus y que por supuesto son producto de una influencia diferenciada de las condiciones sociales en que se desenvuelven los formadores de docentes).

De acuerdo a Bourdieu, la práctica discursiva se constituye en una vía apropiada para que el agente exteriorice principios y esquemas de apreciación y acercamiento a la realidad; lo cual es posible cuando el agente tiene la disposición para hablar.

La entrevista semiestructurada, con un guión prediseñado en este caso, se usó para promover en el entrevistado el ejercicio de la práctica discursiva; en la misma se integraron una serie de preguntas destinadas a indagar sobre las dos dimensiones ya mencionadas y contenidas en la representación del “buen maestro” : la práctica docente y el maestro.

El ejercicio de la práctica discursiva llevó a operar una estrategia específica de tratamiento, centrada en el análisis de contenido, en donde se tomaron en cuenta las dimensiones y categorías ya mencionadas. El análisis de contenido, resultó útil para registrar frecuencias y regularidades que a su vez permitieron la recuperación del supuesto que orientó la investigación.

El interés por reconocer el contenido de la representación y la interpretación de los discursos, tomando como objeto central al formador de docentes, ubicó la investigación en un punto más cercano a lo cualitativo, en donde la cantidad de informantes pasa a segundo plano, en tanto que el agente ocupa un lugar protagónico.

La necesidad de un estudio comparativo, inherente al estudio de las representaciones sociales, asociado al perfil cualitativo precisado en la investigación, llevó a tomar dos definiciones importantes en el estudio, las cuales concretan la propuesta de Bourdieu, para el caso.

Con el objeto de atender el peso de las CSE pasadas y presentes en que se desenvuelven los formadores de docentes como miembros del campo, como influyentes en la construcción del habitus y consecuentemente en la construcción de las representaciones, se estudiaron a formadores de docentes adscritos a dos escuelas normales ubicadas en dos entidades que han vivido de manera diferentes los acontecimientos nacionales, el Distrito Federal con la Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros y el estado de Guanajuato con la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato. Con ello se intentó controlar de manera particular las llamadas condiciones socio-culturales, como un componente de las CSE.

Una segunda decisión se concretó en la selección de formadores de docentes que se adscribieron a dichas instituciones en dos momentos socio-históricos diferentes: a) el de 1970 y 1982 y; b) el de 1983-2000. Se buscó un referente de las CSE pasadas que permitiera reconocer la historia de los agentes dentro del campo, para contrastarlos con su presente, es decir, con las CSE en que dichos agentes se desenvuelven de manera contemporánea.

Las escuelas seleccionadas, ambas de carácter público forman maestros destinados a atender el nivel básico (primaria), que en términos cuantitativos concentra la mayor inscripción en el sistema normalista<sup>3</sup>.

Se decidió trabajar con formadores de tiempo completo, quienes por su compromiso laboral permanecen más tiempo en la institución, realizan actividades adicionales a la docencia y consecuentemente tienen mayor contacto con los estudiantes, además que resulta más sencillo localizarlos. En la selección, se tomó en cuenta su trayectoria escolar, ligada a la escuela normal, ya que en la lógica del estudio, ello permitirá reconocer el peso e influencia de las escuelas normales en las que se formaron profesionalmente en la construcción de sus representaciones.

---

<sup>3</sup> El sistema normalista, incluye escuelas normales públicas destinadas a formar maestros para el preescolar, la primaria, la secundaria, la educación especial y la educación física.

Tanto el cuestionario como la entrevista se aplicaron a los 12 formadores de la Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros y a 7 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, todos de tiempo completo y que ingresaron en alguno de los dos periodos seleccionados.

Para seleccionar a los formadores se hizo una revisión previa de la plantilla de cada escuela y se averiguó sobre su situación en el momento de la entrevista, ya que siempre se buscó que los seleccionados tuvieran carga docente en el semestre de contacto y no se encontraran en algún tipo de comisión (administrativa o sindical), tan comunes en el medio, pero que desde la perspectiva aquí manejada lo alejan de las actividades docentes.

El resultado de este ejercicio de investigación se presenta en cinco capítulos que integran este documento, en el primero de ellos se expone todas las consideraciones de índole teórico, sobre las que se construye la estrategia de acercamiento a la realidad: se recuperan los aportes de la psicología y la sociología para conocer la dimensión interior del sujeto mediante las representaciones sociales; se recuperan y analizan las categorías construidas por Bourdieu para acercarse a conocer la expresión “buen maestro” como una representación derivada de un habitus propio de un campo, aquí denominado como magisterial; se finaliza con el detalle de la estrategia metodológica construida para hacer el trabajo de campo y elaborar el reporte del que forma parte este material, enfatizando en los dos problemas considerados inherentes al estudio de las representaciones sociales: el relacionado con la recopilación de los datos y el que tiene que ver con el tratamiento y análisis de los mismos.

En el segundo capítulo, se exponen los argumentos que permiten reconocer al magisterio como campo, recuperando su génesis y desarrollo en México, donde se ubica a los formadores de docentes como miembros distinguidos de dicho espacio social.

En el tercer capítulo se detallan las CSE en que desenvuelven los formadores de docentes en el estudio, las cuales se separan en dos partes: la primera puntualiza los periodos socio-históricos en los cuales los formadores de docentes se adscribieron a la escuela normal y los programas y planes de estudio que han tenido

la responsabilidad de impartir; la segunda, contiene la información socio-cultural en la que los formadores de docentes se encuentran inmersos. Este capítulo condensa las llamadas CSE de las que dichos agentes, aún siendo miembros del campo magisterial, no pueden aislarse y desde la posición aquí manejada intervienen en la construcción de la representación del “buen maestro”.

El capítulo cuatro recopila y analiza los hallazgos del trabajo de campo relacionados con el habitus de los formadores de docentes, que como esquema orientador de acciones y representaciones, incide en la construcción de la representación del “buen maestro”.

Finalmente en el capítulo cinco se exponen los detalles relacionados con el contenido de la representación del “buen maestro”, desagregados en la práctica docente y las características y atributos del agente que la ejerce (el maestro). Aquí se contestan algunas interrogantes que gestaron esta investigación y confrontan los supuestos que sobre los que se construyó.

No sobra decir que todo reporte de investigación está incompleto sin las conclusiones, las cuales se presentan al final de este documento, donde también se hace un prospectiva de la temática en función de los resultados obtenidos del ejercicio, con el pleno convencimiento de que ningún tipo de conocimiento está acabado, de manera que todo lo dicho en torno a un objeto de estudio, de ninguna manera puede considerarse concluyente e inobjetable.

En tanto que el conocimiento es acumulativo, lo planteado en este reporte puede tomarse sólo como otro aporte más, con posibilidades de ser recuperado y completado a futuro en otro tipo de investigaciones y desde otras perspectivas.





## **CAPITULO 1**

### **LA EXPRESIÓN “BUEN MAESTRO” COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL**

En este primer capítulo, se expone el entramado teórico sobre el que se construye la investigación reseñada en el reporte, se asume de principio que, las alternativas teóricas para acercarse al individuo en sociedad son diversas, por ello una revisión de las mismas, rebasaría los objetivos de este estudio.

Con pretensión limitada, pero al mismo tiempo con el deseo de un acercamiento más profundo a la temática, se revisan algunas posturas teóricas que proponen el abordaje de las representaciones sociales, tomando como eje de desarrollo la relación individuo-sociedad. Ambos componentes onto-epistemológicos, se sintetizan en la dicotomía exteriorización-interiorización, que en ciertas perspectivas teóricas asumen diferente papel y cumplen ciertas funciones. A partir de esta dicotomía, se redimensionan los constructos teóricos que desde la psicología y la sociología, han sido usados como referente para estudiar las representaciones sociales.

Se detalla también el esquema teórico elaborado por Bourdieu, donde las representaciones son una alternativa para conocer la manera en que la estructura social influye en la construcción de percepciones y visiones de los agentes.

#### **1.1. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO OBJETO DE ESTUDIO**

La relación individuo sociedad en las ciencias sociales.

En el escenario contemporáneo donde de manera continua se generan diversos acontecimientos que impactan en el actuar social cotidiano, es cada vez más común escuchar expresiones construidas por diferentes agentes, con la intención de manifestar su opinión o posición. Estas opiniones se presentan como visiones individuales en torno a la realidad observada, pero aún para los pocos conocedores del tema, no puede pasar por alto que en ellas, es posible examinar las relaciones

que se establecen en sociedad, de tal manera que son vistas más bien como interpretaciones que dan cuenta de las posiciones en las que se ubican los agentes en ella; bajo esta lógica dichas opiniones no pueden ser consideradas o mostradas como voces legítimas o representativas de la sociedad, ya que eso significa dejar de lado las divisiones o diferencias que existen en ella.

Una tentativa de explicación, las reconoce como expresiones personales, que dan cuenta de la inserción de los agentes en diversas categorías, grupos o clases, desde donde construyen sus interpretaciones sobre un acontecimiento en particular; ello permite identificar visiones contrapuestas o compartidas dentro de una sociedad. Desde esta posición se reconoce el peso de la estructura social en la construcción de pensamientos y acciones de los agentes sociales que la integran, pero se niega a ellos la capacidad para generar sus propias percepciones.

Otra posición propone conocer estas opiniones como expresiones individuales de los sujetos en torno a un acontecimiento particular, lo que significa negar que el individuo interactúa y vive en sociedad.

En sentido estricto, ambas posiciones, remiten a una discusión de mayor envergadura en el ámbito de las ciencias sociales, donde la relación individuo-sociedad ocupa el centro de atención.

Expresado en la dicotomía interiorización/ exteriorización, esta relación onto-epistemológicamente ha sido el sostén de diversos esquemas teóricos y ha sido útil como auxiliar en la construcción del objeto de estudio de las ciencias sociales. En ella, la interiorización examina las percepciones, pensamientos y acciones de los individuos que aún inmersos dentro un espacio social común, son capaces de construir a partir de su experiencia personal y posición dentro del grupo social de pertenencia.

Como una postura, este componente de la dicotomía, recupera la posición activa del individuo en la construcción de lo social, aún sin la identificación específica de estructuras, sino sólo como resultado de su interacción social.

Se vinculan con esta perspectiva todas aquellas teorías que se han interesado por estudiar el modo en que los sujetos piensan, explican o representan al mundo social, ignorando las estructuras en las que interactúan o se adscriben. Estas

teorías comparten su interés por el sujeto centro de atención, e incluso en un nivel extremo toman como objeto de estudio su conciencia e intencionalidad; categorías como sentido común, experiencia, sentido vivido e interacción, son constitutivas básicas de estos entramados teóricos.

Son varios los autores que se adscriben a esta posición, pero destacan de manera particular: Alfred Schutz, a quien se le atribuye la construcción de la llamada fenomenología como una variante de la sociología y para quien el mundo de vida (también denominado como mundo social, mundo de vida cotidiana, o mundo de sentido común), es un mundo intersubjetivo en el que la gente crea la realidad social y en donde se ponen en juego las creaciones de sus antecesores, aunque considerando que

...otros hombres son, para mí, semejantes, contemporáneos, predecesores o sucesores, yo soy para otros hombres un semejante, un contemporáneo, un predecesor o un sucesor (Schutz, 1974:34)

De esta manera, el mundo subjetivo, es común a todos y existe porque las personas viven, se relacionan, hablan, se escuchan entre ellas mismas y comparten el mismo espacio y tiempo. Más allá de lo físico, a este autor le interesa como se relacionan y comprenden mutuamente las conciencias de las personas, dónde se localiza el significado, la comprensión, la interpretación y la autointerpretación, que posibilita el descubrimiento del modo en que se constituye el significado en la experiencia individual del ego solitario, base de la sociología fenomenológica.

De acuerdo con este autor, las tipificaciones y las recetas heredadas, ya aprobadas socialmente, tienen una participación importante, pues en situaciones problemáticas pueden ayudar a las personas a tratar en el mundo social.

Para entender más claramente el papel de las recetas en la acción social no debe olvidarse que según Schutz, existen cuatro reinos del mundo social: el futuro, el pasado, el mundo presente de los consorcios con los que se tiene contacto cara a cara y el mundo presente de los contemporáneos, a quienes sólo se conoce como tipo, ante los cuales las personas ponen en juego sus tipificaciones y recetas (constructos que dan cuenta de características generales y homogéneas aceptadas y probadas).

Desde esta posición, cuando las personas construyen la realidad social y cultural presente, recuperan la influencia de otras que ya la construyeron y siguen construyéndola, pero un tanto de manera dialéctica, también están en posibilidades de participar en la construcción de esa misma realidad.

Estos aportes resultan útiles para conocer el impacto de los otros en la construcción individual de percepciones, que a su vez funcionan como orientadoras de acciones en la vida cotidiana y son vistos como parte del sentido común, considerados como componentes importantes en las representaciones sociales.

Herbert Mead, reconocido como psicólogo social y fundador del llamado interaccionismo simbólico, también se interesa en tomar al sujeto como ente activo en la construcción de la realidad.

Como una oposición al reduccionismo psicológico del conductismo y al determinismo estructural asociado al funcionalismo, el interaccionismo simbólico, distingue las capacidades mentales de los actores y su relación con la acción y la interacción.

El acto, que se constituye en su unidad básica de análisis dentro de esta perspectiva, incluye cuatro fases dialécticamente desarrolladas: el impulso, la percepción, la manipulación y la consumación; que al involucrar a más de una persona, se convierte en social y tiene como mecanismo básico el gesto. Los humanos con el gesto, tienen la capacidad de desarrollar y usar símbolos significantes, que a su vez contribuyen a enriquecer el lenguaje y la capacidad de comunicación, a través de ellos son posibles los procesos mentales y la interacción simbólica, lo cual a su vez, permite el desarrollo de pautas de interacción complejas que posibilitan la organización social.

La inteligencia reflexiva, la conciencia, las imágenes mentales y el significado, son procesos mentales que están asociados al proceso social y está dentro el cerebro del individuo. Como una muestra de la influencia del proceso social en las personas, Mead utiliza la categoría *self* para reconocer la capacidad de los individuos de verse a sí mismos como objeto social y verse a sí mismo como otros los ven.

El self incluye dos fases: el yo, que incluye aspectos imprevisibles y creativos y el mí, que agrupa las actitudes de los demás asumidas por el individuo, con lo que el control social a través del mí, en tanto que el yo constituye la fuente de innovación de la sociedad.

Según este autor

... por tales medios, que permiten al individuo adoptar la actitud del otro hacia él, el individuo está conscientemente capacitado para adaptarse a ese proceso y para modificar la resultante de dicho proceso en cualquier acto social dado, en términos de su adaptación al mismo (Mead,1934/1962:134.Cfr. Ritzer,1994:231).

Esto quiere decir que el individuo es capaz de modificar o alterar significados y símbolos que usa durante la acción y la interacción, sobre una base particular de interpretación e influir así en la organización social y los procesos sociales; ello da al individuo la posibilidad de construir sus propios significados y lo acerca a las representaciones sociales.

Garfinkel, considerado el creador de la etnometodología, es un sociólogo que también se interesa de manera fundamental por reconocer la influencia del individuo en la sociedad.

Para la etnometodología el mundo social es producto de una práctica reflexiva asociada a procesos mentales, con lo que rechaza aquellas propuestas de orden macro o estructuralistas que consideran al sujeto en sociedad como un actor sin juicio alguno.

El individuo en sociedad tiene la capacidad para dar explicaciones a lo que sucede a su alrededor (con lo que le dan sentido a su mundo) además de disponer el orden en el mundo cotidiano.

En su explicación tiene un peso importante la indexicalidad (concepto derivado de la lingüística) que concentra la diversidad de significados de las proposiciones en función de un contexto.; lo que sin duda ayuda a comprender lo que un actor dice y hace e invita a ponerse en su lugar.

En la comprensión, (nivel diferente de la explicación) juega un papel importante el llamado principio *etcétera*, en el que se sintetizan aspectos incompletos de una situación, que en la vida cotidiana, ayuda a los actores a superar ciertos obstáculos, con el objeto de que dicha situación prosiga.

En este proceso, también tiene un peso importante el lenguaje natural, el cual opera como sistema de prácticas que permite a las personas comunicarse y relacionarse en la producción de la realidad, colocando al actor en una posición activa en la dinámica social.

De manera contraria a la posición a la que se adscriben los autores ya mencionados, la exteriorización reconoce a la sociedad como una estructura social objetiva, independiente de la conciencia la voluntad y el interés de los individuos, que orienta y modela maneras de pensar y actuar de los individuos. Esta estructura, exterior al individuo se impone a él y tiene capacidad de inducir percepciones y acciones.

El conjunto de teorías, que se ubican en esta perspectiva, califica a las ciencias sociales como una especie de ciencias de las estructuras, que ignoran la participación de los actores, individuos o sujetos en el proceso de construcción de la realidad.

Desde este enfoque, las visiones y percepciones individuales de los miembros de una sociedad no son motivo de interés de las ciencias sociales; las prácticas e interacciones, son vistas como producto de las determinaciones generadas desde la estructura social en que los sujetos se encuentran inmersos.

Entre los autores que se adscriben a esta perspectiva, se encuentra Emile Durkheim, teórico considerado pilar de la sociología, quien preocupado por el orden y la cohesión social, sostiene que la sociedad existe de manera independiente a los deseos e intereses de sus miembros y tiene tal firmeza y solidez que logra imponerse a ellos y limitar su actuar. Así, la sociedad, no es la suma de individuos, sino una estructura exterior a esos individuos e interviene en su comportamiento. Según este autor:

El sistema de signos que empleo para expresar mis pensamientos, el sistema monetario que utilizo para pagar mis deudas, los instrumentos crediticios de los que me sirvo en mis relaciones comerciales, las pautas que sigo dentro de mi profesión, etc., todas estas cosas funcionan independientemente del uso que yo haga de ellas. (Durkheim, 1985:39)

Para este autor, la sociología tiene como objeto de estudio los hechos sociales, que definidos como formas de actuar, sentir o pensar externas a los individuos, tienen una dinámica propia al margen de las visiones y percepciones de los miembros de una sociedad. Estos hechos sociales tienen un poder coactivo sobre los individuos que, con frecuencia aparece desapercibido ya que las personas que se relacionan en sociedad, creen actuar por su propia voluntad.

Preocupado por el orden, Durkheim pone atención en la manera en que la sociedad se mantiene cohesionada, reconociendo el peso de la solidaridad (que logra que los individuos se integren en grupos, compartan un conjunto de valores y costumbres) que evita a la sociedad entrar en caos.

Con poco margen para el disentimiento social, el actuar del individuo, desde esta posición, siempre está condicionado por los intereses colectivos, de manera que para explicar el comportamiento de los mismos, basta con conocer la estructura de la sociedad en que se desenvuelve.

Dentro de esta misma perspectiva, pero en otro ámbito científico, se encuentra el francés Claude Lévi Strauss, considerado por algunos especialistas como el padre de la antropología.

Para este autor la sociedad es un tipo particular de estructura, de la cual forma parte la estructura mental, como un producto humano y que se constituye en el medio adecuado para acercarse a conocer el comportamiento social.

Desde esta posición, poco importa lo que hacen y dicen las personas. Interesan más las relaciones que establecen entre ellos, susceptibles de ubicarse dentro de una estructura. Los miembros de una sociedad, están constreñidos no por las emociones inconscientes, sino por las estructuras lógicas e inconscientes de la mente, de manera que:

Es necesario y suficiente captar la estructura inconsciente que subyace a cada institución o cada costumbre para obtener un principio de interpretación válido para otras instituciones y otras costumbres, a condición, claro está, de llevar lo bastante adelantado el análisis (Levi Strauss, 1967:21-22.cfr. Ritzer, 1994:417).

Con esta aseveración queda claro su interés por supeditar el comportamiento individual a la estructura de pertenencia.

En este mismo enfoque se incluye a Louis Althusser, catalogado como un marxista estructuralista, quien intenta fundamentar el análisis estructural de la sociedad capitalista.

Al definir a la sociedad como una formación social, una totalidad compleja y concreta dada en un punto específico de su desarrollo histórico, Althusser distingue tres elementos: la economía, la política y la ideología, que interaccionan como componentes estructurales en el conjunto de esa sociedad.

De esta interacción pueden generarse contradicciones estructurales que provocan un desarrollo desigual y que en conjunto intervienen en el actuar de los individuos en sociedad. Todo comportamiento social está vinculado a la relación de diversas estructuras (no solamente la económica como lo planteaba el determinismo económico marxista) que de manera coyuntural operan como determinantes.

El conjunto de autores y teorías ya mencionados, otorgan características específicas tanto al objeto como al sujeto de estudio de las ciencias sociales, así como un comportamiento particular de ambos componentes gnoseológicos en el proceso de investigación social. Ello se traduce en el reconocimiento del subjetivismo, vertiente que otorga gran importancia a la comprensión e interpretación de las formas simbólicas, que dan cuenta de la manera como los individuos piensan y representan su realidad, con lo que otorga a los sujetos una participación protagónica en la dinámica social. El llamado objetivismo por otro lado, considera a los fenómenos sociales susceptibles de observación directa, medición y cuantificación estadística, lo que lleva al sujeto a ser considerado como parte o miembro de una estructura. (Giménez, 1994:55).

El reconocimiento de estas posiciones, presentadas como rivales en la discusión onto-epistemológica que sustenta las ciencias sociales, ha contribuido al armado inútil de etiquetas que se asigna a corrientes y autores que poco ayudan al desarrollo de la teoría, ya que con frecuencia éstas son consideradas como la única opción de acercamiento a la realidad, limitándose así su potencial explicativo, tal y como lo menciona Bourdieu (1988).



Otras posturas teóricas de igual o mayor importancia, no se adscriben en algunos de los polos de esta dicotomía, entre las que vale la pena destacar, por la utilidad que presentan para este estudio, los constructos teóricos elaborados por Max Weber y Pierre Bourdieu, de los que se hablará con amplitud en los siguientes apartados.

Por el momento, es necesario mencionar que el acercamiento a las expresiones emitidas por los agentes en torno a la realidad, definida como objeto de interés en este estudio, desde la posición aquí manejada, no puede darse sin reconocer el peso e influencia de las condiciones sociales en que éste se desenvuelve; lo que significa, abordar la adscripción del agente dentro de un grupo social, así como, recuperar las huellas de los diversos acontecimientos histórico-sociales y culturales en esas condiciones.

Las representaciones sociales y la dimensión interior del sujeto.

Como ya se mencionó, todo individuo que está inserto en una sociedad, al emitir opiniones, exterioriza su adscripción dentro de un grupo específico de esa sociedad, de ahí que sus expresiones verbales permiten la identificación de su origen social, su género, su edad, su trayectoria escolar, su formación disciplinaria, su historia individual y sus relaciones con los otros, etc. En conjunto dichos elementos tienen impacto en la manera en que el individuo observa e interpreta la realidad.

Abordar la manera en que los individuos construyen y exteriorizan esa realidad, así como reconocer el peso de los elementos ya mencionados en ella, obliga a profundizar en la llamada dimensión interior del sujeto y las representaciones sociales se constituyen en una alternativa para explorar esas formas en que los individuos construyen su realidad.

La categoría “representaciones sociales”, permite examinar las expresiones de los individuos como construcciones derivadas de la puesta en marcha de esquemas, principios, o mecanismos sociales, que posibilitan el posicionamiento ante un acontecimiento particular y actuar en consecuencia. Estas expresiones se elaboran y observan en la vida cotidiana y aglutinan las interpretaciones que los sujetos hacen de su realidad cercana, en función de las cuales orientan sus acciones.

Usada cada vez con más frecuencia en el ámbito de la sociología y con diferentes intencionalidades, la categoría representaciones sociales parece tener múltiples acepciones, pero de manera general puede catalogarse como una construcción expresada y compartida por uno o un grupo de sujetos (sujeto de la representación), dadas sobre algo o alguien (objeto de la representación).

En la búsqueda de su definición, sus componentes y fuentes de influencia, se congregan diversas perspectivas y apuestas teórico-metodológicas asociadas a distintas disciplinas y ciencias, cada una de las cuales otorga un peso específico a diversos componentes de la representación; en la determinación de sus límites y posibilidades, también están presentes los procedimientos para su abordaje, en donde se contemplan las técnicas de recolección y análisis de información.

Cada una de las perspectivas teóricas interesadas en el estudio de las representaciones otorga un status diferenciado al sujeto y su relación con la sociedad, pero en todas ellas es posible identificar una relación común. En esta relación están presentes tres componentes básicos: el sujeto que construye y expresa la representación; la representación donde se refleja la construcción; y el objeto, sobre el cual se interpreta y significa la representación (Abric, 2001; Giménez, 2005). De la manera en que se exprese esta relación y actúen cada uno de los componentes señalados, es que pueden identificarse diversas perspectivas de acercamiento de las representaciones sociales.

Cabe mencionar, que en tanto se reconocen como elaboraciones sociales compartidas por un grupo de personas que expresan el significado de acciones o cosas (Piña, 2004), son la psicología social, la antropología y la sociología, las ciencias y disciplinas que han generado mayores aportes al respecto, los cuales de manera general se revisan en los siguientes apartados.

### 1.1.1. LOS APORTES DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Desde su surgimiento en el siglo XIX la psicología ha tomado como centro de interés el estudio del comportamiento del individuo en sociedad, por lo que el abordaje de las representaciones sociales como expresiones de las mentalidades no ha sido ajeno en sus planteamientos

Como muestra de esta situación es necesario destacar los aportes de Wilhem Max Wundt, fundador del primer laboratorio experimental en Leipzig, Alemania, considerado uno de los fundadores de la psicología social y quien recuperó los métodos de fisiología experimental para estudiar los problemas de la conciencia y la percepción humana. Logró reconocer que los fenómenos colectivos en los que interviene el ser humano, están fuera de su conciencia individual y son producto de la colectividad, de manera que la mente individual siempre debe ser estudiada en función de la mente colectiva.

La influencia de la colectividad en el comportamiento del ser humano también fue abordada por Kart Lewin, psicólogo alemán, considerado el fundador de la psicología social moderna y por Enrique Pichon-Riviére, psicólogo argentino de origen suizo y fundador de la llamada Escuela de Psicología social.

Pero sin duda, son los aportes del psicólogo francés Serge Moscovici, los que se señalan como fundamentales para abordar de manera específica las representaciones sociales. Reconoce que el comportamiento de un individuo y la manera en que éste se ve y al mundo en que vive puede examinarse mediante el estudio de la cultura en que está inmerso.

Concentrada dentro de la escuela francesa de la psicología social, integrada también por Denise Jodelet y Jean Claude Abric, concibe a las representaciones sociales como:

Una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados... constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal... presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (Jodelet, 1986: 473).

En ella se distingue el contenido y el objeto, de manera que:

La representación social 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... (también) es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto... Por ello siempre debemos recordar esta pequeña idea: toda representación social 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. Sí, en el fondo de toda representación debemos buscar esta relación con el mundo y con las cosas. (Jodelet, 1986:475).

La representación se concibe como, una expresión mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. Puede deducirse que no existe ninguna representación social que no sea de un objeto, aunque éste sea mítico o imaginario por esta razón; está emparentada con el símbolo; siempre remite a una cosa.

Por otra parte, representar es re-presentar, hacer presente en la mente en la conciencia. En este sentido es la reproducción mental de otra cosa, persona, objeto, acontecimiento material o psíquico, idea, etc.

En todos estos casos, en la representación se refleja el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima a algo lejano. Una de sus particularidades es que garantiza su aptitud para fusionar precepto y concepto y su carácter de imagen.

Las metáforas teatral y política... señalan aspectos fundamentales de la representación social: sus aspectos de significado, de creatividad, de autonomía. La representación teatral permite que un público vea actos y escuche palabras que hacen presente algo invisible: el destino, la muerte, el amor, la incomunicabilidad, etc. En la representación política, el elegido, el delegado, sustituye ante ciertas instancias a quienes lo han designado (el electorado, la base, etc.). Habla con su nombre, actúa en su lugar, decide por ellos. A través de ello se autonomiza de quienes representa y dispone de un poder creativo. (Jodelet, 1986:476).

En los autores que se ubican dentro de este enfoque, se observa una preocupación por el estudio de la mentalidad y los principios que orientan las cogniciones en los individuos; lo que significa observar el peso y la influencia de la sociedad en las construcciones del individuo.

Como el sujeto que representa, el individuo ocupa un lugar protagónico en este enfoque, el cual a partir de diferentes referentes sociales construye y recupera distintas maneras de pensar. Logra transformar un conocimiento en representación y asumir la responsabilidad de la transformación social.

En este proceso están presentes, mecanismos de objetivación y anclaje. La objetivación, es una operación mediante la cual los elementos externos al sujeto se manifiestan en forma de imágenes y estructuran un pensamiento. De manera general se caracteriza por concretar lo abstracto, ya que por esta vía se materializa en imágenes aquello que es puramente conceptual.

El anclaje se refiere a la manera en que se incorpora, se acomoda y se asimila lo nuevo dentro del corpus social; da cuenta del enraizamiento social de la representación y su objeto que posibilita la integración cognitiva del objeto representado dentro el sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema.

Son cuatro las funciones básicas de la representación desde esta perspectiva:

1. Función cognitiva, permite entender y explicar la realidad, se convierte en una especie de esquema a través del cual los sujetos perciben, comprenden y explican la realidad;
2. Función identitaria, permite salvaguardar la especificidad de los grupos, ayuda a situar a individuos y a grupos dentro de un campo social;
3. Función de orientación, guía comportamientos y prácticas; interviene directamente en la definición de la finalidad de la situación; produce una especie de sistema de anticipaciones y expectativas; define prescripciones.
4. Función justificatoria o de legitimación, permiten dan cuenta a posteriori de las tomas de posiciones y de los comportamientos. (Abric,2001:15)

En conjunto dichas funciones, se generan a partir del reconocimiento de un núcleo central que:

... constituido por uno o varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada: son ellos los que dan su significación a la representación. Es determinado en parte por la naturaleza del objeto representado; por otra por la relación que el sujeto –o el grupo- mantiene con dicho objeto, y finalmente por el sistema de normas que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo (Abric, 2001:22).

Alrededor de este núcleo, se encuentran los elementos periféricos que:

... constituyen lo esencial del contenido de la representación... abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias... constituyen la interfase entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación (Abric, 2001:23).

El estudio de las representaciones desde esta perspectiva, sí mantiene un referente social, pero da al individuo y el objeto de la representación un papel preponderante. Es capaz de poner en marcha operaciones mentales para mantener lazos de comunicación en torno a un objeto, un personaje social, un acontecimiento, o todo aquello que se considere objeto de la representación.

Al centrarse en orientaciones cognitivas de los individuos, esta perspectiva, deja de lado el reconocimiento de las estructuras sociales en ello; si bien permite acercarse a conocer colectividades, las considera resultado de la construcción cognitiva individual, lo que sin duda la ubica en un extremo de la dicotomía ya mencionada, aquella que está más preocupada por reconocer la influencia de las visiones individuales en la construcción de lo social.

Desde este enfoque es posible conocer al colectivo, a partir del estudio de las representaciones del individuo, pero presenta ciertas limitaciones para abordar la influencia y comportamiento del entorno social y cultural en la construcción de las representaciones sociales del individuo.

La búsqueda de una alternativa para abordar las representaciones del individuo, tomando como referente la colectividad, requirió de la revisión de algunas propuestas teóricas construidas desde la sociología, de lo cual se da cuenta en los siguientes apartados, en la expectativa de que ello también resulte útil para identificar los cimientos del trabajo de campo, que se expondrán en otro capítulo.

### 1.1.2. LOS APORTES DE LA SOCIOLOGÍA

La sociología no ha estado ajena a la discusión sobre la relación individuo sociedad, sintetizada en la dicotomía exteriorización/interiorización, que involucra el estudio de las representaciones sociales. Como resultado de estas discusiones se han generado gran variedad de propuestas teóricas que, con herramientas conceptuales propias buscan auxiliar al sociólogo en su proceso de acercamiento a la realidad.

Cada una de estas alternativas otorga un status diferente al individuo: ya sea como ente pasivo ante la influencia de las estructuras, o como participante activo con capacidad de pensar o explicar su realidad sin la intervención de las estructuras.

Calificada como objetivismo versus subjetivismo, (da cuenta de la estructura como algo físico y objetivo contra las interiorizaciones de los sujetos) sus componentes se han presentado como rivales en la discusión epistemológica sobre la validación de los resultados que arrojan, a pesar de contener un potencial explicativo o comprensivo de la realidad social.

Ubicado dentro de la vertiente interesada por la exteriorización, también calificada como objetivismo en la dicotomía, se encuentra el francés Emile Durkheim, a quién se le considera el primer estudioso de las representaciones sociales dentro del ámbito de la sociología.

Interesado por la manera y las vías mediante las cuales opera la socialización, encontró que las representaciones colectivas o sociales, como orientadoras de las representaciones individuales cumplen una tarea social que se constituye objeto de estudio de la sociología.

Bajo esta dinámica las conciencias individuales sólo se pueden comunicar por medio de signos que traducen sus estados interiores, en donde se funden sentimientos comunes que, como símbolos emblemáticos, al ser exteriorizados, ayudan a la conformación de una unidad moral.

Así, las representaciones colectivas son una especie de matriz a partir de la cual los individuos construyen sus representaciones individuales. Consideradas como matriz general orientadora, las representaciones sociales son un medio por el cual la sociedad se impone sobre el individuo con la intención de socializarlo y proporcionarle los elementos necesarios para construir la realidad. Las representaciones individuales son una expresión particularizada y adaptada de las colectivas.

Las representaciones son homogéneas y compartidas por los miembros de una sociedad, de la misma manera que comparten la lengua y ayudan a la preservación de la sociedad. Permiten a los individuos pensar y actuar de manera homogénea, aún sobre los cambios generacionales.

Desde esta posición, las representaciones al igual que los hechos sociales, son una muestra del predominio del reino social por sobre el reino psíquico, de donde puede concluirse que la

...sociedad tiene por sustrato el conjunto de individuos asociados. El sistema que éstos forman uniéndose, y que varía según sus disposiciones sobre la superficie del territorio, la naturaleza y el número de vías de comunicación, constituye la base sobre la cual se levanta la vida social. Las representaciones que son su trama se desprenden de las relaciones que se establecen entre los individuos así combinados o entre los grupos secundarios que se intercalan entre el individuo y la sociedad total (Durkheim, 2000:49).

Las representaciones colectivas, son producciones mentales que trascienden a los individuos y forman parte del bagaje cultural de una sociedad. Sirven como base para la elaboración de las representaciones individuales. Éstas son un cierto tipo de adaptaciones de las representaciones colectivas, que tienen como orientador la conciencia individual, donde prevalece el interés de la colectividad por sobre el individual.

Para comprender los motivos que han llevado a ubicar a Durkheim, como un autor representativo de la vertiente interesada en la exteriorización social que se impone al sujeto y orienta sus percepciones y acciones, vale la pena recuperar los elementos que Beriain (1990) identifica como propios de su concepción de representación.



Según Beriain (1990:29), la concepción de Durkheim de representaciones sociales 1) incluye la normatividad legítima como autoridad racional, sobre la base de dos factores: a) el deber, como obligatoriedad de la norma; b) el bien, como algo deseable y una aspiración moral; 2) contempla la externalidad, de tal manera que las representaciones existen más allá de las manifestaciones individuales, independientemente de su uso aquí y ahora por un individuo. Comprende la intersubjetividad, que da cuenta de las representaciones como un acervo de conocimiento estructurado y simbólico, que actúan como una especie de memoria colectiva.

Aquí la red de relaciones solidarias que tiene como principio de orientación la moral y que son constituyentes de la sociedad, contribuye a integrar y socializar a los individuos. Los individuos que no aceptan o comparten estos principios, dan cuenta de cierta anomia social, que los deja fuera de la colectividad, en tanto que no participan y no comparten representaciones sociales.

Las representaciones sociales, condensan significados relacionados con valores, normas, tradiciones, en las que se reflejan universos simbólicos tendientes a cohesionar y mantener la sociedad por sobre los intereses individuales.

La cohesión y el mantenimiento de la sociedad, se convierten así en referentes de la acción social, la cual se enfrenta a múltiples limitaciones estructurales para evolucionar, sin atentar contra los principios instituyentes que han orientado sus representaciones.

Desde esta posición el interés de la colectividad se sobrepone al interés individual, con lo que todo suceso o acontecimiento a este nivel es fácilmente explicable y comprensible si se reconoce la estructura social de adscripción.

Retomar este marco teórico, para acercarse a conocer las representaciones de un grupo específico dentro de la sociedad, significa desconocer que dentro de la sociedad existen individuos que han sido socializados bajo principios más o menos comunes, pero que dentro de ese espacio social tienen la alternativa de construir sus propias representaciones de un hecho o acontecimiento, sin que ello ponga en peligro la estabilidad de una sociedad. Entonces, las representaciones individuales, cobran importancia en la medida en que dan cuenta de las representaciones colectivas propias de una sociedad.

Los fundamentos teóricos de esta propuesta, que dan mayor peso a la manera en que la estructura se impone sobre las visiones interiores de los individuos, la ubican en un lado de la dicotomía, aquel en donde se da mayor importancia a las influencias externas en la conformación de visiones, pensamientos y acciones de los sujetos.

Sin duda es Durkheim, a quién se le considera el primer estudioso de las representaciones sociales desde el ámbito de la sociología. Dentro de la misma psicología social hay un reconocimiento a sus aportes, muy cercanos a Moscovici, Abric o Jodelet, en la medida que reconocen a las representaciones como una construcción que el sujeto construye interactuando en sociedad.

Por su parte Max Weber, en su intento por abordar la acción social, reconoce que las ideas, los valores y las creencias del ser humano, que forman parte de su subjetividad, son la fuerza que sostiene e impulsa la sociedad.

Al definir a la sociología como la ciencia que pretende entender e interpretar la acción social, para explicarla causalmente en su desarrollo y efectos (Weber, 1981), refleja su interés por acercarse a la dimensión interior del individuo, integrada por valores, sentidos y significados construidos y/o seleccionados por los individuos como producto de otras acciones sociales, lo que según Giddens (2001), lo ubica como un antecedente directo del interaccionismo simbólico.

Desde esta perspectiva, la acción social, es una acción humana con sentido y dirigida a la acción social de otros (Weber, 1981), donde el sentido, ya sea mentado o subjetivo, existe en un hecho, en un caso dado históricamente, como promedio de una determinada masa de casos y construido como un tipo ideal.

Al tipificar la acción social como: una acción racional de acuerdo a fines y racional de acuerdo a valores, da la oportunidad de introducirse en la dimensión interior del individuo, mediante la comprensión del impacto de los significados, sentidos y valores en las acciones sociales.

Los tipos ideales o puros, como un tipo particular de acción, son la base de su estrategia metodológica:

... Muestran en sí la unidad más consecuente de una adecuación de sentido lo más plena posible; siendo por eso mismo tan poco frecuente quizá en la realidad –en la forma pura absolutamente ideal al tipo- como una reacción física calculada sobre el supuesto de un espacio absolutamente vacío (Weber, 1981:17).

Según lo planteado por Weber, en los tipos ideales se concentran atributos y características imposibles de ser observados en la realidad y funcionan como una herramienta para acercarse a la misma. Bajo esta lógica, los tipos ideales, en tanto involucran sentidos, sólo pueden ser extraídos de las propias acciones sociales. Sintetizan un tipo de acción, que puede constituirse en orientadora de acciones y en donde se concentran sentidos, valores y significaciones; pueden tener cierta cercanía con las representaciones sociales, pero sus limitaciones se hacen evidentes, al recordar que, tal y como lo menciona Piña (2004) una representación social no es una idealización, sino una construcción social.

De cualquier manera, el aporte de Weber en el reconocimiento del impacto del sentido, valores y significados en una acción social, puede constituirse en un referente analítico para acercarse a estudiar el “buen maestro” como representación.

El estudio de las representaciones sociales en el ámbito de la sociología, no se acaba con este autor y es Pierre Bourdieu, el sociólogo que proporciona las herramientas conceptuales necesarias para acercarse a conocer la dimensión interior del individuo, abordando el peso de la estructura social en ella y al mismo tiempo la participación del sujeto en la construcción y mantenimiento de esa estructura.

Pierre Bourdieu, elabora una propuesta teórica que permite identificar la génesis de las prácticas (consumos, gustos y estilos de vida) tomando como referente un esquema de percepción, posición y disposición, denominado habitus.

Como un esquema mental, el habitus da cuenta del comportamiento del individuo, que no puede estudiarse aislado de una estructura social, denominada por él como campo.

Autodenominado, ante la insistencia de asignarle una etiqueta, como un autor representativo del llamado *constructivist structuralism o structuralism constructivism*<sup>4</sup> (Bourdieu, 1988:127), a decir de George Ritzer, al centrar su interés por:

La dialéctica entre la estructura y el modo en que las personas construyen la realidad social... suscribe al menos en parte, una perspectiva estructural, pero una que difiere del estructuralismo de Saussure y Levi Strauss (así como del marxismo estructural). Mientras aquellos se centraron en las estructuras del lenguaje y lo cultural, Bourdieu, afirma que las estructuras también existen en el mundo social... simultáneamente adopta una posición constructivista que le permite conciliar la génesis de los esquemas de percepción, pensamiento y acción, así como de las estructura sociales. (Ritzer, 1994:501).

Así, al considerar al habitus, como principio generador de representaciones y de prácticas inherente al campo como una estructura social, este autor proporciona elementos conceptuales que permiten acercarse a las representaciones sociales desde una perspectiva sociológica.

Ello posibilita el reconocimiento de las prácticas sociales de los agentes adscritos a una estructura, como resultado de su pertenencia a ella, así como observarlas como resultado de la manipulación individual de recursos, que se distribuyen de manera desigual dentro de cada estructura social.

Desde esta posición, en las prácticas sociales objetivan y observan las representaciones sociales, lo que permite a su vez estudiar la manifestación de principios interiorizados por los agentes como resultado de su adscripción a una estructura social.

Sus componentes teórico conceptuales se exponen en el siguiente apartado, que resulta básico para analizar las representaciones del “buen maestro” en los formadores de docentes tal y como se plantea este estudio.

---

<sup>4</sup> Donde: estructuralismo o estructuralista, indica que existen en el mundo social y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, estructuras objetivas independiente de la conciencia y voluntad de los agentes, que son capaces de orientar y de coaccionar sus prácticas o sus representaciones; y, constructivismo refiere a una génesis social de parte de los esquemas de percepción de pensamiento y acción que son constitutivos del habitus.

## 1.2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL HABITUS. LOS APORTES DE PIERRE BOURDIEU.

Con lo planteado hasta el momento es posible reconocer que para estudiar las representaciones sociales es necesario abordar las características y relaciones de tres componentes consensuados como básicos: el sujeto que construye la representación, la representación donde se manifiesta la construcción social y el objeto sobre el que se construye la representación.

En tanto que existe consenso sobre los componentes de esa triada, ella se tomó como referente para recuperar los aportes de Bourdieu en el estudio de las representaciones sociales, que como ya se mencionó al contemplar la relación estructura agente en la construcción de percepciones y representaciones sociales, para comprender la prácticas cotidianas de los mismos, proporciona una red conceptual apropiada para acercarse a conocer a los formadores de docentes y sus representaciones sociales.

### 1.2.1. AGENTE, HABITUS Y CAMPO EN LA REPRESENTACIÓN.

Dentro del esquema propuesto por Bourdieu, el agente que construye la representación, no existe como un ente aislado de la sociedad, sino que existe en función de la estructura a la que se encuentra vinculado, la cual opera como un referente de sus percepciones y acciones.

El agente aquí, orienta sus acciones, de acuerdo a la lógica interna de la estructura, aunque ello no significa que de manera automática obedezca el conjunto de reglas prevalecientes en su interior, sino que de manera diferente a las concepciones estructuralistas clásicas (Luhman y Marx), tiene la capacidad de elegir de acuerdo a esquemas interiorizados conocidos como habitus.

Ello significa que de la manera en que el agente se apropie e interiorice de los principios y normas prevalecientes en la estructura, dependerá la manifestación de sus percepciones, visiones, representaciones; así estudiar los procesos de interiorización que hacen que los agentes perciban y se expresen de la realidad de

un modo particular, ayuda a reconocer los mecanismos exteriores que intervienen en esos procesos. Desde esta perspectiva se aborda la estructura social en la que se encuentra inmerso, para después identificar el habitus desde el cual construye representaciones y prácticas.

Estos planteamientos ubican a Pierre Bourdieu, en una posición que según Ritzer, le permite conciliar la génesis de los esquemas de percepción, pensamiento y acción, así como de la dinámica y funcionamiento de las estructuras sociales (Ritzer, 1994:501), donde los esquemas de percepción permiten explicar los procesos de internalización que se operan junto con las prácticas y que son indicativos del peso e influencia de la sociedad que, como una estructura orienta el comportamiento del agente en sociedad.

Así, para acercarse a conocer la manera en que los agentes piensan, perciben y actúan, siempre es necesario identificar el tipo de estructura en la que están involucrados y las relaciones que establecen en ella. Esta estructura social denominada “campo”, se presenta como un espacio común de interacción social donde prevalece una lógica que se reconoce como principio generador de representaciones y orientación de prácticas.

El autor lo define, como un:

... espacio social... espacio objetivado, estructura de relaciones objetivas que determina la forma que pueden tomar las interacciones y la representación que de ellas pueden tener aquellos que se encuentran en dicho espacio o estructura (Bourdieu, 2002:241).

Producto del alto grado de diferenciación y complejidad que de manera contemporánea caracterizan el “gran espacio de lo social”, puede caracterizarse como una especie de micro espacio social (micro-cosmos) que mantiene cierta articulación interna y opera con relativa autonomía externa.

Cada campo, se presenta como una estructura particular, que ha logrado con el paso del tiempo cierta autonomía, además del mantenimiento de una distancia diferencial con otras estructuras parecidas.

En su interior: se engendra un interés particular y característico, que se asume como condición de su funcionamiento; se establecen y obedecen sus propias leyes; además como espacio relativamente autónomo está dotado de un esquema valorativo específico ligado a una historia.

Puede considerarse entonces como un producto histórico y espacio estructurado de posiciones, integrado por agentes e instituciones resultado de la distribución inequitativa de capitales.

En su definición ocupan un papel importante tres componentes: el volumen de capital; la estructura de capital y evolución en el tiempo de estas dos propiedades.

Aquí, el capital de manera genérica se usa para particularizar sobre los recursos que se producen, distribuyen, consumen e invierten, dentro de un espacio social. Los recursos reciben esta denominación, por la capacidad que tienen para generar ganancias, de manera semejante a los recursos económicos en una sociedad basada en la economía de mercado.

Estos recursos son de naturaleza diversa y sólo dentro del campo donde se localizan recibe su justo valor y su eficacia, además de que se constituyen en factor explicativo de las prácticas que los agentes ejecutan en su interior.

Con ello es posible determinar que el volumen de capital, que se concreta en la propiedad y concentración de un tipo particular de capital dentro de un espacio social determinado, es útil para definir un campo y determinar su pertinencia. Esto implica reconocer tanta cantidad de campos, como tipos de capital acumulado en su interior se reconozcan.

Bourdieu, identifica de manera general cuatro tipos de capital: el capital social, el capital económico, el capital simbólico y el capital cultural, indispensables para abordar la realidad en términos de campo.

Aquí, el capital social, se expresa en la red de relaciones que se establecen alrededor de un agente social y pueden ser manipulados a su favor; el capital económico, se reconoce como aquel que interesa a los economistas y asume diversas formas monetarias; el capital simbólico, se manifiesta en una serie de atributos inobservables materialmente pero utilizados como sustento para el establecimiento de relaciones de dominación, de poder y de talento; y el capital

cultural, se expresa en la posesión y disposición de diplomas universitarios, producto de la inserción en espacios destinados a estimular la alta competencia, con lo que se reconoce como tipo de capital diferente al capital económico (Bourdieu, 1987).

Dentro del gran espacio social, la concentración de alguno de estos tipos de capital permite la tipificación de diferentes campos; así, la concentración de capital económico se traduce en un campo económico, la de capital simbólico conforma el campo de poder, en tanto que la concentración de capital cultural, da como resultado la construcción de un campo cultural. Cada uno de estos, tienen un reconocimiento diferenciado en el marco del tipo de capital que poseen y la valoración que se haga de él en su exterior.

En esta lógica, el campo económico, funciona como un espacio integrado por fracciones dominantes, que han encontrado la manera de apropiarse del beneficio de las transformaciones de la industria, además de estar a la vanguardia de las disposiciones éticas y de visión del mundo por lo que intervienen en una transformación general del estilo de vida manifiesta en el orden de la división del trabajo entre sexos y la manera de imponer un modo de dominación (Bourdieu, 1992:312). Por el impacto exógeno de sus acciones, Bourdieu lo clasifica como uno de los campos englobantes dentro del gran espacio social en que se ubica.

El campo de poder, también es considerado como un campo englobante y en él se concentra una gran cantidad de capital simbólico, en tanto es:

... espacio de las relaciones de fuerza entre agentes e instituciones que tienen en común el poseer el capital necesario para ocupar posiciones dominantes en los diferentes campos (económico y cultural en especial) y el campo económico (como) la sede de las luchas entre ostentadores de poderes (o especies de capital) diferentes (Bourdieu, 1995:320).

Por otro lado, el campo cultural; en el cual se producen y consumen bienes ofertados en un espacio social y en donde predomina una competencia por la posesión de bienes y servicios, siempre con la intención de asegurar su funcionamiento con base en los gustos que le garantizan un mercado (Bourdieu,



1992); por la valoración exógena de sus recursos, se considera más bien un campo subordinado a los intereses generados dentro de los campos de poder y económico.

El capital cultural que se concentra en este campo, según lo dicho por Bourdieu, se presenta en tres formas:

En el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc.; y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se ve puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural –que supuestamente debe garantizar- propiedades totalmente originales (Bourdieu, 1987:12).

El reconocimiento de los recursos y su desigual distribución dentro de un espacio social, posibilita un primer acercamiento a la realidad en términos de campo y tal y como lo plantea este autor, ayuda a identificar campos de producción o de consumo cultural.

Dentro de cada campo, tal y como sucede en el espacio social en que se ubica, la distribución de capital no es todo lo homogénea, con lo que es común identificar agentes que cuentan con una desproporcionada acumulación de recursos. Esta inequidad en la acumulación de recursos, se puede expresar en la existencia de esquemas de valoración interna y externa a un tipo particular de capital, más allá de aquel del que prevalece en el mercado específico del campo.

Ello permite reconocer que, aún cuando diversos agentes de encuentren adscritos a un mismo campo y concentran un tipo específico de capital, la diferencia en su volumen, le lleva a ocupar posiciones diferenciadas en su interior.

Ambas situaciones, son útiles para explicar el porque dentro de un campo donde predomina y es altamente valorado el capital económico, un agente con más capital cultural y menos económico, ocupa una posición de subordinación.

Las diferencias en la posesión y tipo de capital, inciden en la formación de pequeños grupos dentro del campo que, en función de sus posiciones van a definir sus intereses y estrategias de acción, siempre en la búsqueda de ganancias que les ayuden a mejorar o mantener sus posiciones.

Aquí también ocupa un papel preponderante el interés y las estrategias con las que se mueve el agente, resultado de la puesta de marcha de esquemas particulares de percepción y orientaciones de acciones, que Bourdieu incorpora en su categoría habitus, con la que busca develar la manera en que se expresan y concentran las reglas de ingreso, permanencia y reconocimiento dentro de un campo, además de evidenciar la valoración interna de sus recursos que se manifiestan en las representaciones y las prácticas.

El habitus, opera como una estructura estructurante en los agentes e instituciones que integran al campo; puede considerarse como un sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona también como un sistema de esquemas generadores (Bourdieu, 1984:141).

En su definición es posible identificar un sinnúmero de matices, pero de manera general, Bourdieu, lo define como un:

... sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas (cuyas) operaciones expresan la posición social en que se ha construido... produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero que no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el <código>, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender el sentido social (Bourdieu,1988:134-135)

Dentro del campo, el habitus incorpora y sintetiza las necesidades de la estructura, cumple también una función cognitiva, ya que opera como un referente a partir del cual el agente que integra el campo, da sentido y significado a sus percepciones y acciones. Cada campo, propicia y mantiene un habitus que se constituye como principio generador de prácticas y representaciones comunes, observables fácilmente frente a otros campos.

Este proceso, es más el resultado de la socialización del individuo, de su intercambio de experiencias cotidianas en el ámbito familiar o amistoso, donde los semejantes o más cercanos socialmente se convierten en referentes de pensamiento y acción.

Así, dentro de cada campo social, se observan regularidades en el pensamiento y en la acción entre los agentes que lo integran, aunque ello no necesariamente puede interpretarse, según Bourdieu, como muestra del determinismo o sobre determinismo de la estructura social por sobre el individuo.

La existencia del habitus ayuda a entender las causas por las que los agentes, miembros de un grupo social y que comparten un espacio social determinado, presentan patrones de comportamientos más o menos comunes, ya que el habitus tiende a orientar prácticas para ajustarlas a un prototipo de comportamiento deseable y permitido dentro de ese grupo social.

El habitus, tiende entonces a definir expectativas, oportunidades y potencialidades que al exteriorizarse tienden a reproducir y mantener las estructuras que lo han sostenido y que garantizan la permanencia y el futuro de una estructura social.

El agente desde su infancia, se involucra en un proceso, donde de manera consciente o inconsciente internaliza toda una serie de principios, nociones, valores, normas, que se van acumulando hasta convertirse en componentes de su esquema de pensamiento, percepción y acción (habitus) y que funcionan como estructuras estructurantes de sus prácticas sociales.

Este proceso puede darse por dos vías, la inculcación y la incorporación. La inculcación, supone una acción pedagógica dentro de un espacio institucional (familiar o escolar), que puede ser un arbitrario<sup>5</sup>, pero cumple la función de homogeneizar visiones acerca de las relaciones y en general el estado de cosas. La incorporación, remite más a la noción de interiorización, por parte de los sujetos, como resultado de las regularidades inscritas en sus condiciones de existencia; esta vía, no necesariamente esta asociada a una institución o a un grupo de agentes, sino que esta vinculada al espacio social de interacción propia del agente.

---

<sup>5</sup> El arbitrario cultural es definido por Bourdieu en la reproducción, como aquel que expresa casi siempre de manera mediata, los objetivos (materiales o simbólicos) de los grupos o clases dominantes (1981:49)

Ambas alternativas coexisten dentro de un campo, con el claro objetivo de generar un consenso que sirva de referencia en la construcción de una concepción de mundo, una especie de sentido común sobre el mundo social; ello se percibe fácilmente cuando se califican ciertas expresiones, generadas en torno a un hecho o acontecimiento particular, como distintivas, comunes o propias de un campo.

Como resultado de este proceso, dentro del campo, los agentes perciben el mundo social como una realidad fuertemente estructurada y como un sistema simbólico organizado según la lógica de la diferencia, de la distancia diferencial que se condensa en el habitus (Bourdieu, 1988:136)<sup>6</sup>.

Como resultado del vínculo a un campo y un habitus, esta percepción del mundo social:

... por el lado objetivo, esta socialmente estructurada porque las propiedades atribuidas a los agentes o a las instituciones se presentan en combinaciones que tienen probabilidades muy desiguales...los poseedores de un dominio refinado de la lengua tienen más posibilidades de ser vistos en el museo que aquellos que están desprovistos de él. Por el lado subjetivo, esta estructurado porque los esquemas de percepción y apropiación, especialmente los que están inscritos en el lenguaje, expresan el estado de las relaciones de poder simbólico... que estructuran el juicio de gusto en los dominios más diversos. (Bourdieu, 1988:136).

Esta doble articulación, permite la identificación de posiciones diferentes dentro del campo y la diversidad de la homogeneidad presente en su interior (homologías), de manera que:

Cada sistema de disposiciones individuales es una variante estructural de los otros, en la que se expresa la singularidad de la posición al interior de la clase y la trayectoria. El estilo <personal>, la marca particular que llevan todos los productos de un mismo habitus, prácticas u obras, es sólo una desviación con respecto al estilo propio de una época o clase... el principio de las diferencias... reside en la singularidad de las trayectorias sociales (Bourdieu, 1991:104)

---

<sup>6</sup> Bourdieu explica esta situación al mencionar que los animales con alas tienen mayores posibilidades de volar (condiciones objetivas), en tanto que, la calificación de bonito/feo demuestra el gusto perteneciente a un campo (condiciones subjetivas).

A partir de él, todos los agentes tienen cierta libertad de acción dentro del campo de acuerdo a la cantidad, estructura y trayectoria de capital acumulado en su interior.

Ello le otorga al agente la posibilidad de moverse y manipular los recursos con cierta libertad e impactar en la composición y definición o ajuste de normas dentro del campo al que pertenece. En este proceso, tiene una participación importante el interés (*illusio*) que, se considera indicativo del dinamismo inherente a la categoría habitus.

Así, el interés por mantener o cambiar el estado de cosas, está asociado a la posición que los agentes ocupan dentro del espacio social y del habitus correspondiente, ya sea ésta de privilegiados o marginados, dominantes o dominados. Una posición producto del manejo óptimo de los recursos con que cuentan estos agentes, donde persiste una especie de inversión/inmersión que les permite reconocer, valorar y usar aquello por lo que es necesario pelear dentro del juego de las posiciones e imposiciones en un espacio social, para lograr su permanencia o transformación, siempre tomando en cuenta el *sentido del juego*<sup>7</sup>.

Aquí el *sentido del juego*, funciona como una especie de *sentido de colocación* o *arte de anticipar*, que está vinculado al llamado *sentido práctico* y que funciona como un *orientador de las elecciones* de una misma persona o de un grupo de personas. El *sentido del juego*, desde esta perspectiva ayuda a entender los movimientos y estrategias de las que hacen uso los agentes en sociedad para mantener o transformar una situación dada. Como *sentido práctico*, confiere unidad al estilo y al gusto, lo que juicio de Bourdieu permite justificar la existencia de principios de apreciación, donde tiene cabida la oposición entre soso y sabroso o insulso y relevante, insípido y picante, dulce o salado dada un plato, asignada a un color, otorgada a una persona (más precisamente, a sus ojos, sus rasgos, su belleza) y también usado en las conversaciones, a las bromas, a un estilo, a una obra o a un cuadro (Bourdieu, 1991:33).

---

<sup>7</sup> El *sentido del juego*, es una denominación que Bourdieu, recupera del lenguaje deportivo, para explicar en detalle, lo que considera como sentido práctico y que refleja la relación campo-habitus, como una anticipación cuasi-perfecta del agente frente a las exigencias del campo (1991:113).

En este proceso que Bourdieu, califica también como una lucha por las imposiciones y las clasificaciones; los legitimados, los consagrados, son aquellos que se erigen como ganadores y logran imponer sus reglas y estrategias; sobre ellas los agentes subordinados o perdedores construyen las lógicas y racionalidades que orientan sus percepciones y acciones y que suelen aparecer como no elaboradas, propias de un sentido común, casi naturalmente adquiridas.

Esas luchas, tienen la intención de transformar o conservar las relaciones de fuerza que lo sostienen, no son sólo y necesariamente físicas, sino que pueden ubicarse también en el terreno de lo simbólico y tomar dos formas diferentes: en el aspecto objetivo, pueden manifestarse por acciones de representaciones, individuales o colectivas, destinadas a hacer ver y hacer valer ciertas realidades resultado de su posición en el espacio social; en el aspecto subjetivo, se puede manifestar como un intento de cambiar las categorías de percepción y de apreciación el mundo social, las estructuras cognitivas y evaluativas.

Aquí:

... las categorías de percepción, los sistemas de clasificación, es decir, en lo esencial, las palabras, los nombres que construyen la realidad social tanto como la expresan, son la apuesta por excelencia de la lucha política, por la imposición del principio de visión y de división legítimo. (Bourdieu, 1988:135).

Ello significa que cuando se hace referencia al habitus, como propio de un campo y como un único esquema de percepción que orienta representaciones, se reconocen intereses de ciertos grupos en su interior, que han logrado afianzarse como líderes, ya sea por la vía de la imposición o del consenso.

En este punto es necesario aclarar, que ello no quiere decir que cada campo cuenta con un sólo habitus y consecuentemente que todos sus miembros piensen y construyan la realidad de la misma manera, sino que, éste es el resultado de la lucha por las clasificaciones e imposiciones sociales dadas en todos los campos, en donde el vencedor logra imponer visiones y concepciones, que con frecuencia aparecen como propias de sentido común o naturales para los miembros del campo.

Como producto de los intereses de los vencedores, este habitus, encubre otras visiones presentes en el campo, que siguen luchando por manifestarse pero que aparecen desdibujadas o sin fuerza en su interior, lo que permite el reconocimiento de diferentes habitus dentro de un mismo espacio social. Ello permitiría entender la co-existencia dentro del campo de la literatura, de grupo ganadores de premios como el nobel, con pequeños escritores que aún luchan por encontrar un editor.

Estos contrastes, según Bourdieu están asociados a trayectorias<sup>8</sup> que le permiten al agente acumular una cantidad específica de capital y someterse a un proceso de interiorización e inculcación diferenciado, que derivan en la ocupación de una posición diferenciada en el campo. Esta aseveración, ayuda a comprender porque las aspiraciones y las percepciones de los estudiantes respecto a la universidad son diferentes a pesar de formar parte de un grupo social aparentemente muy homogéneo (Cuevas, 2005).

Con la intención de aportar más elementos para entender la coexistencia de habitus dentro de un mismo campo, Bourdieu, menciona en su abordaje puede incorporarse el estudio de las llamadas condiciones sociales de existencia pasadas y presentes, (2002:51), que interfieren en la adquisición de recursos por parte de los agentes, así como en la construcción de sus disposiciones.

Estas condiciones sociales de existencia (CSE), no son señaladas por Bourdieu, como elemento imprescindible para abordar la realidad en términos de campo, pero por su participación en la definición de posiciones diferenciadas de los agentes en la estructura y consecuentemente en la construcción de su habitus, no pueden dejarse de lado.

Reconocer que los agentes insertos en un campo, viven y se relacionan bajo diversas CSE, las cuales se constituyen en el medio apropiado para acumular una cantidad y tipo específico de capital y ocupar una posición diferenciada en dicho espacio social, permite advertir un aspecto dinámico en el esquema construido por Bourdieu.

---

<sup>8</sup> Con la categoría trayectoria social, Bourdieu, explica la singularidad incorporado en lo agentes y sus habitus, de ciertas determinaciones sociales cronológicamente ordenadas y asociadas a una estructura que orientan la posición dentro de en ella (1991:104).

Las CSE, intervienen en la estructuración y mantenimiento de las diferencias presentes al interior del campo que se reflejan en la construcción de diversos esquemas de pensamiento en su interior, lo que quiere decir que ante diferentes CSE, se generan diferentes esquemas de pensamiento entre los agentes, (a pesar de estar insertos dentro de un mismo campo) los cuales pueden manifestarse en distintas representaciones y prácticas.

Ello permite entender la coexistencia dentro de un campo de agentes, con apellidos ilustres y sin ellos; con familiares con más o menor escolarización; con mayor o menor propiedad de certificados y títulos; con antecedentes escolares en escuelas públicas o privadas; quienes muestran una influencia diferenciada de las condiciones de existencia en que se mueven y que se refleja en distintas formas de pensar y ver la realidad.

Bourdieu, no detalla los componentes de esas CSE en alguno de sus textos, pero en su reportes de investigación compilados en *La distinción* (2002) y en *Las Reglas del Arte* (1995) da cuenta de ellas, al caracterizar las diferentes situaciones sociales, políticas, económicas y culturales de distintas provincias de Francia, dadas como resultado del impacto diferenciado de una historia nacional común.

En el caso que aquí se reseña, dichas CSE, se dividieron en las llamadas condiciones socio-culturales y las condiciones socio-históricas; donde las condiciones socio-culturales hacen referencia al medio ambiente en el cual circulan de manera particular significados que los agentes se apropian e incorporan en función de su espacio social de pertenencia, donde lo regional y lo local pueden verse reflejados; las condiciones socio-históricas, hacen referencia al peso específico de los acontecimientos históricos y su expresión tanto en lo regional como lo local y consecuentemente en dicho espacio social determinado.

Con la incorporación las CSE de los agentes, en el esquema de Bourdieu, es posible reconocer la presencia de grupos dentro del campo, que mantienen visiones, percepciones y valores particulares, que en algunas ocasiones pueden oponerse a los promovidos por otros grupos dentro del mismo y que inciden en la dinámica del campo.



Ello permite entender porque una demanda de mejoras o petición de satisfactores, como lo expresada recientemente por los maestros oaxaqueños (a mediados de 2007) centrada en la revalorización (que les garantizaría un mejor salario y nivel de vida) no fue compartida por sus compañeros dentro del magisterio nacional, quienes viven bajo condiciones sociales diferentes en donde la revalorización no tiene el mismo peso; en el mismo nivel se puede ubicar la demanda por la asignación de pizarrones electrónicos en algunas escuelas, como apoyo en clase, en tanto que para otros maestros, ello deja de tener importancia ante la petición de que se les paguen salarios dignos o se arreglen los baños en las escuela.

La vida cotidiana bajo desiguales CSE de los miembros de un campo, impacta en una apropiación diferenciada de capital que puede traducirse en la conformación de diferentes grupos con características particulares en su interior, lo que en la lógica aquí seguida permite reconocer habitus diferentes sobre los que construyen representaciones y prácticas sociales contrastadas.

### 1.2.2. PRÁCTICAS SOCIALES Y REPRESENTACIONES SOCIALES.

Hasta el momento, se han mencionado las características del campo y el habitus, que operan como estructuras desde las cuales el agente construye sus representaciones y orienta sus prácticas, sin embargo es necesario ahondar más sobre las características de estas últimas categorías, para así completar el instrumental teórico que ayudará a cumplir de los objetivos de esta investigación.

Desde la perspectiva construida por Bourdieu, las representaciones y las prácticas sociales son resultado de la incorporación de una condición diferenciada, derivada a su vez de una posición determinada producida por una distribución desigual de capitales y de una trayectoria social específica; lo que en conjunto da cuenta del habitus de un campo.

La representación que los agentes se hacen de su propia posición y de la posición de los demás en el espacio social (así como las representaciones que ofrecen de ella, consciente e inconscientemente, mediante sus prácticas o sus propiedades) es el producto de un sistema de principios [schémas] de percepción y de apreciación que

es, a su vez, el producto incorporado de una condición (es decir, de una posición determinada en las distribuciones de las propiedades materiales y del capital simbólico) y que se apoya no sólo en los índices del juicio colectivo, sino, además, en los indicadores objetivos de la posición realmente ocupada en las distribuciones que ese juicio colectivo toma ya en cuenta (Bourdieu, 1991:234-235).

Las representaciones expresan condiciones y posiciones dentro de un espacio social determinado; permiten reconocer los procesos de interiorización a que se sometieron los agentes dentro de una estructura social; proporcionan pistas acerca de las diferencias de percepción y apreciación asociados a posiciones y disposiciones diferentes al interior del campo; además dan cuenta de las condiciones diversas en que se operaron los procesos de interiorización e inculcación tanto dentro como fuera del campo.

Pueden dar cuenta de deseos latentes o manifiestos que mantienen los agentes miembros de ese campo, concernientes a criterios de ingreso, permanencia y distinción, siempre con la intención de garantizar la ejecución de ciertas prácticas sociales; por lo tanto, también pueden funcionar como una especie de “deber ser”, propio de ese espacio social de distinción.

Como producto de un esquema común de percepción y sentido, y como evidencia de las distancias sociales dentro del campo, las representaciones pueden ser: homogéneas en la idea de mantener la estructura social a la que pertenecen, con lo que muestran intereses y visiones de grupos dominantes dentro del campo; heterogéneas, ya que dan cuenta de la lucha, que a propósito del sentido del mundo social, se da en todo espacio social llegando a movilizar o desmovilizar a los diferentes grupos e instituciones que lo integran.

En esta lógica, abordar las representaciones sociales, en tanto producto del habitus, da la oportunidad de identificar principios interiorizados en los agentes, ya sea por medio de la incorporación o la inculcación, dentro de una estructura social particular.

Las representaciones, pueden considerarse: como muestra de las aspiraciones e idealizaciones de ciertos grupos que consensuaron sus visiones o posiciones en torno a un hecho o acontecimiento de interés común; una especie de

arbitrario que se impuso como resultado de luchas entre grupos diferentes dentro del mismo espacio social y que se constituye en un referente de acción en aras de conservar la situación de dominación y subordinación; una muestra del sistema de clasificaciones y enclasmiento presente en un espacio social que tienden a movilizar o desmovilizar ciertos grupos en su interior; como un orientador de percepción y apreciación que permite identificar propiedades, que suelen pasar desapercibidas; como un principio separador y de distinción (Bourdieu, 2002:490).

Estas acepciones construidas por Bourdieu, permiten reconocer un paralelismo con lo planteado por los psicólogos sociales, quienes otorgan a las representaciones sociales, una función cognitiva en tanto que buscan proporcionar a los agentes elementos para entender y explicar la realidad en la que se encuentran inmersos; una función justificatoria o de legitimación, ya que dan cuenta de la toma de posiciones y los comportamientos; una función de orientación, en tanto que pueden ser usadas como referentes de acciones y prácticas; y una función identitaria ya que buscan ubicar a los individuos dentro de un campo específico de acción (Abric, 2001).

Más allá de estos puntos de convergencia, que sin duda justifican aún más la decisión de recuperar a Bourdieu en este estudio, es más importante reconocer el interés común de ambas disciplinas por usar las representaciones sociales como una vía de acercamiento a los principios interiorizados de los agentes. Los aportes de Bourdieu, en este caso se concentran en el reconocimiento de la estructura social en que se ubica el agente y su incidencia en su dimensión interior.

La expresión de esta dimensión que, desde la posición de Bourdieu, permite la objetivación de la subjetivación, puede adoptar dos modalidades: una de ellas se concreta en formas físicas (emblemas, banderas, insignias, etc.) y otra en acciones o prácticas sociales. (Bourdieu, 1985).

En esta lógica, las prácticas, como producto de un habitus y al mismo tiempo como vía de expresión de las representaciones, son acciones regulares inmanentes a las condiciones en las que ha sido producido su principio generador, consecuentemente se ajustan a las exigencias de las estructuras cognitivas y motivacionales constitutivas del habitus que las ha engendrado (Bourdieu, 1991:97).

Vinculadas al habitus, de manera genérica se identifican como sociales, pero de manera particular adquieren una denominación específica de acuerdo al campo en el que se encuentran insertas, de manera que es posible identificar prácticas culturales o prácticas económicas; dentro de un campo cultural o económico.

Al ser una vía de objetivación de las representaciones, las prácticas se reconocen como una alternativa para saber aquello que el formador de docentes está considerando como inherente a la imagen del maestro, de la práctica profesional que lo caracteriza (la práctica docente) y consecuentemente a las características del sujeto que la ejerce.

En este caso, ello adquiere una importancia fundamental, ya que en su abordaje es posible identificar el contenido de la representación en si mismo, como su objeto de referencia, considerados dos elementos consustanciales al estudio de las representaciones sociales.

La manera en que dicha propuesta teórica de acercamiento a las representaciones se operó en el ejercicio de investigación que aquí se reseña, se expone en el siguiente apartado, con la intención de evidenciar el indisoluble vínculo entre teoría y método presente en el ámbito de las ciencias sociales.

### 1.3. EL ACERCAMIENTO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

Un primer punto consensuado entre los especialistas en representaciones sociales, es el necesario carácter comparativo de todo estudio que busque usar esta categoría de análisis de la realidad, lo que en caso de no cumplirse ubica a todo estudio en un plano meramente descriptivo y limita sus potencialidades analíticas.

La propuesta construida por Bourdieu, no permanece ajena a esta posición, ya que considera que el peso de diferentes CSE pasadas y presentes vividas por los agentes, inciden en su posición diferenciada dentro del campo y consecuentemente en la construcción de habitus diferenciados. Esto quiere decir que a pesar de formar parte de un mismo campo, los diversos agentes que lo integran, introyectan de una manera particular las CSE en que se desenvuelven, para así presentar un tipo de habitus con rasgos comunes al espacio social de pertenencia y con ciertas

particularidades, producto de sus elaboraciones individuales. Con el interés de estudiar la representación del “buen maestro”, dicha recomendación no se pasó por alto durante el diseño del método que orientó el desarrollo de esta investigación, donde se intentó vincular campo, CSE y habitus.

Tomando siempre como referencia el entramado teórico elaborado por Bourdieu, se decidió caracterizar el espacio en que se ubican los agentes objeto de este estudio como un campo magisterial, lo cual requirió poner en marcha todas las recomendaciones dadas por este autor para el caso (la argumentación del caso se detalla en el siguiente capítulo)

Con la identificación de esta estructura, fue posible ubicar los componentes básicos de su habitus magisterial, centrado en el ejercicio de la docencia como una práctica profesional que aglutina a agentes e instituciones, desde donde se construyen y orientan prácticas y representaciones. Ello permitió observar divisiones internas del campo, que se expresan en la presencia de diversos grupos que, a pesar de compartir el ejercicio de la docencia como profesión, mantienen entre sí distancias que les generan un diferente grado de reconocimiento y legitimación; una expresión de esas distancias se concreta en la presencia de los formadores de docentes dentro del magisterio, quienes a pesar de ser maestros, se ubican en una posición diferente dentro del campo que otorga signos de distinción.

La definición del campo, el reconocimiento de su habitus y la identificación de los formadores de docentes como objeto del estudio, de manera inicial no se constituyeron en elementos que atendieran el principio de comparación inherente al estudio de las representaciones sociales, ni las sugerencias de Bourdieu para el caso, por lo que hubo necesidad de hacer otras definiciones.

Una de estas, llevó a distinguir dos componentes de los que Bourdieu conceptualiza como CSE, las llamadas condiciones socio-culturales y las condiciones socio-históricas, que en conjunto dan cuenta del pasado y presente en que se desarrollaron y se desenvuelven los agentes, objeto de este estudio.

Con el convencimiento de que con su abordaje se tiene la oportunidad de identificar habitus diferentes en un campo que se expresan en la construcción de distintas representaciones entre sus miembros, se decidió trabajar con dos grupos de formadores de docentes, adscritos a dos escuelas normales ubicadas en diferentes

estados de la República: la Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, en donde se han reflejado de diferente manera los diversos acontecimientos políticos, económicos y sociales a que se ha enfrentado el país. Con esta selección se buscó tener un registro de las condiciones socio-culturales en que se desenvuelven los formadores de docentes.

Con la delimitación de dos periodos socio-históricos (1970-1982 y 1983-2000) en los que se ubican las fechas en que los formadores de docentes adquirieron su posición actual el campo, al adscribirse laboralmente a las escuelas normales, se buscó tener un registro sobre las CSE pasadas que lograron que el agente obtuviera el reconocimiento que actualmente tiene en el campo, además de contar con un registro de las condiciones socio-históricas como componente de las CSE.

Con la delimitación de estos periodos socio-históricos, también se buscó tener evidencias de las CSE pasadas de los formadores de docentes que se combinan con las CSE presentes y que pueden reflejarse en el habitus desde donde los agentes construyen sus representaciones sociales.

Más a allá de las diferencias internas en el campo y de las distintas CSE en que se mueven sus miembros, es innegable que los agentes e instituciones que integran el campo magisterial comparten entre sí el ejercicio de la docencia, como una actividad profesional que los distingue en el gran escenario social. Esta actividad profesional en este caso se desagregó en dos componentes y que, desde la perspectiva de este estudio, permiten abordar el contenido de la representación: la práctica docente y las características de los agentes que la ejercen y que pertenecen a dicho espacio social (los maestros). Ambos componentes se vincularon a los elementos señalados por Bourdieu, como indispensables para examinar el habitus de los agentes dentro de un espacio social determinado: la ubicación del agente en el campo; su trayectoria social; y la propiedad de capital cultural.

Cada uno de estos elementos, se sintetizó en interrogantes que se incluyeron en un cuestionario (ver anexo), que se aplicó a los formadores de docentes durante trabajo de campo, con la intención de caracterizar su habitus dentro del campo magisterial.

En cuanto a la ubicación del agente en el campo en el cuestionario, se incluyeron interrogantes relativas a: la adscripción del agente en la escuela, la categoría laboral, la antigüedad en la escuela normal y en sistema educativo nacional, la experiencia docente antes de ingresar a la escuela normal, las estrategias de adscripción a la escuela normal, así como las responsabilidades docentes.

Respecto a la trayectoria social del agente dentro del campo, los cuestionamientos giraron en torno a: la edad, el género, el estado civil, la religión, la escuela de egreso, sus características y la generación de pertenencia; el lugar de residencia en su época de estudiante y el lugar de residencia actual, el plan de estudios cursado, además de la escolaridad de sus padres, parejas, e hijos.

En cuanto al capital cultural, las interrogantes del cuestionario, estuvieron encaminadas a indagar sobre su propiedad de capital cultural institucionalizado.

Una vía de objetivación de las representaciones, como expresión de un habitus, desde el modelo teórico construido por Bourdieu, son las prácticas, lo que llevó en este caso a definir las como fuente de información sobre los procesos internos de los formadores de docentes que se exteriorizan en ellas.

Esta decisión, requirió de una delimitación más precisa producto de la gran variedad de prácticas en el gran espacio de lo social, que llevó a centrarse en la práctica discursiva, como vía de acercamiento a las representaciones sociales.

En este tipo de práctica es posible reconocer no sólo los códigos lingüísticos apropiados por los agentes como producto de su inserción en el campo, sino también aquellos principios asociados al habitus y derivados de CSE específicas.

Es un tipo de producción simbólica ya que:

... deben sus propiedades más específicas a las condiciones sociales de su producción y, más concretamente, a la posición del productor en el campo de producción que determina a la vez, por mediaciones diferentes (Bourdieu, 1985:110).

En el discurso producto del ejercicio de la práctica discursiva, es posible reconocer el lugar que ocupan los productores, su posición, su propiedad y estructura de capital dentro del campo, así como de los procesos de incorporación e inculcación a que se ha sujetado.

La promoción de la práctica discursiva se dio como resultado de la aplicación de entrevista a los formadores de docentes, quienes por esta vía exteriorizaron sus esquemas interiorizados en torno a la tarea del maestro, sintetizados en la representación del “buen maestro”.

Tanto el cuestionario como la entrevista, son técnicas que:

... se orientan (de modo intencionalmente específico) a captar (de forma concreta y comprensiva), analizar a interpretar los aspectos significativos diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos o grupos investigados... (exigen) precisamente la libre manifestación por los sujetos ... de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas) y deseos (motivaciones internas conscientes e inconscientes).(Ortí,1998:213).

En este caso, la entrevista fue de tipo semiestructurada focalizada que, como un tipo específico de entrevista cualitativa, requiere de que el investigador cuente con temas o preguntas preestablecidas, que demuestren al entrevistado que hay un conocimiento previo sobre el tema y tiene un interés focalizado en el tema en cuestión, donde el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema particular y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficiente para definir el contenido de la discusión (Cfr. Vela, 2001:77).

Este tipo de entrevistas se usa cuando se tienen localizados ciertos sectores de una población que tiene poco tiempo para dedicarlo a esta actividad, pero en donde el entrevistador tiene identificados previamente los esquemas y procesos en que se encuentra involucrado el entrevistado.



Con las preguntas preestablecidas se posibilita una orientación hacia un área específica de interés del investigador y al mismo tiempo posibilita la emisión de respuestas más libres, que pueden ser continuamente reorientadas por el entrevistador.

Esta técnica al permitir el contacto cara a cara entre el entrevistador y el entrevistado, permite también reconocer expresiones difíciles de captar por otra técnica y que dan cuenta de molestia, incompreensión, o disposición que sin duda pueden impactar en las respuestas.

Ambos instrumentos (el cuestionario y la entrevista), se aplicaron a un grupo de formadores de docentes previamente seleccionados quienes se convirtieron en informantes en tanto que cubrieron con los siguientes criterios:

- Que estuvieran adscritos en algunas de las escuelas elegidas, con una contratación de tiempo completo, en la expectativa de que ello garantiza cierta permanencia y contacto con los alumnos, difícil de encontrar con los maestros de medio tiempo o de asignatura.
- Que se hubieran adscrito en términos laborales, en los periodos previamente seleccionados como objeto de interés en la investigación (1970-1982 y 1983-2000).
- Que tuvieran como antecedentes escolares el egreso de una escuela normal, en cualquiera de sus modalidades.
- Que en el momento de la entrevista se encontrará ejerciendo su práctica docente, es decir que no tuvieran comisión sindical o administrativa.

Con estos criterios se acudió a las escuelas normales seleccionadas, donde personal con quien se estableció contacto entregó listas con información relativa a la planta académica y su situación contractual<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Cabe mencionar que de manera anual la SEP publica estadísticas sobre la matrícula y la planta docente de estas instituciones, pero ellas son muy generales y no detallan información sobre la fecha de ingreso de los formadores a la institución y su actividad docente, éstas no resultaron útiles para el trabajo de campo.

Una primera revisión de la información mostró que en la Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros, se encontraban adscritos 211 formadores, de los cuales 158 (74.8 %) tenían una contratación de tiempo completo; mientras que la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, contaba con 64 formadores, de los cuales 20 (31.2 %) contaban con nombramiento de tiempo completo.

En tanto ya había una definición sobre los periodos en que los formadores ingresaron a dicha institución (1970-1982 y 1983-200), se depuró la información para concentrarse sólo en aquellos formadores que se habían adscrito a la institución en dichos periodos.

El resultado de esta actividad, se presenta en el cuadro No. 1, de donde se excluyen aquellos formadores que ingresaron a dichas instituciones en periodos diferentes a los definidos en el estudio, así como aquellos que en las listas proporcionadas por la institución, no aparecía de manera clara su fecha de adscripción a las mismas<sup>10</sup>.

A partir de este universo de estudio se decidió aplicar los instrumentos a 14 formadores de la Escuela Nacional de Maestros y 8 de la Escuela Normal Oficial de Guanajuato, todos de tiempo completo y buscando un equilibrio en el género, congruente con lo observado en el total de la plantilla.

La primera selección de informantes se hizo desde el escritorio, pero ella tuvo que modificarse al acercarse a la dinámica interna de las instituciones, porque en los datos incluidos en el material proporcionado por las Escuelas se detectaron ciertos errores, ya que en ellas no se registraba si el formador en ese momento se encontraba frente a grupo (que se definió como variable en la selección de informante), o que el formador se encontrara en algún tipo de comisión (sindical o académica), o también que éste se encontrara cumpliendo con una actividad administrativa (coordinación, o subdirección de alguna academia).

---

<sup>10</sup> Quedaron fuera de esta selección, 11 formadores de docentes de tiempo completo que ingresaron a la Escuela Nacional de Maestros entre los años 1959 y 1970 y 2 de la Escuela Normal Oficial de Guanajuato con el mismo nombramiento y que ingresaron entre el 2001 y el 2005. Se dejó fuera, también a 11 formadores que no tenían clara su fecha de ingreso de la Escuela Nacional de Maestros y 4 de la Escuela Normal Oficial de Guanajuato con el mismo caso.

Cuadro 1  
Formadores de Tiempo Completo adscritos a la escuela normal,  
por fecha de ingreso  
1970-2000

ESCUELA	FECHA INGRESO ESCUELA NORMAL				TOTAL
	1970-1982		1983-2000		
	FEM	MAS	FEM	MAS	
By CENM	40	55	30	11	136
ByCENOG	3	2	8	3	16
TOTAL	43	57	38	14	152

En el primer acercamiento con los formadores, se les explicó el objetivo de la investigación y se les pidió su colaboración para contestar el cuestionario, lo cual evidenciaba su disposición para participar en la investigación; al aceptar contestar el cuestionario, se le pedía programar una entrevista dentro de las instalaciones de la institución<sup>11</sup>.

En todos los casos se les solicitó su autorización para video grabar o audio grabar la sesión, que tendría una duración aproximada de hora y media.

El detalle de los informantes que finalmente accedieron a contestar el cuestionario, se presenta en el Cuadro No.2, que muestra un número menor de formadores al inicialmente planteado. Cabe mencionar que en muchos casos los formadores contactados aceptaron contestar el cuestionario, pero debido a lo agobiante de sus actividades académicas, no pudieron contestar la entrevista, lo que finalmente se expresó en la realización de una menor cantidad de entrevistas.

---

<sup>11</sup> En el caso de la Escuela Nacional de Maestros, se presentaron casos de formadores quienes en primera instancia aceptaron colaborar y contestar el cuestionario, pero no acudieron a la entrevista en los horarios señalados, hubo también quien explicó su disposición para colaborar pero también su falta de tiempo para atender la petición, ya que sus actividades escolares frente al grupo se los impedía; ello finalmente influyó para que se disminuyera el número de entrevistados en esta institución.

Cuadro No. 2  
 Informantes seleccionados en el trabajo de campo,  
 por fecha de ingreso a la institución

ESCUELA	FECHA INGRESO ESCUELA NORMAL				TOTAL
	1971-1982		1983-200		
	FEM	MAS	FEM	MAS	
By CENM	4	4	3	1	12
ByCENOG	2	1	3	1	7
TOTAL	6	5	6	2	19

Es claro que el número de formadores seleccionados no pretende ser una muestra representativa de la población, pero si busca mostrar un equilibrio que permita emitir conclusiones respecto a las percepciones de este tipo de agentes en cuanto a la práctica docente y las características del “buen maestro” tal y como se planteó en este estudio.

La información obtenida del cuestionario se tabuló y clasificó con la intención de tener un panorama general de las características y el habitus de los formadores, tomando como referencia los periodos socio-históricos ya definidos (1970-1982 y 1983-2000) y las instituciones de adscripción. Esta información se agrupó en torno a las categorías ya mencionadas, como componentes del habitus y su recuperación se observa en la primera parte del capítulo 4.

A la entrevista se le dio un tratamiento diferente ya que en tanto se considera como medio para involucrarse con la dimensión interior del agente, mediante la construcción del discurso, se decidió usar el análisis de contenido como una técnica que permite develar lo percibido por los agentes en cuanto a su práctica docente y su representación.

El análisis de contenido, funciona como una herramienta para conocer el significado simbólico de los mensajes, asumiendo de principio que todo mensaje es capaz de transmitir una multiplicidad de contenidos, incluso a un mismo receptor, proporcionar conocimientos, nuevas intenciones, una representación de los “hechos” y una guía práctica para la acción (Krippendorff, 1997:28).

En el análisis de contenido, los significados a reconocer dentro de un mensaje, incluyen la relación entre los datos y su contexto y pueden ser identificados mediante unidades básicas de abstracción, que son definidas por el investigador de acuerdo a sus intereses.

En todos los casos el análisis de contenido, desde la posición manejada por Krippendorff, el investigador debe tener un marco de referencia, con los siguientes componentes:

- Los datos;
- El contexto de los datos;
- La forma en que el conocimiento del analista lo obliga a dividir su realidad;
- El objetivo del análisis;
- La inferencia, como tarea intelectual básica;
- La validez como criterio supremo de éxito.

Este marco de referencia, es prescriptivo, analítico y metodológico, en tanto que guía la conceptualización y el diseño del análisis en cualquier circunstancia; facilita el examen crítico de los resultados del análisis; y orienta el desarrollo sistemático de los métodos de análisis de contenido.

En este marco de referencia, los datos, tiene su particular sintaxis y estructura, son unidades básicas en las que el investigador debe tratar de penetrar. En contexto, es el límite al que se circunscribe el análisis.

El objetivo de las inferencias, incorpora la forma en que el analista observa la realidad y la clasifica, la causas por las que los hace, de lo cual depende la validación de los resultados. De donde no puede soslayarse el contexto en el que se ubican las inferencias y sus potencialidades analíticas. Esta operación permite validar la información inferida de los datos.

En este proceso es donde se involucran categorías, que funcionan como relaciones relativamente estables entre los datos y el contexto, que valida las inferencias. De la claridad de este proceso pueden reconocerse las pruebas que permitirán especificar las pruebas o requisitos para validar los resultados.

La inferencia como un componente del análisis de contenidos que resulta básico para validar análisis, implica una serie de mecanismos lógicos que relacionan dato y contexto. Esta relación implica diferencias en el tipo de conocimiento contextual que se genera, las construcciones analíticas que necesitan y la manera en que validan los hallazgos, donde por supuesto no puede dejarse de lado la situación empírica.

El tipo de inferencia que interesa en este caso, tiene como fundamento las representaciones lingüísticas, que se expresan en un discurso. En él mediante el uso del lenguaje, uno o más personas exponen y argumentan posiciones en torno a una porción de la realidad sobre las que se les inquiere o en la que interactúan.

Este discurso como resultado de las entrevistas en este caso puede analizarse textualmente mediante el establecimiento de relaciones entre dos o más oraciones, siempre y cuando estén vinculadas al conocimiento de la realidad que dicho corpus representa (Krippendorff,1997:61).

El uso de esta técnica requirió en este caso de la transcripción de las entrevistas, previamente videograbadas, que generó un discurso escrito, sobre el que se operó el proceso de análisis.

Los discursos escritos fueron revisados en más de una ocasión, siempre con la referencia en las categorías previamente seleccionadas y los supuestos que orientaron la investigación, concretadas en la docencia como objeto de la representación del buen maestro.

De estas lecturas se operó una primera clasificación de donde se identificaron frecuencias y semejanzas que permitieron inferir patrones y analizar los significados exteriorizados. Esta clasificación siempre tuvo como principio aglutinador lo expresado por los entrevistados, quienes, como ya se mencionó, fueron la principal fuente generadora de las representaciones sobre de la práctica docente del “buen maestro”.

En el análisis, se cruzó la información obtenida de los cuestionarios, con los significados expresados en las entrevistas, con la intención de reconocer el peso e influencia de las CSE en que se movilizan los agentes del campo en la construcción de sus representaciones, que se detallan en el capítulo 5, en el cual se muestran los hallazgos del trabajo de campo que buscan probar o disprobar los supuestos planteados en esta investigación.

Para finalizar es pertinente puntualizar que el estudio de las representaciones sociales, como producto de la operación de una estructura subjetiva (*habitus*), vinculada a un campo (integrado por agentes e instituciones que se desenvuelven bajo ciertas CSE), tal y como aquí se ha planteado, permite abordar la representación del “buen maestro” de los formadores de docentes desde una perspectiva sociológica.

Con la intención de concretar esta perspectiva en el ejercicio de investigación aquí reseñado y al mismo tiempo seguir las recomendaciones de Bourdieu para el caso, en el siguiente capítulo se detallan las consideraciones que justifican abordar al magisterio como campo. Con ello se busca cumplir una tarea que, Bourdieu contempla como básica para estudiar la realidad en términos de campo, así como también detallar los cimientos sobre los que se construyó esta investigación, sin los cuales no es posible entender los resultados de la misma.





## **CAPITULO 2**

### **CAMPO MAGISTERIAL Y HABITUS EN MÉXICO**

Como se expuso en el capítulo anterior, el estudio de las representaciones sociales ubica al investigador dentro de la corriente interesada en abordar la dimensión simbólica del agente.

Desde la perspectiva construida por Bourdieu, e interesada en esta dimensión, el habitus funciona como un esquema generador de representaciones y prácticas, que sintetiza principios internalizados que el agente pone en marcha para percibir y construir la realidad en que se encuentra inmerso.

Una primera tarea para comprender la manera en que dicho proceso se externa en la representación del “buen maestro”, consiste en la identificación de la estructura a la que se vincula el habitus, y sin la cual no existiría, y para cumplir con ella, en este capítulo se exponen los argumentos usados para conceptualizar al magisterio como campo, poniendo especial a la profesión docente que lo distingue, así como el proceso histórico que llevó a su conformación en México; lo que desde la perspectiva aquí manejada no se puede desatender si se desea abordar su habitus.

#### **2.1. EL CAMPO MAGISTERIAL COMO CAMPO**

Tomando en cuenta las recomendaciones expresadas por Bourdieu para abordar la realidad en términos de campo, en este apartado se exponen las características, componentes y relaciones que justifican la definición del campo magisterial en el caso particular de México, que son básicas para detallar el habitus que distingue a los formadores de docentes como miembros del mismo.

### 2.1.1. LA PROFESIÓN DOCENTE COMO ELEMENTO DE DISTINCIÓN DEL CAMPO

Para acercarse a la realidad en términos de campo, desde la perspectiva teórica construida por Bourdieu, es necesario realizar tres actividades básicas: a) analizar la posición del campo en relación con el campo de poder; b) establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupada por los agentes e instituciones que compiten dentro de un campo; y c) analizar los habitus de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que estos adquirieron mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas y que se encuentran en una trayectoria definida dentro de un campo considerado una oportunidad más o menos desfavorable de actualizarse (Bourdieu, 1995:70).

Para cumplir con estos señalamientos es imprescindible una primera definición, no señalada de manera explícita por Bourdieu, pero básica para entender la lógica de construcción del campo magisterial y es aquella que tiene que ver con la actividad que caracteriza al grupo que integran los formadores de docentes y que permitirá su clasificación como campo.

Sobre esto, debe recordarse que el campo no es sólo un espacio de interacciones o vínculos intersubjetivos entre agentes e instituciones, sino que es también una red de relaciones objetivas entre posiciones, de manera que su delimitación no está dada en función de intereses particulares o caprichos de un investigador a partir del registro de relaciones o encuentros observados a primera vista, así:

... en un trabajo de investigación empírica, la construcción de un campo no se lleva a cabo por un acto de decisión. Por ejemplo, no creo que el conjunto de las asociaciones culturales (coros, compañías teatrales, clubes de lectores, etc.) de determinado estado estadounidense o de cierto departamento francés constituya un campo. Por el contrario el trabajo de Karabel (1984) sugiere que las principales universidades de los Estados Unidos son vinculados por relaciones objetivas tales que la estructura de estas relaciones (materiales o simbólicas) ejerce efectos dentro de cada una de ellas. (Bourdieu y Wacquant, 1995:67).

Ello significa que para caracterizar a un espacio social como campo, es necesario: reconocer las posiciones objetivas ocupadas por los agentes e instituciones, con relación con otros campos; realizar una investigación empírica para reconocer las fronteras del campo (donde rara vez tienen peso las fronteras jurídicas, a diferencia de las barreras de ingreso tácitas o institucionalizadas); además por supuesto de operar una estrategia de análisis de la realidad más compleja.

Con estas consideraciones, y con el interés manifiesto por caracterizar el campo denominado aquí como magisterial, se señala que los agentes y agencias (instituciones) que se ubican dentro de este espacio, comparten el ejercicio de la docencia como su profesión, lo que les coloca en una posición específica dentro del espacio social, desde donde establecen relaciones objetivas que usa para influir dentro y fuera de ese espacio.

El conjunto de agentes que integran este campo, como profesionales de la docencia comparten:

- El ejercicio de una actividad con responsabilidad no sólo ante sus alumnos, sino ante los padres de familia, las familias y la sociedad en general.
- Un cuerpo más o menos común de conocimientos, así como orientaciones en torno a un tipo de práctica y su papel dentro de ella (la enseñanza dentro de un espacio institucional)
- El ejercicio de la docencia como su actividad ocupacional, para lo cual, sobrepasaron toda una serie de mecanismos de regulación y control en el reclutamiento, la preparación, el acceso y la práctica.
- Su adscripción dentro de un modelo organizacional resultado de ciertas condiciones socio-histórico y culturales determinadas. (Imbernón, 1998)
- Una serie de visiones, concepciones percepciones y prácticas, interiorizadas e inculcadas, que les permiten mantenerse unidos como grupo y un cierto reconocimiento social.

La profesión, desde la perspectiva aquí manejada sí puede configurar un campo estructurado, con relativa autonomía, donde están definidos los límites de pertenencia y exclusión que reivindican el monopolio de competencias y los

beneficios derivados de ellas; exige en su interior para sus miembros reconocimiento y el derecho de ocupar espacios dados por la posesión de la credencial que le acredita la pertenencia al campo.

Los profesionales de la docencia, lo son, porque poseen una credencial que formalmente les garantiza su inserción dentro de una estructura ocupacional, mediante la asignación de un nombramiento oficial, lo que también les refrenda un salario, con lo que es su actividad ocupacional la que les otorga el sentido de pertenencia y unidad al grupo.

Para obtener esta credencial que en el caso mexicano, toma la forma de título o certificados, todos los agentes que ejercen esta profesión, cumplieron con toda una serie de requisitos, que en conjunto le garantizan su ingreso, permanencia y ubicación en una posición determinada.

Para que ello fuera posible, estos agentes recibieron una formación especializada, dentro de una institución que dentro del mismo campo, cuenta con la legitimidad suficiente para cumplir con esta labor.

Sobre este punto es importante puntualizar que el ejercicio de la docencia en México presenta algunas características particulares, ya que dicha actividad se realiza en diversos ámbitos institucionales y niveles educativos, que abarcan desde el nivel básico hasta el superior, sin embargo, por sus antecedentes históricos ligados al nivel elemental, su formación dentro de instituciones especializadas y su dependencia estatal, es la docencia en el nivel básico la que proporciona un perfil propio al magisterio.

La docencia en el nivel superior, no ha estado ligada de manera particular a cierto tipo de institución, sino que, desde su surgimiento ha quedado bajo la responsabilidad de profesionistas quienes han encontrado en esta actividad una alternativa laboral y de desarrollo, lo que quiere decir que en sentido estricto no han sido formados como docentes de educación superior.

La docencia en el nivel básico, bajo la responsabilidad de los maestros que integran el campo magisterial, se ejerce después de acreditar toda una serie de requisitos que avalan una formación<sup>12</sup>especializada para el caso y certificada por el conjunto de instituciones que también están presentes en dicho espacio social.

En este sentido, la docencia remite a una formalización y especialización de un saber específico, que da a los individuos que participan en él una exclusividad sobre el uso del conocimiento que se funda en el costo del trabajo de su apropiación y que se garantiza mediante la certificación, por lo que se considera como una profesión.

Las instituciones que se encargan de esta certificación, mantienen como actividad común la organización, el control, el acompañamiento y la legitimación de la enseñanza. En México, este conjunto de instituciones, reciben la denominación de escuelas normales y funcionan desde mediados del siglo XIX, con la intención de formar maestros del nivel básico, en ellas que se encuentran adscritos un conjunto de docentes, mejor conocidos como formadores, quienes también recibieron una formación como maestros de educación básica<sup>13</sup> y son los encargados de poner en marcha planes y programas de estudio.

El campo, aquí denominado como magisterial<sup>14</sup>, está integrado por agentes e instituciones que tienen a la docencia como la actividad profesional que los aglutina, así que asumen la responsabilidad social de transmitir contenidos y principios culturales.

---

<sup>12</sup> La formación en este perspectiva se limita a lo institucional que funciona como un dispositivo organizacional que, por ejemplo, está concretado en programas, planes de estudio, certificaciones, construcciones (Ferry, 1990), la que será ampliada más adelante, ya que tiene cierta cercanía con la inculcación de la que habla Bourdieu en la reproducción (1981).

<sup>13</sup> Aún cuando no existen datos precisos al respecto, un estudio sobre el personal docente de estas instituciones que asistió a cursos de actualización en el ciclo escolar 2002 (que no son obligatorios), permite inferir que, aproximadamente el 84% de los formadores adscritos a estas instituciones, cursó estudios de normal básica (en su modalidad de 3 o 4 años) para después continuar su formación en una escuela normal superior (Guevara,2003)

<sup>14</sup> Etimológicamente la palabra magisterio deriva del latín *magisterium* y es usado para dar cuenta de las actividades de enseñanza y para designar a una persona que se dedica a estas actividades (maestro).

Para decirlo en un lenguaje más cercano de Bourdieu, este conjunto de agentes, con el ejercicio de la docencia, comparte la ejecución de un trabajo pedagógico que como trabajo de inculcación tiene la duración suficiente para producir una formación duradera o habitus (Bourdieu, 1981).

Al interior del campo, los agentes e instituciones que la integran, como una facultad inherente a su profesión, tienen la legitimidad y autoridad suficiente, para poner en marcha los parámetros donde se refleje la relación entre cultura y contenidos culturales seleccionados por grupos dominantes ajenos al campo.

En el interés específico de los agentes e instituciones que lo integran, está en juego la legitimidad del estado de cosas sociales, ya que dentro de la escuela se opera la inculcación desde donde se transmite una visión de mundo.

En dicho espacio, se manifiestan las relaciones de fuerza y de poder entre grupos y clases dentro de una formación social, de acuerdo a un modelo arbitrario de imposición y de inculcación reflejado en la educación. Esta arbitrariedad se sostiene en toda una serie de significados impuestos por el grupo o clase dominante donde expresan sus intereses y objetivos (materiales y simbólicos). Es catalogada como cultural en tanto que logra la interiorización, por la vía de la inculcación de significados producto de relaciones sociales y tiene la capacidad para orientar y construir el mundo de vida de los agentes que los comparten (Bourdieu: 1981).

La imposición de este arbitrario en la escuela se da por medio de los maestros, como autoridades pedagógicas, quienes monopolizan el uso de una violencia simbólica que permite la imposición de significaciones como componentes de una cultura legítima y disimula las relaciones de fuerza y dominación, contribuyendo así a la reproducción del sistema.

Bajo esta lógica, es en la escuela donde se:

... hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legítima de tal manera la arbitrariedad cultural (Bechelloni, 1981:26)

La escuela, forma parte de un sistema que se impone desde el Estado, como representante del campo de poder, destinado a impactar en los procesos de cognición e intervención de diversos agentes e instituciones, así como en las relaciones que se establecen al interior de éste y de otros espacios sociales

La enseñanza como una práctica pedagógica que se observa de manera clara en el escuela y caracteriza al campo, está estrechamente vinculada a la educación, ya que de manera cotidiana: tiene que ver con la transmisión de valores asociados a la modernidad y a las necesidades científicas, Abarca todo un proceso de formación y capacitación que posibilita la inserción de agentes a la estructura económica; se evidencia en las posibilidades de integración como parte de un principio asociado a la equidad que se demanda socialmente. Como un tipo particular de práctica, la enseñanza, bien puede definirse como una práctica docente o una práctica pedagógica según Bourdieu, la cual se constituye en al componente substancial del campo magisterial.

El campo magisterial, agrupa a agentes e instituciones que tienen como actividad social común, la práctica docente (como una práctica pedagógica en donde se incorpora, la enseñanza y el aprendizaje) como vía para la imposición cultural, donde esta presente una discusión continua respecto a la manera en que proporcionan servicios educativos, la calidad con que se imparta, la definición y mejoramiento de sus formas de transmisión, así como la organización sobre la que expresan beneficios colectivos.

Con un interés por la transmisión de contenidos culturales que permitan al agente involucrarse en un universo de significados más o menos común sobre los cuales orienten sus conductas, en el interior del campo magisterial, se observa una mayor concentración y reconocimiento de capital cultural (distribuido entre sus agencias y agentes), que permite caracterizarlo como un campo cultural.

El capital cultural, que se concentra en este espacio social, en cualquiera de sus formas, incorporado, objetivado e institucionalizado, interviene en la definición de posiciones y disposiciones al interior del campo que ayudan a identificar luchas por las imposiciones de relaciones de poder y dominación observables en todo espacio social de naturaleza semejante.

Aún cuando cuenta con una alta concentración de capital cultural, este campo ocupa una posición de subordinación respecto al campo de poder y económico, pero cumple con una función trascendental en el mantenimiento de la situación y posiciones que tienen que ver con una base cultural. Los agentes que integran el campo magisterial, están sujetos a las presiones de grupos localizados en los campos englobantes de la sociedad (el campo económico y el campo de poder) que están interesados en orientar la práctica docente en función de sus intereses y mantener así su posición de dominación.

Este escenario, se da como resultado de una evolución histórica del campo, así como de la trayectoria de las posiciones y disposiciones resultado de la propiedad y uso de la cantidad y estructura del capital poseído que otorga un tipo particular de habitus.

Dentro del campo magisterial, existen pequeños grupos que aparecen como responsables de la función gubernamental, quienes como titulares de las agencias organizan los principios de la práctica docente, en tanto que la observan como un medio para inculcar principios y esquemas que le garanticen su posición dentro de ese espacio social.

Atendiendo a las funciones y responsabilidades a nivel colectivo, es posible identificar a instituciones educativas que tienen una cercanía más estrecha con el aparato burocrático del campo de poder (en el caso mexicano quizá la más representativa es la Secretaría de Educación Pública, SEP); las cuales tienen la legitimidad suficiente para otorgar y validar reconocimientos, así como para valorar de manera diferenciada los diferentes tipos de capital cultural que circulan internamente, además de avalar las conversiones de capital, de tal manera que pueda generar beneficios al agente que lo posee. Con la responsabilidad de definir valores, procesos y beneficiarios de los servicios educativos, operan en un nivel cognitivo y simbólico superior al resto de los agentes e instituciones dentro del campo.

En un nivel menor en términos jerárquicos, pero con la responsabilidad de operar principios, valores y orientaciones además de mantener contacto con beneficiarios de los servicios educativos y vigilar que de manera equitativa se atiendan necesidades de la colectividad, la escuela opera como instancia de legitimación de la autoridad pedagógica.



En esta institución se objetivan procesos tendientes a reproducir y mantener principios de visión y división, siempre con el manifiesto interés de la colectividad, pero que veladamente esconden proceso de reproducción interesados en responder a demandas de los agentes e instituciones ubicados en los campos englobantes de la sociedad.

Dentro de ambas instituciones es posible identificar agentes que asumidos y legitimados como autoridades, están adscritos a una estructura administrativa integrada al campo de poder, con responsabilidades diferenciadas y reconocimientos diferenciados.

Entre este tipo de agentes destacan aquellos que tienen la responsabilidad de decidir respecto a los valores a incorporarse en los contenidos de los programas y planes educativos, así como de los modelos a seguir en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, con la intención de mantener las relaciones de fuerza y las posiciones de dominación, así como los principios de clasificación. En el caso Mexicano, son los encargados de planeación, evaluación y programación insertos dentro de la o las Secretarías de Educación, quienes cumplen con esta tarea.

Con la misma función, pero con un diferente grado de legitimación se reconocen las autoridades locales de cada escuela, que cumplen con la función de vigilancia cotidiana de la estrategia de inculcación del arbitrario cultural (en este nivel se incluye a los directivos y personal administrativo).

Dentro de las instituciones que integran el campo los maestros, se constituyen en agentes con la suficiente autoridad pedagógica para imponer la arbitrariedad cultural, en los diferentes niveles definidos, clasificados y organizados desde del campo de poder.

Esta organización, se sostiene bajo el principio de la jerarquización y la manipulación, que se refleja en el otorgamiento de certificados y títulos que, con diferente grado de reconocimiento en la colectividad son una muestra de los efectos de la reproducción, que busca esconderse en el discurso de la equidad. Estos agentes aún cuando comparten la misma función, de acuerdo al nivel que atienden en función de la organización y clasificación elaborada por el campo de poder, tienen un diferente grado de reconocimiento. En ese reconocimiento diferenciado también esta presente la propiedad diferenciada de capital cultural, ya que la propia organización de la función educativa da la oportunidad de otorgar un reconocimiento diferenciado a agentes que cumplen con la misma función.

Bajo esta lógica, dentro del campo es evidente un reconocimiento diferenciado a los maestros de educación básica, a los maestros de las escuelas normales o formadores de docentes.

Inicialmente ligado a los intereses de los maestros y con una expresión particular en el caso mexicano, el sindicato, dentro ha operado más como un instrumento legitimado que se asume como la voz institucional de estos agentes y que tiene la intención de vigilar que sus agremiados cumplan con las funciones oficialmente asignadas, a cambio de un cierto tipo de mejoras que aparecen como concesiones de tipo económico, pero que se otorgan de manera calculada, para cumplir con la función reproductora de la institución a la que se adscriben, lo que otorga cierta ventaja en la manipulación tanto de sus agremiados como de los miembros de los campo englobantes, la cual aprovecha para tener una relación más estrecha con el campo de poder y tomar distancia de los intereses de sus agremiados.

Los estudiantes de cualquier institución aparecen como agentes demandantes de inculcación de valores y contenidos que les permitan la apropiación de un tipo de capital institucionalizado para insertarse en el mercado laboral en mejores condiciones, y operar así una reconversión de este tipo de capital cultural, en capital económico.

Aparecen como agentes dispuestos a aceptar principios definidos desde el campo de poder en la expectativa de que ello garantiza una aceptación y reconocimiento suficiente para formar parte de algún grupo específico y de distinción dentro de la colectividad.

Estos agentes, dentro de las escuelas normales, aparecen como los “novatos” y a quienes es necesario formar de acuerdo a los intereses de la colectividad ya que a futuro tendrán la tarea de mantener esas relaciones de dominación que en su estancia escolar están recibiendo y aceptando después de haber cubierto con cierta trayectoria escolar e interiorizar visiones y concepciones producto de su interacción en un espacio social determinado.

Mención aparte merecen los beneficiarios y demandantes de educación y de una práctica docente comprometida y de calidad, objetivados en las diversas asociaciones de padres de familia, quienes se ostentan como representantes

legítimos de la colectividad y solicitan la inculcación de valores, principios y capital que garanticen la apropiación de un tipo específico de capital cultural (el institucionalizado) para que sus hijos puedan ofertarse en el mercado académico y laboral en condiciones más ventajosas y operar conversiones a capital económico que les generen ganancias.

Con diferente volumen, los agentes e instituciones mencionados, confluyen dentro del campo magisterial y tienen a la profesión magisterial (sustentada en el ejercicio de la práctica docente) como elemento aglutinador.

Es la práctica docente, sobre la que se sostiene el principio común sobre el que se construye el habitus que caracteriza al campo magisterial.

El habitus magisterial, se constituye en el referente desde el cual, los maestros, construyen sus principios de orientación de percepciones y valoraciones con las que responden a las necesidades propias del campo; localizado en la práctica docente, da a los maestros la capacidad de realizar actividades dentro y fuera del aula, que no están ajenas a condiciones sociales particulares y que les exigen toda una serie de habilidades pedagógicas específicas.

Sobre este punto es necesario mencionar que si bien, como lo dice Bourdieu, la práctica docente, como una práctica pedagógica, tiene el objetivo común de inculcar principios destinados a perpetuar el estado de cosas, la manera en que ello se opere dentro del salón de clases y los contenidos que se busca inculcar no están aislados de las condiciones sociales en que se ejerce.

Con ello es posible identificar estilos diferenciados en torno a una misma práctica, incorporados en el agente ejecutor en donde expresa una variante del habitus, que al ser incorporada en la práctica docente, parece no estar presente.

Bien puede señalarse que el habitus magisterial es el habitus de la práctica docente, el cual caracteriza a los miembros del campo magisterial y que para los objetivos de este estudio se puede sintetizar y reconocer en la representación “buen maestro”, tal y como se detallará con amplitud en el siguiente apartado.

### 2.1.2. LA DOCENCIA EN EL CAMPO MAGISTERIAL

El ejercicio la docencia, como una actividad consustancial a la enseñanza y que distingue a los agentes (profesionales) e instituciones que se concentran dentro del campo magisterial, desde la posición aquí asumida supone el ejercicio de un tipo particular de práctica pedagógica que implica a su vez un trabajo de inculcación tendiente a interiorizar los principios de la arbitrariedad cultural (Bourdieu, 1981).

Para que dicha acción pueda realizarse se requiere la presencia de un agente responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje (que es sustancial a dicha práctica), quien cuenta con la suficiente autoridad y legitimidad para inculcar valores, principios y normas, contenidas en dicha arbitrariedad y que en el caso del campo magisterial se objetiva en la figura del maestro.

Por supuesto, dicha práctica no puede darse sin una definición previa de los denominados contenidos de la inculcación, que son definidas por los grupos interesados en imponer su arbitrio cultural para mantener el estado de las cosas y que se ubican en el campo económico y de poder, considerados englobantes dentro del macro espacio social. Estos agentes, asociados con aquellos en mejores posiciones dentro del campo magisterial, se toman la atribución para definir criterios sobre el tipo de práctica ideal que garantice la inculcación de sus contenidos, así como de las características y comportamiento del agente responsable de dicha acción.

Por el nivel de subordinación que tiene el campo magisterial con respecto al campo económico y de poder, las decisiones de estos agentes cuentan con el grado de legitimación suficiente para imponerse como apropiadas ante la coyuntura de las demandas educativas.

Estas definiciones incluso se concretan en una especie de modelos orientadores de la docencia, que con frecuencia son usados para reconocer o descalificar las acciones de los agentes insertos en el campo magisterial; en algunos momentos han logrado posicionarse como elementos orientadores e identitarios de dicho espacio social.

En la dinámica social siempre se presentan nuevas condiciones que hacen cambiar la correlación de fuerzas, e instalar a nuevos agentes en los campos englobantes de la sociedad, quienes con un nuevo proyecto económico, político y social, se arrogan la autoridad para construir un nuevo modelo.

Bajo ciertas CSE, entonces, los agentes están en la posibilidad de imponer nuevos modelos de docencia, lo que obliga a los agentes que la ejercen a operar ciertos procesos y cumplir con ciertos tipos de requerimiento. Ello lo expresa de manera clara Bourdieu en *La reproducción* (1981), al detallar la íntima relación entre una formación social determinada<sup>15</sup> y los fundamentos del trabajo pedagógico.

Visto de esta manera, la práctica docente es exitosa si logra inculcar los principios de arbitrariedad cultural definidos por los grupos dominantes, de manera que una buena docencia, es aquella que logra inculcar los contenidos definidos como oficiales por esos grupos.

Pero la valoración positiva, también incluye el comportamiento y los procesos asociados a los modelos que fueron pensados como eficientes para garantizar la inculcación, que se concretan en un tipo específico de práctica docente, así como el perfil y características de los maestros, que son responsables de dicha actividad.

Bajo esta lógica, abordar la docencia que caracteriza al campo magisterial, implica reconocerla como producto de ciertas CSE en las que se involucran los agentes que la ejercen y que se concreta también en un tipo específico de práctica docente.

Sin contemplar estos dispositivos más de índole teórico y de manera deliberada o no, dentro del campo magisterial es común escuchar expresiones que buscan distinguir a miembros de este grupo en función del tipo de práctica que realiza; de entre ellas destaca el calificativo “buen maestro” aquí conceptualizado como una representación, que resulta útil para legitimarse, para identificarse, para dar una explicación de la realidad cercana y/o para orientar comportamientos, dentro de dicho espacio social.

---

<sup>15</sup> Aquí la noción de formación social determinada tiene una referencia directa a los planteamientos marxistas.

Esta variedad de funciones inherentes a la representación, en este caso se concentran en dos componentes, registrados como propios del ejercicio de la docencia como profesión: la práctica docente y el agente que la ejerce (el maestro) que en conjunto pueden identificarse como el objeto de la representación.

Ambos componentes, permiten hacer un acercamiento más detallado al habitus magisterial y acercarse a conocer la dimensión interna del maestro, que como ya se ha dicho, no es ajeno a las CSE.

La representación “buen maestro” en esta lógica, permite identificar la persistencia de esquemas interiorizados e inculcados, centrados en la práctica docente, en los que se reflejan intereses construidos por agentes que bajo ciertas CSE tuvieron la legitimidad para hacerlo, pero que tuvieron tanta fuerza que lograron mantenerse e incorporarse dentro del campo para presentarse como propios o constituyentes de la tradición.

En ella también es posible examinar el perfil y características del maestro, dadas como resultado de su inserción en el campo, bajo determinadas CSE, pero siempre asociadas a ciertos modelos de práctica docente.

Con la intención de tener un balance global del peso de la CSE en el campo, los modelos de práctica impulsados y el perfil y características asociados a dichos modelos, en el siguiente apartado se expone el desarrollo histórico social y cultural que llevó a la conformación del campo magisterial. Se pone atención a los modelos de docencia presentes en el desarrollo de dicho espacio social y que se han incorporado de manera diferenciada en su habitus, el cual se constituye en el referente de análisis de la representación del “buen maestro”.

### 2.1.3. CAMPO MAGISTERIAL Y DOCENCIA EN MÉXICO

Desde su surgimiento en México, el campo magisterial, ha ocupado una posición subordinada con respecto a los campos de poder y económico, su aparición está asociada a la enseñanza como una actividad bajo la responsabilidad del Estado desde finales del siglo XIX. Fue en este periodo en el que la enseñanza básica, que entonces se constituía una fuente de empleo para los grupos semiilustrados del país, dejó la esfera de lo privado y pasó a la esfera de lo público con lo que dejó de ser una profesión casi libre para convertirse en un profesión de estado (Arnaut, 1998).

Con ello, el estado se apropió del ejercicio de la enseñanza y consecuentemente se tomó atribuciones para definir criterios de formación, reclutamiento e ingreso a la profesión.

Es en ese periodo que se fundan las escuelas normales como instituciones encargadas de la formación y certificación de los maestros con los matices que conocemos actualmente, pero no será hasta el periodo posrevolucionario cuando se opere dentro de este campo toda una serie de imágenes y reconocimientos sobre su tarea, que buscaba inicialmente involucrarlos con las nuevas necesidades de estos gobiernos y que con el tiempo se ha concretado en el establecimiento de un vínculo estrecho con el estado, que aún ahora perdura como distintivo de este campo.

Como una profesión de estado, como la califica Arnaut (1998), su desarrollo y comportamiento no puede desligarse a los diferentes proyectos de políticos, económicos y sociales que han sido puestos en marcha en el país, por lo que en este apartado de dará cuenta de sus componentes y su dinámica en función de los diferentes proyectos que históricamente han tenido presencia en México. Cada uno de estos proyectos históricamente, ha construido una visión particular sobre el maestro y el tipo de educación requerida.

La exposición se inicia con el periodo posrevolucionario, fecha donde se construye el universo simbólico que sirve para construir el campo magisterial y concluye en el año 2000, con la llegada del llamado gobierno del “cambio”, en el que nuevos grupos de poder se instalan en el gobierno y operan una nueva estrategia educativa distante de los ideales posrevolucionarios conservados durante más de 70 años de poder del PRI.

Se pone especial atención al periodo de crisis iniciada en los setentas, en donde se crearon las condiciones necesarias para que se instalara en el estado un gobierno neoliberal, en tanto que es el antecedente más cercano al presente y permite comprender la situación contemporánea del campo.

### 2.1.3.1. EL PERIODO POSREVOLUCIONARIO Y EL APOSTOL-MISIONERO COMO "BUEN MAESTRO".

En el periodo posrevolucionario, es donde se inicia una etapa de desarrollo nacional, que busca la consolidación del estado mexicano y la caracterización de un nuevo tipo de instituciones y agentes que poco a poco llegarían a formar el campo magisterial.

Lo sucedido de 1919 a 1934 en el país, reflejó los intereses de un nuevo Estado, que producto de un pacto social, asume la responsabilidad en el diseño y operación de estrategias económicas y políticas.

En ese escenario, dentro del campo poder, integrado por diferentes grupos revolucionarios (caciques locales, militares, intelectuales) se consolida un nuevo estado en donde tuvieron cabida los partidos políticos, liderados y aglutinados en torno al Partido Nacional Revolucionario (PNR). Este partido, logró aglutinar a cientos de partidos locales y nacionales que se encontraban dispersos y al mismo tiempo dismantelar a los viejos partidos, con lo que emergió como el medio más confiable para garantizar la permanencia y la alternancia gubernamental pacífica.

De esta manera, el PNR se convirtió en el único medio de participación política en el país, con lo que asumió el compromiso de hacer suyas las demandas sociales, dentro un nuevo sistema que aun estaba en proceso de construcción.

Con esta responsabilidad, el PNR, define como una exigencia para la estabilidad del país, la ejecución cabal de los artículos 3º, 27, 28 y 123 constitucionales; con lo que intenta expresar su interés por la conciliación entre individuos, facciones y clases y colocar al nuevo estado como operador de la conciliación, pero al mismo tiempo colocarse como promotor del desarrollo económico que impacte en la formación de una clase empresarial nacional, siempre con respeto a los intereses de los trabajadores

El campo educativo, no estuvo ajeno a esta estrategia, ya que en él, como un efecto del seguimiento de los preceptos del artículo tercero constitucional, se puso en marcha un nuevo proyecto donde se concentraron las necesidades y aspiraciones del pueblo, enunciadas de manera clara en la lucha armada.



De manera específica en este proyecto se concibió: a) a la escuela como un medio donde el niño se instruye con lo que ve y hace rodeado de personas que trabajan, por lo que es flexible en cuanto a horarios, programas y reglamentaciones; b) que la educación se deriva de las relaciones del niño y el hombre con la naturaleza y la sociedad por medio del trabajo colaborativo, y no de la lectura de lecciones fragmentadas; c) que los programas rígidos y estáticos, pensados en el maestro, no ayudan al alumno a explicar los fenómenos naturales y sociales; d) que el ejercicio de la libertad, no sólo se enseña, sino que también se ejerce, por lo que suprime castigos y premios; e) que el ejercicio de la democracia tiene cabida en el gobierno de la escuela, mediante la formación de comités integrados y sostenidos por los mismos alumnos. (Mejía, 2004:202).

Dichos preceptos fueron útiles en la construcción de la llamada “escuela rural” que, como parte de un proyecto elaborado desde la naciente Secretaría de Educación Pública (con Vascóncelos como titular) caracteriza al proyecto educativo del periodo posrevolucionario en la búsqueda de la integración de los grupos indígenas y campesinos y en general de aquellos sectores excluidos durante el porfiriato.

Esta escuela nace para encargarse de la atención a grupos marginados, por lo que centra su atención en las comunidades indígenas y campesinas, a las que observa como unidades impulsoras de su propio desarrollo. Esta institución, se integra a la comunidad y no dicta estrategias preconstruidas bajo modelos exógenos. Por sus fines, este tipo de escuela, ha permanecido en la historia de la educación como una muestra del interés institucional por atender las demandas sociales.

El tipo de maestro requerido para atender esta escuela, es muy especial, ya que tiene como una de sus principales tareas recorrer distintas zonas del país para localizar poblados indígenas, reconocer sus necesidades y carencias y al mismo tiempo sensibilizar a la población a favor de la educación.

Al cumplir esta tarea, el maestro-misionero, como se le considera, suma esfuerzos de instrucción y compromiso y consecuentemente adquiere reconocimiento a su labor que va más allá de lo realizado en las aulas.

Con estos objetivos, este tipo de escuelas en 1923, adquirieron la denominación de “casa del pueblo”, ya que no se limitaron a la instrucción escolar dentro de un salón de clases, sino que se abrieron a las necesidades de las localidades en donde se ubicaban.

El cumplimiento de su labor estuvo acompañado por la realizada en las “Misiones Culturales”, donde se capacitaba a maestros, que sin mayor preparación (en su mayoría sólo dominaban las habilidades básicas) que su buena voluntad, su interés de ayuda a la comunidad, además de su calidad de líderes sociales, se interesaban por colaborar en el nuevo proyecto educativo.

En estas misiones, durante cuatro o seis semanas se instruía a los maestros en cuestiones prácticas de la vida social, con la intención de convertirlos en verdaderos apoyos a la comunidad, más que en receptores de disciplinas puramente académicas, con lo que eran al mismo tiempo, maestros, inspectores, administradores, investigadores y filósofos (Mejía,2004:208).

Estos maestros-misioneros, iban a las comunidades sólo con su salario (escaso por cierto) y ahí de manera coordinada con la comunidad, colaboraban en la construcción de la escuela y la consecución de material escolar siempre por la atención a las necesidades de los marginados.

El maestro bajo este modelo educativo, se constituía tanto en líder de la comunidad como en instructor de clase, superando barreras de incomunicación entre la escuela y el mundo real, respetando las formas de vida de las comunidades (Ibarra, 1992:169)

Por la naturaleza de las actividades requeridas y con el riesgo de ser esquemático, en este periodo se ubica el surgimiento del maestro como un verdadero trabajador social, como “misionero”, como “apóstol”, que habilitado y con una mínima remuneración fue capaz de llevar por casi todos los rincones del país, su tarea educativa, alentada y sostenida por el Estado. El sentido mítico otorgado a este agente, era congruente con el ideal revolucionario, y poco a poco se ha instalado en el campo como componente identitario, donde también opera como muestra de añoranza de un pasado mejor.

Seleccionados de las mismas comunidades a las que atendían, con la acreditación de la alfabetización y el dominio de operaciones básicas, estos maestros-misioneros-promotores, contribuyeron al éxito de la tarea educativa de gobiernos pos-revolucionarios.

La formación para este tipo de maestros se impartió dentro de las misiones culturales, ubicadas dentro de las mismas zonas identificadas con mayores necesidades educativas. En su interior, más que buscar un maestro con grandes habilidades pedagógicas o con los conocimientos pertinentes para enseñar a sus alumnos, había un mayor interés por estimular su sensibilidad para diagnosticar y coadyuvar en la resolución de problemas locales.

Con ello se buscaba formar un “buen maestro” que fungiera como promotor social y con disposición para interactuar con la comunidad y coadyuvar en la atención de sus necesidades.

Este “buen maestro” no se formaba en las escuelas normales, donde como resabio del Porfirismo, se daba más atención al estudio de la ciencia y las nuevas técnicas pedagógicas, y donde la atención al analfabetismo no parecía una necesidad urgente.

Coexisten en estos momentos dos espacios institucionales en los que se forma y certifica el ejercicio de la actividad docente y que funcionan de manera paralela: uno objetivado en las misiones culturales, localizada generalmente en las zonas rurales, donde se proporciona más bien una capacitación y una habilitación; y otro localizado en las escuelas normales, generalmente de las áreas urbanas, en las que se proporciona una formación en función del desarrollo técnico y pedagógico prevaleciente en la época (donde se forman los profesionales de la docencia).

Ubicados en el ámbito de la formación de docentes y también como parte del proyecto educativo posrevolucionario, no pueden dejar de mencionarse que desde 1922, empezaron a funcionar en el país, las escuelas normales rurales que se abrieron en zonas de distantes de la influencia de las escuelas normales urbanas y se convirtieron en espacios donde los miembros del campo de poder, pudieron expresar sus deseos en cuanto al tipo de maestro que el nuevo proyecto educativo requería.

En aquellos lugares donde se instalaron este tipo de escuelas, se abrieron también espacios para impulsar el desarrollo de la comunidad en que se asentaban.

En sus instalaciones, se contó con todo lo básico para que los futuros maestros se instalaran de tiempo completo (dormitorios, comedor, cocina, campo deportivo, aulas y bibliotecas), además de que se les dotó de tierras de cultivo de buena calidad y un pie de granja, para que pudieran realizar prácticas escolares con el fin de tener un mejor desempeño de su labor.

La existencia de normales rurales y urbanas, además de las misiones culturales creó un conflicto en este periodo, sostenido en el reconocimiento social, laboral y económico de los maestros egresados de cada modalidad.

En este conflicto, también estuvo presente el reconocimiento diferenciado de los maestros egresados, los formadores de docentes, así como de la trayectoria requerida para llegar a ocupar un lugar dentro de la máxima institución formadora de docentes; otro aspecto de la discusión se centró en el reconocimiento a planes y programas curriculares, tan variados como las modalidades de formación, ya que no existía alguna coordinación y en ellos siempre se evidenciaba interés por resolver lo local y/o regional.

En este periodo surge la representación del maestro-misionero como “buen maestro”, la cual se mantuvo dentro del campo, más como una construcción que pretendía aglutinar intereses por la actividad magisterial y con mayor influencia en las zonas rurales, donde las necesidades educativas presentaban una situación casi catastrófica que estaba distante de las escuelas normales urbanas.

Con la intención de subsanar en la medida de lo posible el conflicto entre normalistas y misioneros, se inició un programa de reforma a la educación normal, a fin de crearla como sistema; desde donde se promovió que el maestro en formación fuera recibiendo una preparación que le permitiera cumplir con las demandas de las llamadas casas del pueblo, donde estaban destinados a trabajar, sin importar las instituciones en que se formaran, lo que abrió la puerta a la participación de las escuelas normales urbanas en el proyecto y al mismo tiempo evidenció el interés estatal por construir líneas de desarrollo nacional.

El estado se convierte así en el patrón de los maestros, pero también en el responsable de su formación. Se inició de esta manera el proceso de institucionalización y certificación de una actividad, necesariamente vinculada a los intereses de la comunidad y con dependencia del Estado.

Sobre el tipo de maestro a formar, es clara la intención por atender rezagos educativos históricos, hay un interés de formar un maestro con capacidad para promover el desarrollo comunitario y asumirlo como su tarea, de esta manera hay un interés oficial por construir un discurso centrado en la figura del misionero, que con el tiempo ha sido usado para sumar intereses en torno a la educación, caracterizar la actividad docente del maestro de educación básica y construir un esquema simbólico desde el cual los maestros se reconocen, se muestran y orientan sus acciones.

Aún con el interés de lo nacional, las escuelas normales urbanas, mantuvieron una distancia razonable del proyecto, lo cual era natural ya que éstas se encontraban distantes de las comunidades donde se requerían los servicios de sus egresados y en su interior, como un resabio del Porfirismo al que estaban unidos en su origen<sup>16</sup>, atendían alumnos con un origen social ligado a clases medianamente acomodadas, cuyas aspiraciones están ligadas a beneficios y condiciones que difícilmente encontrarían en las zonas rurales, lo que sin duda los alejaba del esfuerzo nacional impulsado por el Estado con las escuelas rurales.

Los maestros en cada una de las modalidades de formación, tienen un perfil variado ligado a la institución de adscripción, así como a sus fines y su ubicación, ya no son aquellos grandes y reconocidos intelectuales de la escuela normal Porfirista.

Existe poca información al respecto, pero es difícil pensar que este grupo de agentes tuviera perfiles, intereses y perspectivas homogéneas, por sobre la naturaleza diversa que caracterizaba la labor de los maestros que preparaba.

Es claro que el afán de reconocimiento y legitimación asociado a una escuela normal, estaba relacionado de manera directa con los maestros que la sostenían y que en este periodo se gesta un escenario de diferenciación sobre el que reflejan los recursos y se establecen relaciones que, con el tiempo se van a ir haciendo más

---

<sup>16</sup> Aquí es necesario mencionar que la escuela normal recibió un apoyo inusitado durante el Porfirismo, muestra de ello es que para 1900, se tienen registradas 45 instituciones de esta naturaleza en el país, la mayoría de las cuales continuaron funcionando después de la revolución.

evidentes y hasta llegar a caracterizar al campo y que intervienen en la construcción de sus esquemas de percepción y orientación de acciones, tal y como se mostrará más adelante.

#### 2.1.3.2. EL CARDENISMO Y EL MISIONERO LAICO COMO “BUEN MAESTRO”

Con la llegada de Cárdenas a la presidencia en 1934, se abre la posibilidad de construir un programa más cercano a la izquierda para atender necesidades de ciertos grupos sociales que hasta ese momento y a pesar de los esfuerzos, habían quedado marginados.

Esta coyuntura redefine la orientación y rumbo que el país debía seguir en su desarrollo, con lo que se ponen en marcha reformas sociales que habían sido aplazadas en gestiones anteriores, siempre con el pretexto de evitar nuevas revueltas y movimientos armados.

Como una evidencia de este ambiente de cambio, el nuevo Partido de la Revolución Mexicana, (antes Partido Nacional Revolucionario) se corporativiza, mediante la creación de cuatro sectores, el de las organizaciones obreras (representado en la Confederación de Trabajadores de México), el de los campesinos (reflejado en la Confederación Nacional Campesina), el del ejército y el de los sectores populares (donde tenían cabida todos aquellos que no encajaban en los otros sectores, como los pequeños propietarios y empleados gubernamentales, organizados dentro de la Federación de Sindicatos y Trabajadores al Servicio del Estado –FSTSE-).

Con ello se abrieron canales de participación política para todos los sectores de la sociedad, pero el naciente estado post-revolucionario permanece como la institución en que se sintetiza y expresa al campo de poder.

En el sector social por primera ocasión se diseñó y puso en marcha el llamado plan sexenal, que en el terreno educativo adoptó las orientaciones y metas socialistas que estaban presentes en el ambiente internacional.

De manera concreta ello se reflejó 1934, en el texto del artículo 3° constitucional donde se precisó de manera clara el carácter laico y socialista de la educación.

De acuerdo al nuevo proyecto, la Escuela Socialista:

... debía ser emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista, técnica, de trabajo, socialmente útil, desfanatizada e integral, y se consagraría especialmente a la acción educativa de la niñez proletaria” (Sotelo, 2004:276).

Para cumplir con estos objetivos, se creó el Instituto de Orientación Socialista, con la intención de coordinar y uniformar la labor educativa a nivel nacional en todas sus modalidades, lo que incluyó:

- La reforma a los planes de estudio, libros de texto, programas en todos los niveles.
- La difusión de la orientación socialista, mediante la creación de centros culturales en todo el país.
- La organización de jornadas culturales de desfanatización.
- La liquidación del analfabetismo.
- La atención a la enseñanza indígena, mediante la preparación de profesores dedicados a difundir y enseñar en idiomas indígenas.
- La creación del Instituto Etno-demográfico, destinado a investigar características y necesidades de los núcleos indígenas del país.
- El aumento de escuelas rurales, urbanas y semiurbanas.
- La fundación de escuelas para adultos.
- El apoyo a escuelas regionales campesinas y centros agrícolas.
- La reorganización de escuelas normales, para adaptar el aprendizaje al tipo de maestro socialista.
- La reforma a la escuela secundaria.
- La absorción de la educación comercial por el sector público.
- El fomento y creación de la enseñanza técnico-industrial.
- El impulso de las bellas artes, ligadas con los sectores populares.
- La promoción de las escuelas de arte, bibliotecas, actividades psicopedagógicas y de educación física. (Sotelo, 2004:277).

En las escuelas primarias, los maestros tuvieron que acatar los principios de la escuela socialista, adoptando el llamado Plan de Acción de la Primaria, elaborado con base a un método globalizador, que permitía el estudio de la naturaleza, el trabajo y la sociedad al interior de la escuela.

En este periodo se fortaleció la figura del maestro de educación básica, al que el estado veía:

... no sólo como un simple educador dedicado a enseñar a los niños leer, escribir y calcular, sino también a los adultos, y como consejero social cuya tarea se extiende hasta el auxilio de la comunidad en general y de los individuos en lo particular en todos los aspectos de la vida, mostrándoles soluciones políticas a sus problemas cotidianos como comunidad, difundiendo mejores técnicas de producción de sus actividades tradicionales, introduciendo líneas de producción nuevas y enseñando formas de vida familiar y comunal que permitiera elevar su nivel de vida” (Ibarra,1992:171).

Con lineamientos específicos, los maestros en sus escuelas se vieron en la necesidad de participar en una gran cantidad de actividades adicionales a la docencia, tales como: festivales, manifestaciones, comités y consejos técnicos; así como proporcionar adiestramiento en actividades deportivas, artísticas, agropecuarias y domésticas; además tenían que negociar la colaboración de padres de familia en su tarea y/o en su caso luchar contra la resistencia y recelo de algunos que no veían con buenos ojos el ejercicio de estas actividades que consideraban ajenas a la actividad educativa.

La puesta en marcha de este proyecto, de parte de los maestros, muchas veces como producto del convencimiento y no de una directriz institucional, los llevó a la persecución y en algunos casos hasta la muerte, lo que contribuyó a aumentar su reconocimiento como misioneros, capaces de dar la vida en pos de la educación.

Ante la magnitud de la tarea y con la intención de subsanar el déficit de maestros en el área rural, se continuo con la política de capacitar a los maestros en servicio, mediante la publicación de materiales especialmente diseñados para el caso, bajo la supervisión del Instituto de Orientación Socialista, encargado de la familiarización de la pedagogía socialista.

De manera particular en las zonas rurales, se abrieron misiones de orientación socialista, en las mismas comunidades de trabajo, donde se impartían cursos de adiestramiento con una duración de tres semanas. Esta tarea era apoyada, con la



distribución de folletos elaborados directamente por el Instituto y por pedagogos reconocidos que recorrían estas misiones dictando conferencias sobre diversos tópicos.

Como una estructura paralela a la escuela normal, estas misiones capacitaban a los maestros, como vía para subsanar el déficit de egresados de estas instituciones y atender la demanda educativa.

Esta tarea abrió la posibilidad de que jóvenes originarios de la comunidad se hicieran cargo de la actividad docente en ellas, quienes en su mayoría sólo habían alcanzado a concluir los estudios básicos y tenían muy pocas esperanzas de certificar su formación, ya que no había suficientes escuelas que pudieran brindársela.

Sin descuidar a las escuelas normales como instituciones oficialmente encargadas de la formación de maestros, las antiguas escuelas normales rurales, se convirtieron en Escuelas Regionales Campesinas, en tanto que en 1938 desaparecieron las misiones culturales, por considerar que la preparación que proporcionaban no alentaba la formación profesional del maestro, lo que marca una diferencia entre la capacitación y la formación.

Esta transformación, permitió que los egresados de estas instituciones contaran con conocimientos prácticos de agricultura y oficios rurales, además de aquellos propios para el ejercicio de la docencia.

La orientación socialista alcanzó a las escuelas normales urbanas en 1935, cuando se introdujeron en su plan de estudio una serie de cátedras especiales, tales como derecho agrario, derecho obrero, derecho educativo, teoría del cooperativismo, al arte la literatura al servicio del proletariado, la geografía económica y social, la historia de la educación socialista, la ética y estética marxista, entre otras. Este plan de estudios continuó operándose en las escuelas normales algunos años después de haberse abandonado la orientación socialista de manera oficial, ya que es hasta 1945 que se opera una reforma curricular en estas instituciones.

La decisión de mantener a las escuelas normales urbanas y a las escuelas regionales campesinas, como instituciones encargadas de la formación de maestros, intentó resolver una contradicción que impedía el desarrollo del proyecto socialista,

ya que los maestros rurales estaba dispuestos a asumir la educación socialista, pero tenían poco o nula formación para el caso, en tanto que los egresados de las escuelas normales, no estaban en condiciones de ponerla en marcha ya que (antes de la reforma de 1935) no recibían la formación requerida para el caso, (pero además no mostraban gran interés por atender las escuelas rurales).

La figura del maestro rural permaneció como sinónimo de “buen maestro”, gracias al trabajo de los jóvenes maestros que con un gran espíritu de servicio a la comunidad promovieron el desarrollo comunitario, aunque ello se contrapusiera con los intereses de los cada vez más egresados de los Centros Regionales, que se sentían atraídos por el medio urbano que les prometía mayores satisfactores y oportunidades.

La labor de los maestros al interior de las escuelas formadoras de docentes en cualquiera de sus modalidades, fue importante, tanto para lograr la adscripción de sus egresados al proyecto socialista, como para promover la demanda de mejoras y reconocimiento a sus egresados, desgraciadamente poco se sabe sobre ese periodo, sin embargo no puede dejar de reconocérseles como agentes con una gran influencia en el campo, que aún no ha sido del todo explorada.

Finalmente, es necesario mencionar que la unidad centrada en el proyecto socialista y la socialización de sus beneficios resultó útil también para lograr la unión de intereses gremiales y laborales del magisterio que se concretaron en 1935, cuando como resultado de una demanda venida de la Confederación Mexicana de Maestros, se logró implantar un sistema uniforme de escalafón tendiente a igualar categorías y salarios para los maestros de las zonas urbanas y rurales, que antes de este movimiento era diferenciado.

Esta confederación junto con el Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza y con otras agrupaciones gremiales menores y locales, crearon la Federación Mexicana de Trabajadores de en Enseñanza (FMTE), que con el apoyo de la CTM a nivel nacional, se convirtió en 1938 en el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM).

Esta nueva organización sindical, desde el principio buscó beneficios gremiales a partir de su apoyo incondicional a los proyectos gubernamentales, lo que lo ubicó inmediatamente en una posición de subordinación con respecto a las políticas estatales y se convirtió poco a poco, casi en una estructura del mismo estado. Desde su creación, se colocó dentro del campo magisterial como un agente con liderazgo en tanto abanderado de reivindicaciones laborales y fuera de él tuvo un especial reconocimiento entre agentes ubicados dentro de los campos dominantes del poder y la economía, quienes lo veían como un aliado en sus propuestas.

La discusión en torno a la práctica docente y el buen maestro, incluye en este periodo una distinción entre capacitación y formación, pero ya se empieza a dar cuenta de la necesidad de que el maestro reciba una formación para enseñar y no para atender el desarrollo comunitario, se inicia así el proceso de profesionalización de su tarea.

#### 2.1.3.3. DE LA UNIDAD NACIONAL AL DESARROLLO ESTABILIZADOR. LA VOCACIÓN, EL COMPROMISO Y EL AFAN DE SERVICIO EN EL “BUEN MAESTRO”

Con la llegada al poder de Manuel Ávila Camacho en 1940, se inicia otra etapa en la historia política, económica y social del país, sostenida en nuevas estructuras que se habían venido formando en el periodo cardenista.

Inaugurado con la gestión de Ávila Camacho y concluido a finales de los sesentas, esta etapa incluye los periodos sexenales de Miguel Alemán, Adolfo Ruiz Cortines y Adolfo López Mateos hasta llegar a Gustavo Díaz Ordaz.

Si habría alguna necesidad de resumir los elementos que lo distinguen a pesar de su larga duración, bien se podría indicar junto con Meyer, que al tomar como referente los siguientes objetivos: a) Estabilidad Política; b) Desarrollo Económico; c) Nacionalismo; y, d) Justicia Social. (Meyer, 1987), en él es notable la estabilidad política, asociada a un ritmo veloz de crecimiento y diversificación de la economía.

Con 30 años y 5 sexenios de duración, en este periodo se conjugaron el desarrollo estabilizador y la substitución de importaciones, donde se impulsó la transición de una economía basada en la agricultura y la exportación de minerales, a una economía basada en la industria manufacturera destinada a atender las necesidades del mercado interno, que a futuro pudiera sostener las exportaciones.

Dentro de los campos de poder y económico, englobantes de la sociedad, se operan ciertos cambios que se constituyen en al antecedente directo de su conformación actual, donde los empresarios nacionales e internacionales cada vez tienen una mayor presencia e injerencia en la agenda política, económica y social.

Al interior de la clase política destaca el cambio de nombre del partido oficial, que en 1946 deja de llamarse Partido de la Revolución Mexicana para convertirse en el Partido Revolucionario Institucional.

El cambio de nombre, reflejó de alguna manera el abandono de los principios que habían dado origen al partido, ya que la institucionalización indicaba la necesidad de consolidación y suma de esfuerzos en la búsqueda de beneficios para el país y por supuesto para el partido.

En esta reestructuración, dentro del partido surge la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP) como otro sector, para agrupar a diversos grupos de profesionistas y funcionarios públicos que no se sentían representados en las organizaciones existentes y que en poco tiempo logró que se diera prioridad a sus demandas por sobre las de los obreros y campesinos.

En los 30 años de duración de este periodo se logró configurar un tipo de educación que Sotelo Inclán (2004) sintetiza en la llamada “escuela de unidad nacional” la cual, desde su posición, con algunos matices, sigue caracterizando a la educación mexicana más preocupada por dar respuesta a las necesidades del desarrollo y el interés nacional, homologables a los del capital.

Quizá el inicio exacto de este nuevo proyecto educativo por la unidad nacional, puede ubicarse en aquel primero de enero de 1946 en que el poder legislativo aprobó la reforma al artículo 3°. Constitucional, donde se suprimió la orientación socialista de la educación:

... postulando nuevos principios como son los de la educación integral, científica, democrática, nacional, obligatoria y gratuita, que será la que imparta el estado. Y dentro de una perspectiva mundial, proclama una educación para mejorar la convivencia humana, basada en la libertad, la justicia y la paz” (Sotelo, 2004:325).

En este ambiente, la escuela se convirtió en un campo ideológico “imparcial” – aparentemente- pero al servicio de la clase dominante, perfilado para el desarrollo ideológico de la libre empresa. La educación pasó de ser un medio para el desarrollo y mejoramiento de la clase desposeída, a un medio de promoción individual para la sobrevivencia y la preparación de fuerza de trabajo para la industria.

Creada desde 1921, la Secretaria de Educación Pública, se ostenta como la institución orientadora de la política educativa y reconoce la necesidad de expandir el sistema educativo, como una vía para impulsar el crecimiento y desarrollo económico y social del país.

La complejidad de esta tarea, le requería otros apoyos, pero es hasta 1957, que ello se reconoce y se concreta en la creación del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), como un cuerpo de consulta de la SEP y de las entidades federativas (Caballero, 2004:393). Este Consejo<sup>17</sup> pasó a ser el órgano encargado de: proponer medidas para la unificación de la enseñanza en el país; revisar planes y programas, libros de texto; vigilar a las organizaciones escolares y proponer reformas a la legislación educativa; y estuvo inicialmente formado por ilustres y notables pedagogos, maestros distinguidos y representantes de universidades y de entidades federativas (Cardiel, 2004:352).

Dentro de la escuela primaria en 1944 se promovió la instalación de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas y Textos Escolares, la cual llevó a cabo la reforma de nuevos programas de las escuelas primarias, que se homogeneizaron tanto para las ubicadas en las zonas urbanas como para las ubicadas en las zonas rurales.

---

<sup>17</sup> Un antecedente de este órgano es el Consejo Técnico de Educación creado en 1930, que desde su apertura no dejó de cumplir funciones parecidas a estas.

Estos programas, fueron los primeros que se aplicaron a nivel nacional, aunque en ellos se tomaron como referencia las necesidades y condiciones imperantes en las zonas urbanas, lo que obligó a construir adaptaciones para las zonas rurales. El desproporcionado interés por atender las condiciones urbanas en los planes, programas y acciones en este nivel, marca una dinámica que aún se observa en la actualidad, donde por ejemplo puede pensar en instalarse pizarrones electrónicos y poner ejemplos usando el funcionamiento de los bancos, sin que exista luz, o este tipo de instituciones en zonas rurales.

En este mismo nivel no puede dejar de mencionarse al tan conocido plan de once años, denominación abreviada que se dio al llamado Plan Nacional para el Mejoramiento y la Extensión de la Educación Primaria, elaborado por Jaime Torres Bodet, en los sesentas, retomando los preceptos de la UNESCO.

Un dato más que caracteriza al periodo se observa en la instauración del libro de texto único, gratuito y obligatorio para la primaria, que incomprendido de manera inicial, aún permanece como acto indiscutible de la política educativa.

La preocupación por los maestros encargados de las escuelas primarias públicas, que no podía dejarse de lado si se querían mejorar niveles de atención en el nivel, se reflejó en la expedición de una Ley en 1944, mediante la cual se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, destinado a capacitar a los maestros en servicio, sin que éstos abandonaran sus centros de trabajo, además de intentar unificar intereses en torno a la formación docente, los planes y programas de estudio y las doctrinas educativas.

Pensado para funcionar sólo durante 6 años, ante la gran cantidad de maestros en servicio no titulados, este instituto tuvo actividades hasta 1964, fecha en la que logró titular a más de 17 000 profesores en servicio (Curiel, 2004:462).

En este periodo dentro del campo magisterial se observa de manera clara una estratificación por atributos, donde tiene importancia el tipo de preparación obtenida para dar servicio (normalista o habilitada) y el lugar de ejercicio profesional (rural o urbano); lo cual se refleja en un tipo de estratificación escalafonaria que comprende categorías (A, B, C) y reconoce si el maestro es titulado o no (Medina, 2000:123).

Una estratificación donde invariablemente salen perdiendo los maestros rurales, ya que los maestros egresados de las escuelas normales urbanas, en su mayoría son titulados y trabajan en las mismas zonas, con lo que tienen mejores salarios.

Dentro de la formación docente, circunscrita a la escuela normal no puede dejar de mencionarse que en 1942 se creó la Escuela Normal Superior, que tuvo como antecedente el Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria, creado en 1936.

En 1943, se abrió la Escuela Normal de Especialización, para formar a maestros dedicados a la atención de niños y adultos sordos. El campo de acción de los egresados de esta institución se amplió en 1945, para atender a niños lisiados y ciegos.

Con la intención de discutir más a fondo la necesaria vinculación de la formación dada en las escuelas normales, con las necesidades de la escuela primaria, se promovió en 1944 la realización del Primer Congreso Nacional de Educación Normal, donde se estableció que esta modalidad educativa tendría como función el logro de la Unidad Nacional, que afirmaría la democracia junto con los ideales de cooperación, solidaridad, justicia y amor para la humanidad y que contribuiría activamente a la creación de la escuela mexicana, donde habrían de aplicarse los conocimientos científicos y pedagógicos universales a nuestra realidad física y social, a efecto de lograr que la riqueza y la cultura sean patrimonio común del pueblo. Se planeó entonces que las normales organizaran sus actividades con el fin de que los futuros maestros obtuvieran información científica, pedagógica y social, y sobre todo desarrollaran su personalidad como educadores. Se trataba de forjar una educación de vasta disciplina interna sobre las bases de la convicción y la conciencia de responsabilidad.

Teniendo como antecedente la modificación en los programas homologados para primarias urbanas y rurales en 1944, en el congreso se recuperó la necesidad de reformas a los planes y programas de las escuelas normales, con la idea de unificarlos.

En 1945 como resultado de esta reforma en el plan de estudios de las escuelas normales se introdujeron materias como etimologías, literatura, lógica, higiene, mineralogía y cosmografía entre otras, y donde el general se dio mayor importancia a las asignaturas de corte pedagógico, tales como la psicología, las técnicas de enseñanza, la psicotécnica.

En los maestros que cursaron este plan de estudios, existe una concepción idealizada de la figura del profesor, del “buen maestro”, donde se enfatiza el valor moral que la profesión posee, en virtud de ser ésta una misión social, que se realiza como un servicio a la Nación, se vincula a la realización personal y al compromiso social. Existe una figura estereotipada del profesor, como el servidor público, quien buscando el mejoramiento de la comunidad brinda sus servicios con sacrificio y abnegación, con lo que se mantiene la actitud de sacrificio y entrega asociado al misionero.

Los cambios en los planes de estudio de las escuelas normales se caracterizan por tratar de conciliar la preparación pedagógica con la preparación universal en diferentes disciplinas científicas, humanísticas y artísticas (denominada también como cultura general); siempre tratando de cubrir las carencias de información profesional al no contar con el bachillerato como antecedente.

La preocupación por la formación de maestros que requería el rezago en la educación básica, localizada en las áreas rurales, llevó en 1960 a crear los llamados Centros Regionales de Educación, en donde se buscaba formar un maestro con:

- a) Una ideología clara y firmemente asentada en los postulados de la Revolución y la Constitución Mexicana y en el afán histórico de nuestro pueblo por conquistar la libertad y la justicia social.
- b) Una formación profesional que responda a las demandas de la cultura de la población del país y en cuyo equipo de conocimientos y de técnicas se integre y desenvuelva armoniosamente la capacidad para enseñar, para crear las virtudes ciudadanas, para impulsar el gusto artístico dentro de la tradición nacional y para fomentar las fuerzas productoras, la iniciativa y el espíritu de progreso.
- c) Una conciencia social bien orientada, que se describe como conciencia de trabajador, derivada de la naturaleza de su función social y de sus condiciones económicas y sociales. (Torres Bodet,1979:32, cfr.Curiel,2004:454).



En estas últimas instituciones se experimentó un nuevo plan de estudios que después se llevaría a todas las escuelas normales.

La preocupación por la formación de maestros, como un medio para preparar a los estudiantes a las necesidades del desarrollo, se expuso en el Congreso Nacional de Educación Normal realizado en Saltillo en 1969, donde se evidenció la concepción institucional en torno a los maestros de primaria, a quienes se calificó como, improvisados, indiferentes y carentes de una conciencia social, además de determinantes de una enseñanza primaria de baja calidad (Curiel,2004:456), por lo que se hace deseable la educación normal asuma como norma de orientación los siguientes objetivos:

- a) La formación de maestros de enseñanza primaria, que consideren la profesión como terminal y no como estación de tránsito hacia otras carreras.
- b) La incorporación de la educación normal al nivel profesional.
- c) Dotar al futuro maestro de una cultura general sólida.

(Curiel, 2004:457)

Como resultado de este acuerdo, el Consejo Nacional Técnico de Educación, decidió separar el ciclo secundario del profesional de las escuelas que todavía ofrecían este servicio.

Subsisten en ese momento diferentes instituciones encargadas de la formación de docentes pero cada una de ellas involucra un nivel diferenciado de reconocimiento pero en todas se observa un interés por el reconocimiento de lo Nacional, desde donde se imponen visiones y concepciones que dejan de lado las necesidades y particularidades regionales o locales.

A pesar de los esfuerzos institucionales (tanto del estado como del sindicato) por convertir en una profesión la tarea docente, con una formación y remuneración reconocida, por la situación atraso que le correspondió atender en la educación, se impuso la línea de capacitación y actualización en su formación, que poco ayudó a su reconocimiento profesional.

Como otro agente dentro del campo, en este periodo surgió el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, bajo los auspicios de Jaime Torres Bodet, con la idea de responder de una manera particular al llamado de la unidad nacional. Su lucha inicialmente ligada a las reivindicaciones económicas y materiales de los maestros de educación básica, desde entonces se ha involucrado con los fines de la educación y las necesidades del pueblo.

Este organismo gremial, creado formalmente como resultado del llamado Congreso de Unificación Magisterial, surgió de la unión de diversas agrupaciones que agrupaban a maestros en diferentes entidades, de diferentes niveles y con distintas tendencias políticas, tales como el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE), el Frente Revolucionario Mexicano de Maestros (FRMM), el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Enseñanza (SMMTE) y el Sindicato Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), de filiación comunista (Sotelo,2004:315).

Su representatividad como agente de interlocución dentro del campo, quedó institucionalizado mediante un decreto presidencial en 1944, donde se le reconoció como el único órgano representativo de todo el magisterio nacional. Integrado por maestros contratados por el Estado, que hacían de la docencia una profesión de estado, el sindicato nace de esta manera vinculado al Estado.

Su institucionalización dentro del campo, no ha estado exenta de protestas entre sus propios agremiados, quienes en muchas ocasiones lo han visto como impulsor y aliado de políticas estatales, además de que en su interior ha reproducido prácticas represivas y autoritarias inherentes al partido del cual forma parte. En su contra se han generado una gran cantidad de manifestaciones, centradas en su estructura vertical y su papel como instrumento de control y manipulación de la vida magisterial siempre disciplinado a las decisiones gubernamentales.

Su intervención en el campo ha ayudado a mantener relaciones y estilos que parecen distinguirlo frente a otros grupos profesionales.

#### 2.1.3.4. LOS SETENTAS Y EL “BUEN MAESTRO” DE LA DEMOCRACIA

Con la llegada a la presidencia de la república de Luis Echeverría Álvarez a inicios de los setentas, se inicia una nueva etapa en el desarrollo económico, político y social del país, etiquetado por algunos como populista y autodenominado de manera oficial como de “desarrollo compartido” o “desarrollo con justicia”.

Este modelo buscaba revertir la preocupación pública hacia los grupos marginados y en la búsqueda de un estado más incluyente con el fin explícito de promover una distribución más justa de la riqueza, en el cual también puede ubicarse el sexenio de López Portillo, autoproclamado como el último de la revolución mexicana.

Durante este periodo se impulsó el crecimiento del sector público, por sobre la inversión privada. El sector económico controlado por el estado, con grandes apoyos fiscales, efectivamente representó una forma para distribuir de una manera más justa la riqueza, pero ello fue a costa del endeudamiento exterior, que a la larga ubicó al país en la lista de países más endeudados a nivel mundial.

El excesivo endeudamiento condujo a una crisis. El peso mexicano se devaluó en un 59% en 1976, en tanto que la inflación se situaba en un 22%. En medio de esta crisis llegó al poder López-Portillo, el principal beneficiario de la bonanza petrolera, la cual contribuyó a elevar la capacidad productiva del país y reducir las importaciones (Hamnet, 2001:299).

Con un discurso más integrador, dentro del campo de poder, van tomando distancia grupos ajenos a la clase política y más cercana a los grupos empresariales y miembros del campo económico, quienes veían que este tipo de políticas afectaban sus intereses y no se respondía a sus necesidades.

En el terreno educativo la política de inclusión y atención a todos los sectores sociales tuvo manifestaciones particulares observadas claramente en el crecimiento de la matrícula. En el sector primaria para 1970 se registran 9.2 millones de alumnos inscritos en nivel, en tanto que para 1980, se reportan ya 14.6 millones, lo que significa un crecimiento aproximado de 58.6% que, lógicamente trajo un apreciado crecimiento de la planta docente en el nivel, que en el mismo periodo, creció en un 83% (Medina, 2000).

Este crecimiento, hizo necesario un proceso de descentralización que impulsó la gestión de Echeverría, el cual permitió la creación de unidades y sub-unidades de la SEP en diferentes estados de la república, con facultades para planear, evaluar, asesorar y coordinar integralmente el sistema educativo mexicano; quedando fuera el manejo y tratamiento de contenidos.

Para expresar de manera clara la necesidad de integración y el compromiso estatal de atención a la diversidad del país, en 1973, se reformó la Ley Federal de Educación; se estableció de manera clara que la educación era un servicio público que cumplía una función social; se reiteró la responsabilidad del estado por impartir este servicio de manera gratuita y otorgar a todos los mexicanos las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo.

Para concretar esta posición, en 1975, se expidió una Ley para crear el Consejo Nacional de Educación Técnica, como un organismo colegiado de consulta para unificar y coordinar planes, programas y acciones tendientes a impulsar la educación técnica dentro del nuevo modelo de desarrollo, ello posibilitó en 1976 una reforma educativa. Se buscó que la educación fuera la base para la construcción en el futuro de una sociedad más justa y más libre fundada en la tolerancia y el respeto a la dignidad del hombre; organizada racionalmente, sin explotación ni servidumbre, donde el ser humano pueda alcanzar sus más altas aspiraciones. Se considera una reforma integral, porque articula orgánicamente los diversos componentes del sistema educativo y establece nuevos procedimientos de democratización, al igualar la educación extraescolar con la escolar, fortalecer los mecanismos de actualización del maestro, ampliar la difusión de la cultura y considerar la revisión y actualización permanente de la legislación educativa (González, 2004:416); se buscó generar una reforma social al abarcar la escuela, la familia, los centros de trabajo y los medios de comunicación.

Bajo el amparo de la reforma, se reformulan los programas de primaria y los libros de texto gratuitos, así como los de secundaria; al mismo tiempo que se dio un renovado impulso a la alfabetización.

La política reformista en educación no dejó fuera a los maestros, quienes en 1975, resultado de la reforma a la Secretaría de Educación Pública, tuvieron la oportunidad de acceder a programas de actualización que le permitieron obtener una licenciatura, mediante un programa operado por la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, creada en 1971. La dinámica del programa permitía que los maestros obtuvieran el grado mediante la aprobación de cursos abiertos, complementados con talleres intensivos de verano, con la intención de mejorar su ejercicio profesional e incidir en su percepción económica.

Las escuelas formadoras de docentes no pudieron quedar fuera de este esfuerzo y en 1972 con la finalidad de abrir alternativas de profesionalización de los egresados de las escuelas normales, se operó una nueva reforma a los planes de estudio, con la finalidad de que los alumnos estudiaran de manera simultánea los estudios de bachillerato y los de formación docente. De manera general en este plan de estudios, sólo se agregaron las materias correspondientes al bachillerato del antiguo plan de estudio y no sería hasta 1975, que en el marco de una nueva reforma se introdujeron materias como español y su didáctica, educación física y su didáctica, danza y didáctica, en que se modificó la visión del nuevo maestro. Se buscó brindar un mayor conocimiento de los contenidos y metodologías del plan de estudios de primaria y secundaria. La reforma fue muy criticada al ser elaborada por instituciones y agentes ajenos al sistema de educación básica, llegados a México como resultado de diferentes golpes de estado en América Latina.

Teniendo como referente la tecnología educativa, dentro de la escuela normal se construye el escenario donde se forma un profesor con capacidades para aplicar técnicas previamente aprendidas para solucionar problemas, mediante el uso de técnicas que permitan confirmar los aprendizajes. El “buen maestro”, en este periodo es más un facilitador dentro del salón de clases y es un vínculo entre las necesidades del alumno y la escuela, con lo que el discurso de la actualización aparece en su universo cercano.

Sin dar tiempo a una evaluación, de inmediato este plan de estudio se reestructuró (plan 75 reestructurado) y estuvo vigente hasta 1984, fecha en la que una nueva reforma a los planes de estudio, elevó sus estudios a nivel licenciatura.

La importancia de los estudios normalistas en la profesionalización del docente se expresó también en el Plan Nacional de Educación, elaborado por José López Portillo, donde se asumió el compromiso de promover la inscripción de egresados de la escuela normal, para impulsar su profesionalización a la Universidad Pedagógica Nacional un nuevo agente en el campo magisterial.

En este periodo se observa cierta preocupación por atender necesidades de los maestros de las escuelas normales, como condición necesaria para mejorar la profesión docente y eso se expresa en el documento “Diagnóstico y Perspectiva de la Educación Normal”, elaborado en 1979 por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, donde se menciona la necesidad de reglamentar los procedimientos de selección del personal docente en las escuelas normales, quienes ante la falta de incentivos y políticas de retención constituyen una población nómada difícil de comprometerse en procesos de fortalecimiento académico (Cfr. Pescador, 1983:10), así como la necesidad de reglamentar el trabajo de las escuelas normales superiores que imparten sólo cursos intensivos, con el amparo del sindicato, sin que cuenten con la supervisión suficiente.

Dentro del SNTE, el control por la cantidad de maestros afiliados en constante aumento, de manera proporcional al crecimiento de la matrícula y la planta docente, cobra mayor fuerza, sobre todo por su injerencia sobre el otorgamiento de plazas federales.

En su interior se construyen mecanismos que garantizan el control mediante prebendas y compadrazgos, que vincula al campo de manera más estrecha con los intereses gubernamentales, lo que le garantiza un lugar importante dentro del partido del estado (PRI), el cual le otorga diputaciones y senadurías que lo involucran en una posición muy cercana, aunque subordinada, con el campo de poder.

En este ambiente se alienta dentro del SNTE, la creación de la llamada “vanguardia revolucionaria”, con la intención de terminar con el liderazgo sindical que, ya no responde a las necesidades de un nuevo proyecto político sino que funciona como un dique que impide la inserción de los maestros a un nuevo modelo de participación, bajo el control sindical y estatal.

Como resultado de esta estrategia, Carlos Jongitud Barrios, líder de Vanguardia Revolucionaria, haciendo uso de la violencia física se impone como dirigente de este sindicato, entonces considerado uno de los más grandes de América Latina.

Ello forma parte del universo simbólico dentro del campo magisterial, desde el cual los miembros del campo magisterial, construyen sus percepciones, visiones y representaciones, sobre las que orienta su práctica y que sin duda aún permanecen en su interior; ya que muchos de los maestros que pasaron por las aulas de la normal y consiguieron su plaza en el periodo, con la intermediación del sindicato, aún se encuentran ejerciendo su práctica dentro de las escuelas.

#### 2.1.3.5. EL NEOLIBERALISMO, LA CALIDAD Y EL “BUEN MAESTRO”

Con la llegada de Miguel de la Madrid en 1982, a la presidencia y como medida para salir de la crisis en que había quedado el país con el final trágico del sexenio de López Portillo, se abandona de manera definitiva el modelo de sustitución de importaciones que había permanecido más o menos estable en el país, desde mediados de los cincuentas y se adoptan las recomendaciones propuestas por el Fondo Monetario Internacional, con lo que se inicia un nuevo periodo económico y social en el país, conocido en la actualidad como neoliberal.

Este modelo que inició con el gobierno de Miguel de la Madrid, ha permanecido como orientador de la economía nacional durante los sexenios de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo Ponce de León.

Ligado a una política de ajuste, esta estrategia tomó como referente principios del liberalismo económico. Sostienen la necesidad de disminuir el déficit fiscal, restringir el costo monetario y contraer las demandas de consumo, vía la caída de los salarios reales (Sosa, 1997).

En esta lógica el estado se asume como facilitador en la búsqueda de un ambiente propicio para que la oferta y la demanda funcionen libremente, lo que lleva inicialmente a la liberalización del comercio y la fijación de un tipo de cambio competitivo. Ello se ha reflejado en un proceso de adelgazamiento del estado y la participación de la iniciativa privada en casi todos los sectores de la sociedad.

Las líneas de acción promovidas por estos gobiernos han impactado en el gasto social, donde invariablemente se ha observado una disminución en términos reales y se ha establecido como prioridad el pago de la deuda y el ajuste del presupuesto federal, con la idea de sanear las finanzas públicas, avanzar en la privatización e impactar en el adelgazamiento del Estado.

Los efectos sociales derivados de este programa de ajuste, son conocidos, desempleo, baja en condiciones y calidad de vida, descenso salarial, aumento de los índices de pobreza.

Sostenido en lo que se proclamó como liberalismo social, el Estado se encargó de fomentar la creación de infraestructura social y garantizar el acceso a la educación y la capacitación de los recursos humanos, con el apoyo a los más pobres; mediante programas compensatorios como el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), creado en 1988, y llamado PROGRESA en el sexenio Zedillista.

El campo económico en este periodo más ligado a los capitales internacionales ocupa un lugar preponderante y estableció alianzas con el campo de poder siempre en la búsqueda de atención a sus necesidades.

En el terreno de los hechos ello significó, diseñar toda una serie de estrategias pensando en las necesidades del capital trasnacional, con lo que el estado parece subordinarse a sus requerimientos, en tanto que los grandes capitalistas buscan posicionarse dentro del estado y tomar así las riendas del campo de poder.

La restricción del gasto social en el plano educativo se concretó en los lineamientos postulados con la llamada revolución educativa durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado, con Jesús Reyes Heróles al frente de la Secretaría de Educación, donde a partir de la consigna *hacer más con menos*, se impusieron frenos financieros al sector.

Esta línea se reflejó de manera más clara en el llamado Programa para la Modernización Educativa dado a conocer en 1992, y se concretó de una manera especial en el proceso de Federalización de la Educación, contenido en la Ley General de la Educación en 1993.



La federalización ha permitido: transferir recursos económicos, administrativos y de los servicios educativos a cada uno de los estados y municipios; incorporar capital privado en el nivel básico, mediante una política de costos compartidos, y en el nivel superior con el alza de cuotas y la orientación de la demanda al ámbito particular; canalizar la demanda educativa con programas llamados compensatorios (que han atendido rezagos, pero que no han logrado dar apoyo a los estudiantes en su recorrido escolar); acotar en cierta medida, el poder del sindicato en la toma de decisiones (ya que con la federalización se abrió juego a grupos magisteriales locales en la toma de puestos y posiciones, aún cuando la negociación salarial continuo bajo la batuta del SNTE); poner en marcha el programa carrera magisterial con una distribución salarial diferenciada dentro del magisterio; operar programas de estímulos a la productividad, que se traducen en una política salarial diferenciada tanto para los académicos como para los administrativos, además de las instituciones; crear bolsas con recursos para instituciones educativas, que se han reflejado en proyectos como FOMES, PROMES, PIFIS, O PIFOP, que expresan una diferenciación en la asignación de recursos públicos; atender la histórica desvinculación del sistema educativo con las necesidades productivas, mediante la creación de las Universidades Tecnológicas (UTE) a las que se otorgó un apoyo inusitado, por sobre el dado a los institutos tecnológicos y las universidades.

Destaca en estos proyectos el énfasis dado a la calidad de los servicios antes que a la cobertura, que contrasta con los discursos asociados a la gratuidad y obligatoriedad de los servicios educativos que imperaron a inicios del siglo pasado y sobre todo después de la revolución.

Las escuelas normales en este periodo (1984), se transformaron en instituciones de educación superior, con lo que solicitaron el certificado de bachillerato a todos aquellos interesados en formarse como maestros o mejor dicho como licenciados en educación.

La impartición de estudios de licenciatura, estuvo asociado a una nueva propuesta curricular, que buscó profesionalizar la actividad docente, mediante la formación de maestros-investigadores, con lo que busca dejarse de lado cualquier vestigio de antaño considerado consustancial a la tarea docente.

Un primer efecto de esta acción, se observó en la reducción en la matrícula en la modalidad, la cual para el ciclo escolar 1982-1983, registró a 325 000 estudiantes, en tanto que para el periodo 1989-90, sólo alcanzó a 118 mil alumnos, lo que representa un descenso del 63% (Medina, 2000); aunque éste comportamiento ha mostrado ciertos repuntes<sup>18</sup>, su crecimiento se ha limitado por los topes de inscripción impuestos desde la SEP a finales de los noventas con la intención de no formar más maestros, quienes por el momento parecen ser suficientes para atender las demandas del país.

Un segundo efecto de la elevación de los estudios normalistas a nivel licenciatura, es la reducción del número de escuelas normales. Para 1990, (casi al inicio de la puesta en marcha del modelo neoliberal), se tenían registradas 308 escuelas normales públicas que preparaban a licenciados destinados a atender los niveles básicos de educación. Para el 2003 sólo se registran 270 escuelas con estas características, lo que significa que en 13 años, se han cerrado 38 escuelas en esta modalidad (12.3%). (www.sep.gob.mx). Las instalaciones y recursos de estas instituciones desaparecidas (casi todas ubicadas en el medio rural) han sido ocupadas por universidades tecnológicas u otras modalidades educativas.

Bajo estas condiciones en este periodo se observan datos que dibujan un panorama desalentador para el campo, diametralmente opuesto al observado en el periodo posrevolucionario. El reconocimiento social que ha mantenido su cohesión e identidad, parece estar en constante entredicho, ante la cada vez más escasa necesidad de sus servicios. Ello por supuesto, ha provocado cambios dentro de las escuelas normales, ante la expectativa de formar un maestro con los requisitos de calidad que la sociedad y el capital requiera y dispuesto a competir para generar reconocimientos personales que se traduzcan en recursos financieros para él y su escuela.

En esta nueva dinámica, el “buen maestro”, adiciona al ejercicio de su práctica docente, las actividades de promoción, gestión y administración de proyectos y recursos, con la intención de construir una escuela de calidad; así, su tarea docente parece pasar a segundo plano. Esta situación se observa, tanto en la escuela primaria, como en la escuela normal.

---

<sup>18</sup> En el ciclo 1996-98, por ejemplo se registra una inscripción de 168 000 alumnos.

La calidad, se convierte en categoría básica del proyecto educativo del periodo, la cual se mide en función de los recursos humanos y financieros de las instituciones, así como de la articulación de la docencia a las necesidades del desarrollo (localizado en la empresa y la industria).

Para responder a estas necesidades, los planes de estudios de las escuelas normales han sufrido algunos cambios, así el plan de estudios 1997, promovido como resultado de la puesta en marcha del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, ha intentado formar un maestro con mayor formación en las técnicas didácticas que faciliten su práctica docente.

El Programa para la Transformación, preocupado de manera integral por el funcionamiento de las escuelas normales, dotó a estas instituciones de recursos para el mejoramiento de su tarea docente con la intención de incorporarlas a las necesidades de desarrollo del país.

En este escenario, el sindicato se ha mantenido fiel a su tradición y ha mantenido una subordinación a los intereses de los grupos de poder, ya sea firmando acuerdos de nuevos proyectos sin consultar a la base o mediante la adhesión de líderes a grupos en nuevas organizaciones políticas sin el consenso de las mayorías; en su interior ha tratado de mantener toda una serie de privilegios que le permiten a sus agremiados tener prebendas o canonjías y que se traducen en la asignación de comisiones (liberación de sus responsabilidades laborales para dedicarse a la gestión sindical, a actividades de actualización o simplemente para cumplir con otro tipo de responsabilidades laborales), la negociación de plazas laborales, el otorgamiento de créditos y más, con lo que se mantiene como un elemento de cohesión dentro del campo que sigue promoviendo estilos, percepciones y prácticas que distinguen a sus miembros

Con ello se han limitado los espacios para la participación y la toma de decisiones políticas en su interior, lo que unido al establecimiento de topes salariales que el sindicato no ha repelido, ha ayudado a gestar una disidencia agrupada en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), cuya fuerza logró en 1989 destituir al líder de Vanguardia Revolucionaria, Carlos Jonguitud Barrios (después de permanecer por más de 20 años como secretario general del SNTE).

Este movimiento disidente fue aprovechado por la cúpula del gobierno que logró canalizar el descontento para substituir a Jonguitud, a quién se veía como un líder caduco, sin disposición para dialogar y con poca capacidad para movilizar las bases magisteriales a favor de un nuevo proyecto, en donde el maestro ocuparía un nuevo papel, que sería operado por la Maestra Elba Esther Gordillo.

Desde esa fecha, Elba Esther, ha mantenido un diálogo permanente con el grupo en el poder y ha permanecido como muestra de un estilo de dirigencia, donde tienen poca importancia las necesidades de las bases, en tanto se garantice una subordinación a las necesidades del grupo político en turno, para así obtener canojías.

Más allá del futuro de esta organización político sindical, es innegable su participación en la dinámica interna del campo y consecuentemente en la permanencia y/ transformación de percepciones, visiones, representaciones y prácticas dentro de dicho espacio social, que no pueden dissociarse del habitus.

El vínculo indisoluble entre CSE en que se ha movido y se desenvuelven los miembros del campo magisterial y que afectan la constitución y estructura de dicho espacio social se manifiesta de manera particular en la estructura subjetiva del campo, conocida como habitus. La manera en que ello se sintetiza en el habitus del campo magisterial se expresa en el siguiente apartado.

## 2.2. EL HABITUS DEL CAMPO MAGISTERIAL Y EL “BUEN MAESTRO”

La docencia, como un tipo particular de práctica social, aglutina a un grupo de agentes que la ejercen como profesión, quienes comparten entre sí, posiciones y disposiciones que los ubican dentro de un espacio social determinado, caracterizado en este reporte como campo magisterial.

Asociado a dicha estructura, es posible reconocer el habitus que opera como una estructura subjetiva propia de dicho espacio social y que funciona como un esquema común orientador de visiones y percepciones, desde el cual los agentes que miembros del campo, construyen sus referentes para verse y ver la realidad en que están inmersos.

En el habitus se sintetizan los intereses y aspiraciones de los miembros del campo que a pesar de representar a ciertos grupos en su interior han logrado presentarse y mantenerse como comunes, típicos, representativos o tradicionales dentro de dicho espacio social.

El habitus dentro del campo magisterial tiene como cimiento el ejercicio de la docencia como profesión, la cual caracteriza esa estructura y otorga signos de distinción a sus miembros.

Dicha práctica se da en un campo cultural (campo magisterial) que está subordinado a los campos de poder y económico, de manera que no ha permanecido ajena a los intereses gestados dentro de dichas estructuras, consideradas como englobantes en el macro espacio social. Estos intereses, representativos del peso e influencia de ciertos grupos instalados de manera coyuntural en posiciones de dominación, con frecuencia han sido incorporados entre los miembros del campo y se han integrado al acervo de significados que se sintetizan en su habitus.

Es en la docencia donde se puede reconocer el impacto de estos intereses, ya como una práctica que caracteriza al campo, ha tenido que transformarse en función de las necesidades de los grupos de poder. Ello ha impactado tanto en el ejercicio de la práctica docente, como en la definición del perfil, características y atributos del maestro que la ejerce.

Dentro de la dinámica histórico-social y cultural, por la que ha atravesado el campo y en la que se han expresado de manera diferenciado esos intereses, sus miembros han recibido diferentes tipos de mensajes que involucran los dos componentes de la docencia y que se han integrado en su acervo de significados.

Tal y como se observó en el apartado anterior, dentro del campo magisterial, la práctica docente: con el afán de erradicar el analfabetismo ha tenido que asociarse al sacrificio; con el interés de vincular la escuela con la comunidad, ha tenido que salir del salón de clases; con el deseo de promover la igualdad y la equidad, ha tenido que aceptar la existencia de posiciones diversas en su ámbito de acción; y, con el afán de mejorar la calidad, ha tenido que usar técnicas y herramientas de manera cotidiana.

Los maestros por su lado, han sido apóstoles, mártires, misioneros, ideólogos, técnicos, facilitadores, mediadores, entre otros; además de tener la responsabilidad de inculcar valores y actitudes; dominar los contenidos de enseñanza; dominar las técnicas de enseñanza; mantener su autoridad dentro del salón de clases; ser un facilitador y auxiliar en los proceso de aprendizaje de los alumnos.

En el cumplimiento de estas tareas, (definidas por miembros prominentes del campo magisterial, bajo la directriz de los miembros de los campos de poder y económico) los maestros ha tenido un reconocimiento social diferenciado.

El éxito de este proceso se observa en la permanencia de valores, actitudes, estrategias, maneras de hacer y estilos, asociados de ciertos modelos de docencia, que aún permanecen en el acervo de significados del campo y que se incorporan en el habitus de sus miembros. Los mismos no son vistos como una imposición entre sus miembros, sino como muestra de una etapa gloriosa de reconocimiento del campo.

Ese reconocimiento de manera común se ha reflejado en la expresión “buen maestro”, conceptualizada aquí como una representación que valora positivamente el ejercicio de la docencia.

En el esquema teórico aquí manejado, esta valoración daría cuenta de la eficiencia del trabajo pedagógico tendiente a inculcar los valores e intereses de los grupos de poder y el reconocimiento de la participación del maestro en dicha actividad, pero ello no parece ser percibido por los maestros, quienes se apropian de dicha representación para mostrarse ante los demás como distintos, y la usan como un orientador de las acciones, que les justifica su actuar y les ayuda a comprender y explicar la realidad en que se encuentran inmersos.

Todos estos deseos, a pesar de responder a demandas coyunturales, se han incorporado en el esquema subjetivo del campo y se manifiestan ante situaciones coyunturales, sin la intervención consciente de los agentes.

### 2.3. LOS FORMADORES DE DOCENTES EN EL CAMPO MAGISTERIAL

Antes de iniciar con la caracterización de los formadores de docentes como miembros del campo magisterial, se presentan algunas definiciones para entender la naturaleza e importancia de su labor dentro de ese espacio social.

La primera de estas definiciones tiene que ver con el sentido y las implicaciones de la formación, que desde la posición aquí manejada y recuperando a Ferry (1990)), tiene que ver con un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades.

Para el caso que interesa en la investigación, ello adquiere particulares, ya que se trata de recuperar la especificidad de la formación para la práctica docente, que se constituye en la sustancia de la profesión docente y a su vez posibilita la conformación del campo magisterial.

Esta situación ya contemplada por Ferry, al distinguir características de la formación de los maestros dentro de un marco institucional: identifica tres problemas: la doble formación; la formación profesional y la formación de los formadores.

Desde su perspectiva, la doble formación alude a: uno más de tipo científico, literaria o artística, que de manera general suele catalogarse como académica, y otra que con frecuencia se sintetiza en el acervo pedagógico, pero incorpora tareas como la gestión, la orientación, la animación y el manejo de recursos instruccionales, entre otras.

Respecto a la formación profesional, destaca que los procesos escolarizados y la serie de requisitos que deben cumplir los maestros para cumplir con la actividad que los distingue de otro tipo de profesionistas y que coadyuvan a conformar un grupo compacto, son el sustento del campo magisterial, así, los agentes que asistieron a la escuela normal y cumplieron con los requisitos del caso, obtuvieron una formación que los acredita para ejercer la práctica docente como su profesión que les permite insertarse al campo magisterial como un campo profesional.

En lo relativo a la formación de formadores, se recuperan las diferencias entre el lugar de la formación y el lugar de la práctica profesional (la escuela normal y la escuela básica en este caso) que, en tanto cumplen con la tarea de inculcación

parecerían no tener diferencias, pero que sin embargo por los fines que persiguen presentan características especiales. Dentro de la escuela normal, los formadores, son quienes ponen en marcha modelos de formación predefinidos, en los que tienen una mínima injerencia, que dictarán estilos y maneras de hacer dentro de la escuela básica, en tanto que los maestros a los que forma, con frecuencia, en la cotidianidad de la escuela, con el contacto de agentes con otra trayectoria e historia y ante la necesidad de atender criterios de eficiencia y eficacia no contemplados en la escuela normal, se enfrentan a modelos un tanto distantes de aquellos recibidos dentro de la institución en que se formaron. Como una vía para salvar esta situación y ante la urgencia cotidiana de la escuela, el modelo de formación puesto en marcha por los formadores, tiende de convertirse en una referencia para los formados, lo que lleva a reproducir estilos de comportamiento y actitudes observados dentro de las instituciones encargadas de la formación de maestros.

Sobre este último punto quizá puede agregarse, que el conjunto de formadores adscritos a la escuela normal, en tanto miembros de un grupo profesional (del campo magisterial en este caso), también pasaron por un proceso de formación profesional, que los involucró en un proceso de inculcación y en donde también incorporaron visiones y concepciones de sus formadores. El resultado de ese proceso les permite, de manera cotidiana leer, recuperar e interpretar los modelos de formación que tienen la responsabilidad de poner en marcha dentro de las escuelas normales.

La recuperación de estas definiciones, hacen inevitables los siguientes comentarios para comprender más integralmente la tarea de estos agentes dentro del campo; como miembros del campo magisterial, los formadores de docentes, se distinguen de los maestros a los que forma, no sólo por su inserción en una institución con diferente reconocimiento social, sino porque aparecen como los encargados de operar en la cotidianidad modelos, diseñados por grupos dominantes dentro del campo, que dan cuenta de su necesidad de “buenos maestros” destinados a atender un nivel educativo específico.



Estos modelos se reflejan en planes y programas de estudio dentro de las escuelas normales, que inculcan estilos y orientan un tipo específico de práctica, pero su operación pasa por la interpretación de los formadores de docentes, quienes apelando a su trayectoria, antigüedad, experiencia y reconocimiento en el campo, incorporan visiones particulares en torno a la práctica docente, características de las condiciones sociales en que se formaron y que desde su punto de vista les han ayudado a ser “buenos maestros”.

Estas visiones y percepciones evidencian el proceso de interiorización al que se sometieron los formadores, inherente a la estructura a la que se insertaron como profesionistas de la docencia y que contribuye a formar el habitus magisterial.

Dentro del campo, este conjunto de agentes, tiene una participación destacada en la construcción del habitus magisterial, ya que se encuentran adscritos a una institución encargada de inculcar principios, valores y contenidos, que habiliten a los interesados en ejercer la práctica docente como su profesión; tiene la posibilidad de aprovechar ese espacio para interiorizar en ellos los principios y valores, no necesariamente contemplados en planes y programas oficiales, que por su experiencia dentro del campo, consideran les ayudará en el ejercicio de esta actividad profesional.

En el cumplimiento de sus responsabilidades dentro del campo, los formadores contribuyen a formar un *ethos*, como un conjunto de disposiciones morales, un *eidos*, como un sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas, una *hexis* reflejado en la socialización de posturas y gestos) y una *aisthesis*, como un sentido del gusto y una disposición estética que, a decir de Gilberto Giménez (2005:6), engloban tanto el plano cognoscitivo, como el axiológico y el práctico, que componen el habitus del campo magisterial.

Su influencia dentro del campo, en el caso particular de esta investigación, se concreta en la existencia de 339 escuelas normales públicas, que atienden al 4.7 % del total de la matrícula total en el nivel superior, para el ciclo escolar 2002-2003, que buscan una formación profesional como maestro de educación preescolar, educación primaria, educación secundaria, educación especial, atención de niños con discapacidad o capacidades especiales y educación física

Dentro de este conjunto de instituciones se encuentran adscritos 10 287 formadores de docentes, 27% de los cuales tiene una antigüedad igual o superior a los 30 años de servicio (Guevara, 2003:30), lo que quiere decir que se encuentran en el rango superior a la jubilación (que puede darse después de 28 años de servicio).

En su vínculo con la escuela normal, es posible identificar dos etapas: una que se inicia con su ingreso a la institución para recibir una formación profesional como maestros de educación básica y que les permitió insertarse en el campo; otra que se inicia con su inserción a dicha institución como formador y que les significó abandonar el nivel educativo para el que fueron formados y ubicarse en una posición de reconocimiento por encima de los maestros de educación básica<sup>19</sup>.

La primera etapa les permitió apropiarse de información, saberes y habilidades y cubrir con los requisitos instituidos como propios de la profesión docente, así como aprehender y recuperar, visiones, sentidos y significados dominantes en el campo de pertenencia y que en su calidad de novatos desconocían. La superación de esta primera etapa les permitió ejercer su práctica docente para el nivel en que fueron formados, en este caso en la primaria.

Esta etapa les permitió insertarse en un campo que presentaba ciertas características asociadas a condiciones sociales específicas donde predominaban modelos determinados de práctica docente, desde las cuales se definían criterios de ingreso y permanecía.

Por su edad, puede señalarse que este conjunto de agentes, recibieron su formación profesional durante las décadas de los cincuentas y sesentas y en su estancia en la escuela normal, fueron receptores de contenidos e información de los viejos normalistas promotores de la docencia como un tipo de apostolado, que después de la revolución se constituyó en el núcleo aglutinador del magisterio.

De manera general, se formaron con la concepción social de educación, donde importaban los sujetos, sus necesidades y la actitud de colaboración, y los beneficios no eran medidos en recursos financieros, sino en servicios sociales; pueden considerarse portadores de una tradición, ya que son poseedores de un

---

<sup>19</sup> Dentro de un esquema de valoración intra y extra campo, no es lo mismo ser maestro de primaria que ser maestro de la normal.

repertorio de significados que sustentan la cultura magisterial, más vinculada a la comunidad, más colectiva y eminentemente social, pero que precisamente por esas características, aparece señalada por los expertos como un eje problemático, retardatario del cambio.

En cuanto a las condiciones en que ingresaron a la normal, como formadores y que marca el inicio de la segunda etapa de su vínculo a la escuela normal, tal y como ya se ha señalado, destaca que por su antigüedad, el 45% de ellos cuenta con 30 años de servicio o más (Guevara, 2003). Este dato permite deducir que estos formadores ingresaron al sistema en los primeros años de la década de los setentas<sup>20</sup>, casi diez años antes de que la escuela normal adquiriera el rango de educación superior. Ello quiere decir que los formadores que han tenido bajo su responsabilidad la operación de planes y programas de estudio a nivel licenciatura desde 1984 (cuando estos estudios dejaron de considerarse equivalentes al bachillerato), ya contaban con una contratación previa en la institución que, no necesariamente correspondía a los nuevos requisitos contemplados en el campo integrado por las instituciones de educación superior<sup>21</sup>.

Su antigüedad y responsabilidad en la escuela normal, les ha requerido formar profesores de educación primaria (equivalente a nivel bachillerato) y formar licenciados en educación primaria y consecuentemente poner en marcha diferentes planes y programas de estudio; es decir, han formado profesionales de la docencia con modelos diferentes, distantes a aquellos con los que se formaron, y cambiantes en función de ciertas condiciones socio-históricas presentadas en el país.

---

<sup>20</sup> Sobre la antigüedad de los formadores en el sistema, la fuente consultada no separa la antigüedad en la escuela primaria (en donde la mayoría de ellos, como egresados de la normal básica, inició su carrera docente), de la antigüedad en la escuela normal. Por las antecedentes de la normal básica, resulta claro que este grupo de agentes, inició su carrera docente entre los 18 y 19 años de edad y ahora tiene en promedio 42 años de edad, por lo que su ingreso a la normal pudo haberse dado antes de la elevación de los estudios normalistas a nivel licenciatura.

<sup>21</sup> En la actualidad, el 14% de los formadores adscritos a las escuelas normales no cuentan con licenciatura, ya que sólo acreditaron estudios de normal básica, en tanto que aquellos que refieren contar con estudios de licenciatura, señalan a la escuela normal superior, como la institución que les otorgó el título en este nivel.

Vinculado con las condiciones en que ingresaron como formadores, es pertinente mencionar que existe dentro del campo una normatividad específica que pretende garantizar el cumplimiento de un perfil apropiado para formar las próximas generaciones de maestros.

Dentro del campo magisterial el Reglamento Interior del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública, detalla los requisitos concernientes al ingreso y promoción de estos agentes, el cual opera desde 1982, tiene un carácter nacional<sup>22</sup> y sirve de referencia para el diseño de reglamentos estatales.

De acuerdo a este documento, son seis los nombramientos a que pueden aspirar los formadores dentro de la escuela normal: Profesor de Enseñanza Superior e Investigador en el Sistema de Educación Normal; Profesor de Enseñanza Superior en el Sistema de Educación Normal; Profesor de Apoyo para Actividades Académicas; Técnico Docente de Enseñanza Superior; Profesor de Asignatura; y Profesor Preincorporado.

Independientemente de su nombramiento, (artículo 3º.) todos los formadores, tienen como funciones generales

... impartir educación para formar profesionales de la educación en el Nivel Básico Superior y Medio Superior e Investigadores; organizar y realizar investigaciones sobre problemas sociopedagógicos e interés regional, nacional o internacional; desarrollar actividades orientadas a extender los beneficios de la ciencias, la técnica y la cultura, así como participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas, que la autoridad respectiva les encomiende (SEP, 1982:1)

---

<sup>22</sup> Sobre este punto es necesario destacar que a pesar de que a mediados de los noventa se operó un proceso de descentralización que permitió a los estados hacerse cargo del manejo y operación de los servicios educativos, los gobiernos estatales tienen limitados sus marcos de acción ya que la rectoría académica y administrativa aun es facultad de las instancias federales.

Son los Profesores e Investigadores de Enseñanza Superior en el Sistema de Educación Normal y los Profesor de Enseñanza Superior en el Sistema de Educación Normal, (con sus categorías, asistente, asociado y titular y sus niveles, A, B, C), en quienes se centra esta investigación, ya que cuentan con un nombramiento de 20 a 40 horas-semana-mes y tienen un contacto más permanente con los alumnos.

Para ingresar a la escuela normal en cualquiera de las categorías señaladas, según lo contemplado en el Reglamento, es necesario acreditar ciertos estudios superiores (normal superior de preferencia), comprobar ciertos años de experiencia docente y por supuesto presentar un examen de oposición<sup>23</sup>.

En este reglamento se recuperan criterios construidos en el ámbito de la educación superior y buscan el perfil más apropiado para cumplir con los objetivos planteados en el plan de estudios, sin embargo en la cotidianidad de la actividad docente de las escuelas normales, no encuentra espacio para su aplicación.

Con la escasa información que se tiene sobre ellos, puede señalarse que aproximadamente el 85% de los formadores que actualmente integran la planta docente de las escuela normales, obtuvieron su nombramiento antes de la emisión de dicho reglamento, con lo que salvaron el cumplimiento de los requisitos señalados (Guevara, 2003).

Con antecedentes académicos ligados a la propia normal en que se formaron como maestros de educación básica y con la acreditación de estudios en la normal superior que les facilitó su inserción como formadores en la escuela normal, este conjunto de agentes ingresó al campo cuando tenía 14 ó 15 años de edad, inicialmente como aspirantes a maestros de educación primaria; y si en promedio tienen una antigüedad de 42 años, es posible determinar que tienen 27 años dentro del campo.

---

<sup>23</sup> Los estudios por acreditar y la experiencia docente, varían en función del nombramiento y la categoría, pero el examen de oposición abierto, para primer ingreso y cerrado para la promoción, se mantiene para todos los niveles.

Su trayectoria escolar y laboral ligada inicialmente a la escuela primaria y después en la escuela normal, les ha permitido interiorizar visiones y percepciones que aún ahora, a pesar de contar con edad para jubilarse, parece impedirles dejar su trabajo y mantenerse como agentes encargados de la formación e inculcación de valores y principios que consideran primordiales para el magisterio y que se constituye en el sustento del habitus magisterial, desde el cual se construye su representación del “buen maestro”.

Para finalizar es importante recordar que un campo, no es una estructura objetiva con límites físico-geográficos; de manera que los agentes que lo integran, en este caso los formadores de docentes, no comparten necesariamente un único espacio físico, ya que se ubican y desenvuelven bajo distintas CSE; las cuales, de acuerdo a Bourdieu, pueden intervenir en los componentes de su habitus y consecuentemente en la construcción de sus representaciones sociales y la orientación de sus acciones.

En esta lógica, es necesario contemplar que el formador de docentes, objeto de estudio y sujeto que construye la representación del “buen maestro”, a pesar de ser miembro del campo magisterial, se desenvuelve bajo ciertas CSE, las cuales se detallan en el siguiente capítulo, con el pleno convencimiento de que el reconocimiento de las mismas permitirá reconocer particularidades de su habitus y de su representación.

## **CAPITULO 3**

### **LAS CONDICIONES SOCIALES DE EXISTENCIA DE LOS FORMADORES DE DOCENTES**

Dentro del campo magisterial, los formadores de docentes ocupan una posición de distinción y de reconocimiento, sin embargo ello no los aísla del cúmulo de significados relacionados con la docencia que distingue dicho espacio social.

Durante su estancia en la escuela normal, en su calidad de novatos en el campo, fueron inculcados de una serie de contenidos relacionados con su profesión, que definidos desde los campos englobantes del espacio macrosocial, se concretaron en los diferentes planes de estudio que aprobaron. Después como profesionistas de la docencia, en su relación con otros miembros del campo interiorizaron toda una serie de principios asociados a dicha actividad. Al adscribirse como docentes a las escuelas normales, se enfrentaron al reto de inculcar entre los novatos contenidos relacionados con la docencia, que también se definieron desde los campos de poder y económico, pero que se construyeron bajo diferentes CSE.

En el capítulo anterior, se expusieron las visiones y percepciones que sobre la docencia han estado presentes en el desarrollo del campo magisterial y que dan cuenta de diferentes CSE que ha tocado vivir a sus miembros. Para continuar con la identificación de los principios incorporados e inculcados entre los agentes, objeto de este estudio, en este capítulo se detallan las CSE en que los formadores adquirieron esta posición dentro del campo, las cuales, desde la perspectiva aquí manejada pueden influir en la construcción de su habitus y en su representación del “buen maestro”.

Las CSE se desagregan en las llamadas condiciones socio-históricas, en donde se detallan los deseos y aspiraciones del “buen maestro” prevalecientes en el periodo que los formadores de docentes adquirieron esta categoría en el campo. Estas fechas se agruparon en dos periodos: uno que va de 1970 a 1982 (conocido como de desarrollo compartido) y otro que va de 1983 y que se cierra en el 2000 (conocido como neoliberal). No esta de más recordar que en cada uno de estos

periodos se operaron diversos planes y programas de estudio, que expresaron en su momento, los intereses de campos englobantes de la sociedad y que los formadores seleccionados en este estudio han tenido la responsabilidad de inculcar, los cuales, desde la posición de este estudio se han incorporado en su habitus y pueden tener presencia en su representación del “buen maestro”.

Dentro de estas CSE, también se detallan las condiciones socio-culturales, en que se desenvuelven los formadores de docentes, que se particularizan en las entidades donde se localizan las dos escuelas normales en las que encuentran adscritos: el Distrito Federal y el estado de Guanajuato; como los escenarios donde los formadores interaccionan y se desenvuelven de manera contemporánea y de los cuales pueden recuperar significados que potencialmente pueden incorporar en su habitus y en su representación.

### 3.1. LAS CONDICIONES SOCIO-HISTÓRICAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

Dentro del campo magisterial, las características del “buen maestro” y del tipo de práctica docente deseada, vinculados a la escuela normal como institución encargada de la formación profesional de los maestros, se han generado a partir de los intereses de miembros e instituciones que se asumen como líderes en su interior o vinculados al campo de poder que, invariablemente se han reflejado en planes y programas de estudio.

De manera histórica, el interés de contar con un “buen maestro” y un tipo de práctica docente que responda a necesidades e intereses de grupos instalados en el campo de poder y con influencia suficiente en el campo magisterial (como campo subordinado en el espacio social) ha estado atrás de cada reforma dentro de las escuelas normales. Con un supuesto deseo de mejora, cada reforma se sostiene sobre una evaluación negativa de lo que está operando. En lo que se expone como novedad en los programas, se reflejan aspiraciones de nuevos grupos y líderes dentro del campo magisterial que valoran de manera diferenciada ciertos componentes del modelo educativo y sinterizan en los nuevos planes y programas sus concepciones sobre la educación y las tareas y responsabilidades de la tarea educativa.



En la escuela normal, esta aspiración se ha reflejado en la existencia de planes y programas de estudio, en los cuales se sintetizan modelos específicos de formación, tendientes a poner en marcha una concepción particular del docente y características de su práctica docente. En su interior los formadores de docentes son los responsables de operar y concretar dichos modelos.

Cada modelo está vinculado a condiciones socio-históricas particulares, pero sus posibilidades de éxito dependen de la disposición y el manejo de los acervos culturales de los formadores, ya que son ellos quienes tienen el contacto cotidiano con los futuros maestros y en los salones tienen la libertad de exponer sus propias lecturas e interpretaciones.

Los modelos, aparecen en el campo como orientadores generales, cuyos resultados son esperados a mediano plazo, en tanto buscan incidir o transformar la formación profesional de los maestros, buscan intervenir en el sustento sobre el que se construye el campo.

Su acercamiento resulta necesario para reconocer aspiraciones y deseos que poco a poco se incorporan en el acervo simbólico del campo y que sin duda pueden influir en la construcción de la representación del “buen maestro”. Revisar todos los modelos de formación presentes en el desarrollo del campo, rebasa los objetivos de este trabajo, por lo que sólo se hará mención de aquellos que desde los setentas, los actuales formadores, han tenido la responsabilidad de poner en marcha dentro de las escuelas normales.

### 3.1.1. EL MAESTRO TÉCNICO. 1970-1982.

Cuatro son las reformas curriculares que se operaron en este periodo dentro de la escuela normal (que se expresan en el programa 72, 72 reformado, 75 y 75 reformado), pero sin duda es la tecnología educativa, la tendencia que caracteriza al periodo y sobre la que centrará esta exposición.

Con el antecedente de Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación para adultos, que tenía la intención de incorporar a sectores excluidos y otorgarles educación, además de acercar al conocimiento a todos los sectores de la población para lograr una sociedad más justa, fundada en el respeto y la tolerancia, se presenta la coyuntura para incorporar la tecnología en el ámbito de la educación.

Tres son los argumentos señalados por Serrano (1997), que justifican la adopción de la tecnología en este sector: a) la masificación, que caracteriza a la época de los setentas en la que se observa un incremento en la demanda de los servicios educativos y que requiere de nuevas estrategias de trabajo docente; b) la modernización, que intenta ajustar modelos estrategias y prácticas a los nuevos tiempos; c) la democratización, que permite acercar proyectos educativos a una sociedad diversificada, que se constituyen en componentes del discurso del periodo.

Dicha tendencia enfatiza el uso y aplicación de la ciencia en las acciones educativas, de donde pueden recuperarse técnicas que ayuden a la resolución de problemas y a la consecución de objetivos educativos.

Desde esta vertiente el maestro debe modernizarse y ajustarse a las necesidades de los nuevos tiempos y dejar de lado estrategias centradas en la expresión verbal y usar nuevas herramientas didácticas, de manera que abandone estrategias intuitivas de enseñanza, cimentadas en su práctica, altamente subjetivas y aproveche los instrumentos que la ciencia le puede proveer, para ajustar su actividad en función de necesidades específicas; además de buscar confluencia entre el aprendizaje deseado y el tiempo ocupado en ella y mejorar las estrategias de comunicación.

Eso le significa apropiarse de una serie de destrezas y habilidades, sintetizadas en un perfil, que atienda de manera efectiva las necesidades de la escuela, y abandonar paulatinamente su excesivo protagonismo en la misma.

Con la intención de lograr aprendizajes significativos, la práctica docente buscará acortar brechas entre las necesidades y los aprendizajes; además de que tendrá que centrarse en la organización de contenidos, su tratamiento y la definición de objetivos a alcanzar.

La práctica se centrará en la construcción de propuestas que se adecuen a las necesidades particulares de los alumnos, haciendo uso de materiales instruccionales especialmente diseñados para el caso.

Con estos ejes como orientadores, a mediados de los setentas cambiaron los planes de estudio en la escuela primaria, en los que se abrieron siete áreas programáticas (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales,

educación física, educación artística y educación tecnológica), con la intención de seguir criterios de flexibilidad, interdisciplinariedad, continuidad, graduación verticalidad y horizontalidad. Para atender estas áreas de reformaron los libros de texto gratuitos, y se elaboró un libro para cada una de ellas, además se diseñaron auxiliares didácticos para el profesor y para las escuelas normales.

Como consecuencia de la reforma a la educación primaria, en las escuelas normales se programaron de manera inmediata materias que correspondían a las áreas contempladas en el nivel básico, con la idea de informar y formar al estudiante sobre los contenidos y su manejo en la escuela básica y al mismo tiempo se abrió una discusión para operar una reforma más integral.

Sin alterar el interés por otorgar de manera simultánea al título de profesor de enseñanza primaria en certificado de bachillerato que permitiera al egresado normalista continuar sus estudios universitarios, y expresado en el plan 1975, se acuerda operar otra reforma a los planes recientemente autorizados (prácticamente en el mismo año).

En el nuevo plan de estudios se busca otorgar al futuro maestro las herramientas científicas que le permitan conseguir objetivos educativos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como novedad, se incorpora la materia de tecnología educativa y en su diseño se trata de incorporar una nueva visión, donde se privilegia la utilización de instrumentos que permitan al docente el control eficiente y eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el modelo de la tecnología educativa el maestro, dentro del plan de estudios aparece como un sujeto que domina la ciencia y las técnicas y con capacidades de comprender, participar y promover el cambio social, cultural y tecnológico; poseedor de capacidad crítica, dominio de los métodos de las ciencias y una formación científica, capaz de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. El maestro conduce, organiza, estimula, y guía al educando, siempre con el auxilio de programas de estudio, libros de texto, guías didácticas y los recursos que considere necesario (SEP, 1975:330.Cfr, Policarpo, 2005:5).

Su práctica docente, estará orientada a cambiar la conducta del sujeto, de acuerdo a los objetivos de aprendizaje previamente definidos, los cuales deben considerar elementos medibles que den cuenta de los avances en el marco de una evaluación.

Interesado más en la manejo de los recursos dentro del aula, este plan de estudios dio una excesiva importancia a la didáctica, y a pesar de ser considerado por algunos como aquel en donde se reflejaron los verdaderos intereses de Echeverría con respecto a la formación de maestros (Policarpo, 2005), tuvo breve duración.

Este plan fue reformulado en 1978 (dicha acción no se considera una reforma en tanto no cambió la filosofía y concepción de la práctica docente y del maestro); se operaron cambios en los nombres y la organización de las materias y se ratificó el interés por continuar con la tecnología educativa.

A pesar del interés por el dominio de la ciencia, este plan de estudios operó teniendo como antecedente la secundaria (ya que ninguna de las reformas operadas en el periodo planteó un cambio en este sentido), además no modificó el tiempo para cumplir con los requisitos académicos para obtener el título de maestro (que a pesar de todos los cambios se mantuvo en cuatro años).

Sin gran impacto en la formación de docentes, que quedó en manos de las escuelas normales públicas y privadas (que crecieron vertiginosamente ante el ascenso de la matrícula en el nivel básico) y sus deseos de profesionalización, a pesar del entusiasmo institucional, estuvo muy limitado dentro de la escuela normal, donde continuó prevaleciendo una idea de otorgar a los futuros maestros una “sólida” preparación científica y humanística no necesariamente dada a partir de la tecnología educativa.

### 3.1.2. EL MAESTRO DE CALIDAD Y COMPETITIVO. 1983-2000.

Dos son los planes de estudio que se pusieron en marcha dentro de las escuelas normales en el periodo comprendido entre 1983 y 2000, muy diferentes respecto a los que les antecedieron porque en ellos ya se contempla la acreditación del bachillerato como antecedente de ingreso a la escuela normal y consecuentemente el otorgamiento del título de licenciatura para sus egresados.

El cambio en el grado académico, no es lo único que caracteriza a ambos planes, sino también la incorporación dentro de su estructura de lo que se consideró una nueva visión respecto al maestro y su respuesta a las nuevas necesidades educativas que, sin embargo parecen no haber demostrado su eficacia.

El plan 1984, es el primero que se opera dentro de las escuelas normales como instituciones de educación superior, con capacidad para emitir títulos de licenciatura. Estuvo integrado por dos áreas de formación: una localizada en un tronco común para todas las licenciaturas en el sistema normalista<sup>24</sup>, e integrado a su vez por una línea social, pedagógica y psicológica; otra muy específica, centrada en el área en la que el egresado ejercería su práctica.

Con un interés por vincular la teoría y la práctica docente, dicho plan buscó propiciar en el alumno una reflexión y acercamiento constante con su futuro profesional, por lo que incluyó los laboratorios de docencia como ejes vertebrales de la curricula centrados en el estudio de la práctica docente. Esa preocupación se reflejó en la inclusión de cursos destinados a observar la práctica docente.

La práctica docente se considera resultado de la interacción humana y de la intervención de múltiples factores de índole social, pedagógica, didáctica, técnica e instrumental, que se ejerce con la intención de formar sujetos sociales, críticos, creativos y productivos; lo que implica que los futuros maestros tengan que contar con las habilidades suficientes para planear, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>24</sup> Aquí se incluyen licenciaturas en educación preescolar, primaria y especial entre otras.

Para cumplir con estos objetivos, los futuros maestros, tienen que contar con una cultura científica general y humanística vinculada a la docencia y con conocimientos de psicología educativa, además de dominar el manejo de las técnicas didácticas.

Los futuros maestros, según los rasgos deseables contemplados en dicho plan (SEP, 1984), deben ser sujetos reflexivos, creativos, motivadores, con habilidades para observar, analizar y criticar, con capacidad para trabajar en equipo, con compromiso social, con convicción nacionalista; además deben asumirse como promotores de la democracia y la solidaridad humana y agentes de cambio en la sociedad.

Quizá el elemento distintivo de dicho plan es el interés mostrado porque el maestro, se convierta en investigador de su propia práctica y dispuesto a vincular la teoría y la práctica, de manera que la educación y su propia actividad profesional se constituyan en su objeto de estudio; lo que lo obliga a involucrarse con técnicas de observación participante y operar procesos de recuperación y análisis de su experiencia.

De manera adicional también se busca que el maestro ponga en marcha actividades de evaluación, vista ésta como una actividad educativa e integral de retroalimentación del proceso educativo, que permita la recuperación crítica de sus resultados y su tratamiento en el mejoramiento de su práctica.

La tendencia a vincular docencia-investigación en la formación de docentes, a la que se adscribe este plan de estudios, aspira a lograr un profesor integral, con un nuevo rol institucional, el de docente-investigador, que requiere de una infraestructura material y humana, con la que no contaban y en algunos casos, aún no cuentan las escuelas normales.

La evaluación hecha a este plan de estudios en 1996 (SEP, 1997), admite que la falta de formadores de docentes con capacidades y una formación apropiada para responder a las necesidades implicadas en el plan de estudios, además de la falta de una infraestructura física que ayudará al ejercicio de la investigación, contribuyeron al fracaso de dicho plan de estudios.

Los resultados poco halagadores de este ejercicio, sirvieron como marco propicio para la operación de una reforma curricular dentro de estas instituciones en 1997, cuyo plan aún sigue vigente y el cual expresa nítidamente el nuevo tipo de maestro requerido en un ambiente de competencia y flexibilidad laboral.

El plan de estudios 1997 surge en pleno apogeo del llamado neoliberalismo económico, durante la gestión de Ernesto Zedillo en el marco del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, que contemplo una reforma integral dentro de estas instituciones.

Las cuatro líneas de trabajo contempladas en dicho programa: la transformación curricular; la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente; la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regularización del trabajo académico; y el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales; se constituyeron en el referente sobre el que se diseñó un nuevo plan de estudios que marcó el regreso al modelo curricular por asignaturas integradas en áreas de formación.

El perfil y las características del maestro señaladas en este plan y expresadas en lo que se denomina de manera oficial como campo de competencia, incluye: el manejo de habilidades intelectuales específicas; el dominio de los contenidos de enseñanza; las competencias didácticas; la identidad profesional y ética; y la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

En la estructura del plan, los rasgos del perfil deseable

... son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas” (SEP, 1997:31).

Dentro de las habilidades intelectuales específicas se intenta que el futuro maestro, esté en posibilidades de: comprender el material escrito y tenga el hábito de la lectura; valore de manera crítica su realidad y práctica profesional; exprese de

manera clara ideas en forma escrita y verbal, adaptándose a las características culturales de los alumnos; plantee y resuelva problemas e introyecte en sus alumnos esa capacidad, tenga disposición para la investigación científica; y localice y seleccione la información requerida para su actividad profesional.

Respecto al dominio de los contenidos de enseñanza, se busca que el maestro: conozca el enfoque y racionalidad del plan de estudios de educación primaria; domine los contenidos del plan de estudios; reconozca la secuencia lógica de asignaturas de educación primaria y desarrolle la capacidad de relación de contenidos del nivel; domine la correspondencia entre contenidos con procesos cognitivos de los alumnos de primaria.

En relación a las competencias didácticas, se contempla que el egresado de la normal pueda; diseñar y organizar actividades adecuadas a grados de desarrollo y características culturales de los alumnos para alcanzar propósitos de la educación primaria; reconocer diferencias de educandos, para favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar; identificar necesidades especiales de atención, para atenderlas; aplicar estrategias de evaluación que incidan en la calidad del desempeño escolar; fortalecer la autonomía personal de los educandos; crear materiales didácticos, reconociendo particularidades del entorno escolar.

Dentro de la llamada identidad profesional y ética, se demanda al maestro: asumir como principios de acción, con alumnos y comunidad, valores universales; reconocer el significado de su trabajo en el entorno escolar; promover el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública; conocer los problemas que se presentan en su entorno; asumir su profesión como carrera de vida; valorar el trabajo en equipo, mediante la capacidad de diálogo; reconocer el valor de la educación pública.

La capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela contempla que el maestro: inculque el respeto a la diversidad regional, social, cultural y étnica del país; valore la función educativa de la familia; promueva el apoyo y solidaridad de la comunidad hacia la escuela; reconozca los problemas de la comunidad y contribuya a su solución; y asuma y promueve el uso racional de los recursos naturales.



De manera general este plan de estudios se sintetiza en lo que se denomina como una *mentalidad didáctica*

... capaz de considerar de manera integrada la naturaleza de un tema de conocimiento y los procedimientos y recursos que son más convenientes para lograr que dicho tema adquiriera sentido a los niños (SEP,1997:40).

Ello orienta un tipo específico de práctica que busca desterrar la idea de un modelo, busca que los maestros que cursen este plan asocien los conocimientos de tipo disciplinario con las necesidades procesos y las formas de aprendizaje de sus alumnos, mediante el uso de actividades didácticas específicas, con recursos para la enseñanza y con determinados propósitos y modalidades de evaluación (SEP, 1997:41).

En la cotidianidad de la práctica docente se busca que el maestro recupere sus recursos teóricos en la comprensión de la realidad educativa para definir así las acciones pedagógicas apropiadas.

El plan de estudios contempla la realización de prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo, las cuales se realizan en los dos últimos semestres de la licenciatura, bajo la vigilancia de un tutor, lo que sin duda representa una novedad en el mismo que deja de lado desequilibrios teóricos.

Ambos planes de estudio plantean como objetivo formar maestros flexibles y con disposición para reconocer y adaptar tanto las necesidades de los alumnos como las demandas institucionales, lo que sin duda caracteriza a este periodo.

### 3.2. LAS CONDICIONES SOCIO-CULTURALES DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

Son dos las escuelas de las que se seleccionaron los formadores de docentes objeto de este estudio, que se localizan en dos estados de la república diferentes en términos socio-culturales y en los que ha tenido una influencia diferenciada los diversos acontecimientos socio-históricos por los que ha pasado el país.

En tanto estos elementos se consideran influyentes en la construcción de la representación del “buen maestro”, en los siguientes apartados se hace una exposición de los rasgos que hacen diferentes a estas entidades y que dan cuenta de la diversidad socio-cultural del país.

#### 3.2.1. EL DISTRITO FEDERAL COMO CAPITAL DEL PAÍS

La región centro del País, tiene al Distrito Federal, como su entidad emblemática, que además es sede de los poderes de la unión y capital del país, la cual se encuentra localizada en la cuenca de México, donde además del D.F., es posible ubicar a los estados de Hidalgo, Puebla, Tlaxcala y el Estado de México y que en términos orográficos esta limitado por sierras, como la de Pachuca, Ajusco-Chichinautzin, las cruces y Nevada.

Actualmente el Distrito Federal, de acuerdo a los datos registrado en el XII Censo General de Población y Vivienda, 2000, cuenta con una población total de 4 494 754 habitantes, que lo ubica en el segundo lugar a nivel Nacional (sólo adelantado por el Estado de México), aunque su extensión territorial es en mucho inferior a la de esa entidad, ya que apenas cuenta con 1,500 KM<sup>2</sup> de territorio, lo que la convierte entonces en la Ciudad más poblada del país, aunque su territorio es el más pequeño de la república mexicana (INEGI,2000).

El 90.5 %, de la población de esta Ciudad, profesa la religión católica, que supera en 2.5 % la media Nacional, que es de 88.0 % y que ubica a esta entidad en el lugar 14 a nivel Nacional de católicos.

Con servicios e infraestructura, que podrían considerarse óptimos, en el Distrito Federal también se reflejan los contrastes que envuelven al País y destaca de manera particular que en el desarrollo urbano del Distrito Federal se ha dado prioridad al avance de la mancha urbana sin ningún tipo de planeación, afectando así las zonas forestales y rurales.

La entidad, registra 9.2 % del total Nacional de la Población económicamente Activa, la cual cuenta con una escolaridad promedio de 10.2 años, que supera a la media Nacional.

Esta población sin embargo, se concentra en las áreas urbanas, donde la mayoría (60 %) se dedica principalmente a tres actividades: los servicios financieros, profesionales y sociales; el comercio y la industria extractiva de transformación y electricidad. (INEGI-STPS., 2003).

Esta distribución de las actividades, no se refleja en la democratización de los ingresos económicos, ya que el 35.3 % de esa población, no tiene ingresos, o gana hasta 2 salarios mínimos, lo que contrasta notablemente con el 5.8 de la población que indica obtener más de 10 salarios mínimos. (INEGI-STPS., 2003).

En la Cd. De México, se ubican no sólo los poderes ejecutivo, legislativo y judicial del gobierno federal, sino también las sedes de los grupos corporativos financieros e industriales, nacionales y multinacionales, más importantes del mundo, por lo que se encuentra entre los principales destinos de flujos de bienes y servicios de las economías maduras y de las emergentes. (López Obrador, 2000:87).

En una superficie de 1547 Km<sup>2</sup>., el Distrito Federal cuenta con más de 2 millones de viviendas, alrededor de 130 mil establecimientos industriales y de servicios, y aproximadamente 3 y medio millones de automotores. Esta ciudad genera el 30% de las exportaciones nacionales. Además de constituir un centro empresarial dinámico, es también el principal centro financiero al concentrar el 60% de la actividad bancaria y el 75 del ahorro financiero nacional. (López Obrador, 2000:87)

La población ocupada en la ciudad es de alrededor de 3 millones 800 mil personas y fundamentalmente esta empleada en los servicios comerciales y financieros, en la industria manufacturera, en la construcción, en el sector de comunicaciones y transportes, así como en actividades ligadas en la educación y la administración pública federal y local (INEGI-STPS.,2003).

La población del Distrito Federal registra niveles de ingreso superiores a los del promedio nacional: el PIB per capita de la ciudad representa 3.4 veces al correspondientes a escala nacional; aunque las estimaciones de concentración del ingreso indican que tanto en la ciudad como en el País, el 50% del ingreso generado se concentra en el 20% de la población. (López Obrador, 2000:89)

Para el 2000 se localizan en la ciudad, 8629 empresas con inversión extranjera directa, esto significa el 46% del total de este tipo de empresas que residen en el País (18,809), frente a 6553 que existían en diciembre de 1997. (López Obrador, 2000:89).

En el terreno político el Distrito Federal destaca como asiento de los poderes de la unión, en él se concretan procesos que tienen que ver con acontecimientos locales y son representativos de la diversidad del país.

En su territorio, coincide una diversidad de actores que buscan mostrar la realidad de sus diversos orígenes, pero que confluyen aquí, porque aquí se localizan sus interlocutores gubernamentales.

A decir de Teresa Incháustegui (1994), lo que caracteriza a la ciudad de México en términos políticos, tiene que ver con su doble dinámica local-nacional, donde los sujetos surgidos de la dinámica local resultan modificados por la complejidad y la densidad política de la capital federal elevando su potencialidad como agentes de cambio social, de tres maneras:

- 1) porque se propician alianzas entre las expresiones nacionales y locales:
- 2) porque la movilización y politización de las fuerzas nacionales que se vive en el D.F. es asimilado por las organizaciones locales;
- 3) porque la densificación del espacio físico se amplía con la incorporación de temas de ámbitos de la vida social al campo político.

Sin duda ello ha provocado manifestaciones de una vida política convulsionada, donde lo mismo se han mostrado evidencia de gran efervescencia política como la del movimiento estudiantil de 1968, los movimientos magisteriales y de médicos de los setentas, que tuvieron expresiones particulares en la entidad, además por supuesto de las movilizaciones asociadas a los sismos de 1985.

La emergencia de estos movimientos ciudadanos, propició el surgimiento de la Asamblea de Representantes, órgano de representación ciudadana y actualmente con atribuciones legislativas, que ayudó a la conformación del actual gobierno de la Ciudad de México, pero que no ha logrado concretar la construcción del estado 32.

La democratización echada a andar desde este momento, permitió en 1997, la elección de un primer gobierno democrático en la Ciudad, al frente del cual quedó Cuauhtémoc Cárdenas, aspirante postulado por el Partido de la Revolución Democrática.

Con ello se proporcionó al D.F., un adscripción a una oposición más cercana a la izquierda, la cual se volvió a refrendar en las elecciones del 2000, donde se eligió por primera ocasión a un jefe de gobierno con un periodo de duración de su gestión de 6 años y llevó al triunfo de Andrés Manuel López Obrador, por sobre Santiago Creel del Partido Acción Nacional y Alfredo del Mazo del Partido Revolucionario Institucional.

Con una mayoría perredista en la Asamblea y dentro de las delegaciones que integran la Ciudad de México, el jefe de gobierno ha actuado con la confianza de que los capitalinos, con su elección han manifestado su interés por alejarse de las propuestas políticas del Partido Revolucionario Institucional y dejar de ver al Partido de Acción Nacional como oposición.

A pesar del triunfo arrollador del Vicente Fox, del Partido Acción Nacional en las elecciones nacionales del 2000, esta tendencia no se observó en el gobierno local, donde los ciudadanos, han mantenido sus preferencias políticas por posiciones más cercanas a la izquierda.

Estas condiciones, resultan de vital importancia en este estudio, ya que impactan en el mantenimiento y reproducción de las representaciones del “buen maestro” en torno a la práctica docente.

### 3.2.1.1. EL CAMPO MAGISTERIAL EN EL DISTRITO FEDERAL

En la estructura y organización del campo magisterial dentro del Distrito Federal también se manifiestan contradicciones, derivadas de la una situación política y social particular, ya que históricamente puede definirse como un espacio donde primeramente tienen impacto las decisiones de índole social educativo, desde el periodo posrevolucionario. Sin embargo ello no se aplica de manera contemporánea, ya que la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización e la Educación Básica, donde se expresó el deseo institucional por la descentralización, no se concretó en la capital del país.

A diferencia de otros estados, en el D.F., es la Ley General de Educación la que contempla la operación de los servicios educativos locales, bajo la supervisión de la Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal, que depende directamente de la SEP federal.

A nivel local, existe el Instituto de Educación Media Superior, que fue creado por Andrés Manuel López Obrador y coordina e imparte servicios educativos a nivel medio superior en todas las delegaciones del Distrito Federal.

Mención aparte merece la Universidad de la Ciudad de México, creada en este sexenio, por el gobierno local, la cual refleja la propuesta educativa de carácter público de gobiernos distanciados de las directrices neoliberales federales.

En términos estadísticos los indicadores educativos reflejan un relativo éxito de esta particular organización, ya que sólo el 2.9 de su población se registra en condición de analfabetismo (INEGI, 2000).

En cuanto a la infraestructura, destaca que para el ciclo escolar 2002-2003, cuenta con 9 874 escuelas, de las cuales, el 81.6 % son del nivel básico, 6.9% atienden el nivel medio superior, 6.1 % se destinan a la capacitación para el trabajo y 5.4 % imparten servicios de educación superior (Fox, 2003)

Con una población mayor que el resto de los 30 Estados de la República, cuenta con un menor número de establecimientos educativos (4.5 %), que contabiliza 172 884 docentes (11.5 % del total Nacional), que en conjunto atienden al 9.1 % de la matrícula total de todos los niveles escolares (PR. Vicente Fox, 2003).

Para el ciclo escolar 2002-2003, atiende en el nivel preescolar, al 78.1 % de la población demandante, 10 lugar a nivel Nacional (Fox, 2003).

En primaria, registra un eficiencia terminal de 94.4 %, tercer lugar a nivel Nacional. Una situación parecida se presenta en secundaria, donde se registra una eficiencia terminal de 82.4 %, estando ambos porcentajes por encima del promedio Nacional (PR. Vicente, 2003).

Esta situación contrasta con el nivel medio superior, donde sólo se tiene un eficiencia terminal del 51 %, que lo ubica en el lugar 31 del registro Nacional; lo que contrasta con el primer lugar que mantiene en cuanto a la tasa de absorción en el nivel superior (PR. Vicente, 2003).

En lo concerniente a la cultura, resalta el hecho de que para el 2001, cuenta con 81 establecimientos teatrales (29 % del total Nacional), donde se realizan 12 648 funciones al año (54.6 % del total Nacional) (INEGI, 2001).

Respecto a las actividades cinematográficas, destaca que en la entidad se encuentran 438 salas cinematográficas (24.1% del total Nacional), donde se exhibe el 31.6 % del total de las funciones Nacionales (2 354 937) (INEGI, 2001).

En conjunto dichos servicios han contribuido a darle un matiz diferente al resto de las entidades del país, que le permite a su población ser observada como escolarizada y con prácticas culturales diversas que por supuesto no están exentas de pasar por el filtro de la desigualdad económica que caracteriza al país y que se expresa de manera cruda en esta entidad.

Respecto a los servicios de formación docente, éstos se imparten en instituciones públicas y privadas y destaca en el primer grupo, la Escuela Nacional de Maestras de Jardín de Niños (ENMJN, creada en 1948), la Escuela Nacional de Maestros (BCENM, fundada en 1887), la Escuela Normal Superior de México (ENSM, que inició funciones académicas en 1942), la Escuela Normal de Especialización (ENE, fundada en 1943) y la Escuela Superior de Educación Física (ESEF, creada en 1936).

Este tipo de formación, tiene antecedentes remotos en el la Ciudad capital, y tiene en sus orígenes la creación de la actual Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros, que desde su fundación en 1925<sup>25</sup> ha sido responsable de la formación de maestros, aún para aquellas entidades que no contarán con escuelas formadoras de maestros.

Las escuelas normales privadas han contribuido a la formación de profesores desde los años 30 y actualmente funcionan 19 de estas instituciones en la Ciudad.

Bajo la coordinación de la administración federal, se encuentra operando los servicios de formación y actualización docente, entre las cuales destacan: el Centro de Actualización del Magisterio (CAM)<sup>26</sup> del D.F., que imparte capacitación a los profesores de educación Básica; la Dirección de Actualización y los Centros de Maestros de la Dirección General de Extensión Educativa, que se encarga de actualizar, capacitar y contribuir a la superación profesional de los docentes de educación básica en servicios; la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F., que depende de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, y que a excepción de Iztapalapa, es la unidad responsable de la prestación de servicios educativos en el Distrito Federal; la dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, que coordina servicios educativos en esta delegación, entre los que se encuentra la actualización y superación magisterial, así como la aplicación de carrera magisterial; la Dirección General de Educación Física (DGF), encargada de la actualización de docentes de educación física.

Mención aparte merecen el conjunto de instituciones de educación superior que se ubican en el Distrito Federal, que para el periodo 2002-2003, suman 577, tanto de carácter público como privado, que corresponde al 12.9 % del total nacional.

Los maestros, se encuentran afiliados en algunas de las dos secciones sindicales (9 y 10) que tienen vínculo con el SNTE y la CNTE (con gran peso dentro del Distrito federal), más una rama de especialidad de empleados de apoyo administrativo (sección 11), todos tienen una contratación de tipo federal, ya que no existen contrataciones estatales.

---

<sup>25</sup> Como resultado de la fusión de las antiguas escuelas normales para varones y señoritas que se abrieron a durante el Porfirismo.

<sup>26</sup> Que tiene como antecedente al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) que posteriormente se convirtió en Dirección General de Actualización del Magisterio y que en al año 1989 se fusionó con la Dirección de Educación Normal



### 3.2.1.2. LOS FORMADORES DE DOCENTES DE LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.

En la Cd. De México, los promotores de la enseñanza Lancasteriana, fundaron en 1823, la primera escuela normal con el su respectivo método, aunque dicha institución no funcionó como escuela oficial, ahí se impartía formación especial a aquellos monitores, que hubiesen mostrado habilidades especiales, y pudieran ser capacitados como preceptores o maestros, en lo que ahora podría denominarse como educación básica.

Pasado este periodo se abren otro tipo de instituciones dedicadas a la formación de maestros en la entidad, que fueron tomando diversas formas en función de los grupos que se instalaban en el poder en una época muy convulsionada, pero el antecedente directo de la actual escuela normal, se localiza en el Porfiriismo, periodo en el que se observó cierta estabilización que permitió la atención a problemas sociales relegados a segundo plano ante la urgencia de las definiciones políticas.

Como resultado de una iniciativa elaborada por Ignacio Manuel Altamirano, la Escuela Nacional de Maestros fue fundada en 1887<sup>27</sup>, con el nombre de Escuela Normal para profesores de Instrucción primaria, siendo presidente de la república, el General Porfirio Díaz y Secretario de Justicia e Instrucción Pública, el Lic. Joaquín Baranda.

Con una orientación liberal y con ambiciones Nacionalistas, el plan de estudios incluyó materias en las áreas de matemáticas, ciencias naturales, español, idiomas extranjeros, ciencias sociales, artes, educación física; que estuvieron bajo la responsabilidad de reconocidos maestros e intelectuales de la época, como Ignacio Manuel Altamirano, Miguel E. Schult, José María Vigil, Francisco del Paso y Troncoso y Manuel María Contreras, entre otros (Jiménez, 1998).

La dinámica de esta institución se reorientó como efecto de la apertura en 1905 de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, a cargo de Justo Sierra, quien promovió la promulgación de la Ley de Educación Primaria en 1908, donde se define el carácter nacional, integral, laico y gratuito de la educación.

---

<sup>27</sup> En esta etapa, la escuela normal, sólo atendía a varones ya que es hasta 1890 que abre sus puertas la Escuela Normal de Profesoras de Instrucción Primaria, con los mismos lineamientos y orientaciones pedagógicas.

Bajo la batuta de la Dirección General de Enseñanza Normal (que integraba las escuelas normales para profesoras y profesores de enseñanza primaria), la escuela normal vivió una época de esplendor, ya que en ella se observaba también la admiración hacia lo extranjero y Europeo principalmente, que permitió que sus maestros viajaran en misiones pedagógicas, con la idea de incorporar las nuevas tendencias educativas en su interior.

Esta situación cambió con la revolución y como muestra de ello, vale la pena mencionar que el primer jefe del ejército constitucionalista, Venustiano Carranza, suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1917, recortó los recursos financieros a dicha institución para finalmente, además de que despojó a esta escuela de su edificio de Popotla (recién construido e inaugurado durante el porfirismo) para ubicar ahí el Colegio Militar.

Es hasta 1921, ya instalado un nuevo gobierno emanado de la revolución, que se promueve la creación de la Secretaría de Educación bajo la batuta de José Vasconcelos, y se reconoce la importancia de esta institución en la tarea educativa que estaba por construirse.

En ese ambiente y bajo la dirección de Lauro Aguirre, en enero de 1924, se fusionaron las escuelas normales femeninas y masculinas para dar surgimiento a la Escuela Nacional de Maestros.

Con un nuevo plan de estudios, a cursarse en seis años (que incluía la secundaria), se reflejó el interés por atender las necesidades del niño mexicano, el manejo de las técnicas globales de enseñanza y el fomento a la responsabilidad del alumno (Curiel, 2004), aunque sin considerar su dimensión Nacional, la nueva Escuela Nacional de Maestros, inició una nueva etapa de su desarrollo.

Con el impulso a la educación socialista, las condiciones sobre sus actividades cambiaron, ya que se incluyeron en sus planes de estudio contenidos y orientaciones acordes a los nuevos intereses nacionales, además de nuevas materias<sup>28</sup>; ello sin

---

<sup>28</sup> Algunas de estas nuevas materias, fueron el derecho agrario, obrero y educativo, la teoría del cooperativismo, al arte y la literatura al servicio del proletariado, la geografía económica y social, la historia de la educación socialista, la ética y estética marxista, las cuales se agruparon en tres grandes núcleos: naturaleza, trabajo y sociedad (Curiel, 2004).

embargo, no logró involucrarla totalmente dentro del proyecto socialista, que vio en las escuelas normales rurales la mejor alternativa para formar los maestros que las necesidades educativas requerían.

Con una dependencia de la SEP y con recursos federales, desde entonces ha sido parte importante de la tarea educativa, para formar maestros de educación primaria y como parte de ese reconocimiento en 1987, recibe la denominación de centenaria y benemérita.

Desde 1984 y como resultado de la firma de un acuerdo entre sindicato y autoridades, los estudios que imparte tiene el grado de licenciatura, lo que le permite otorgar títulos de licenciatura en educación primaria.

Por su ubicación en la capital del país, en muchos momentos ha sido vista como modelo orientador de otro tipo de instituciones de su misma naturaleza en el interior de la república, con quienes comparte, desde el 2005, su dependencia académica y administrativa dentro de la Dirección General Educación Superior para Profesionales de la Educación<sup>29</sup> dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior.

Su dependencia con las autoridades federales, se ha mantenido a pesar de la dinámica de descentralización puesta en marcha en el país a mediados de los noventa, ya que los servicios educativos, a diferencia de lo sucedido en los estados de la república, hasta la fecha no han sido transferidos al gobierno del Distrito Federal.

Para el 2004, cuenta con una inscripción de 231 alumnos, que son atendidos por 231 formadores de docentes, de los cuales 158 son de tiempo completo. De este conjunto de formadores, que se constituyen en el objeto de esta investigación, 102 (71.8%) ingresaron a la escuela normal como formadores en el periodo comprendido entre 1971 y 1982, en tanto que 40 de ellos (28.2%), lo hicieron en el periodo 1983-2000<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Antes de esta fecha y a pesar de impartir estudios a nivel licenciatura desde 1984, las escuelas normales estaban adscritas a la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

<sup>30</sup> El cálculo de los porcentajes se hace sobre la base de 142 formadores, ya que 16 de ellos ingresaron antes de 1971 y después del 2000.

### 3.2.2. GUANAJUATO Y EL BAJÍO

El estado de Guanajuato se localiza en una zona geográfica del país, conocida como el Bajío, localizada en un territorio no montañoso del país. Cuenta con una extensión territorial que representa el 1.54 % de la superficie Nacional, en donde vive el 4.8 % de la población total del País, (INEGI, 2000) ocupa el 6 lugar en cuanto a concentración demográfica se refiere.

Esta ubicación se ve enriquecida al ser territorio de paso al mar del Río Lerma Santiago, lo que lo mantiene como un estado fértil y lo ubica en el tercer sitio más importante de producción agrícola del país (después de Ciudad Obregón-Los Mochis y Mexicali).

Considerada hasta la década de los sesentas como un Estado con alta productividad agrícola, misma que le llevó ganarse el calificativo de “granero de la república Mexicana” (asignado desde la colonia) en la actualidad es mucho más que eso, puesto que, como producto de la globalización e internacionalización económica en que se encuentra inmersa toda la nación, se ha convertido en una área geográfica altamente diversificada, con una elevada productividad industrial, minera y agrícola; además de un polo de atracción turística importante.

La diversificación por desgracia, no conlleva un desarrollo armónico e igualitario, sino que presenta una desigualdad económica y social, una realidad polarizada, en la que se encuentran plantas industriales poseedoras de tecnología de punta y paralelamente (en la mayoría de los municipios) precarios talleres que conforman la mayoría de la pequeña industria; en la explotación agrícola un magnífico piso tecnológico –semillas mejoradas, abono, sistema de riego, maquinaria especializada, análisis de suelo etc.- y otra agricultura de subsistencia denominada de temporal, una distribución desproporcionada de la población con regiones poco habitadas y casi sin servicios, carentes de escuelas, centros de salud, drenaje e incluso agua potable, sin posibilidad de acceso a la cultura y al empleo y otras con elevada densidad y una regular pero insuficiente infraestructura de servicios.

La distribución de la población en su territorio es desigual, ya que según datos del XII Censo Nacional de Población y Vivienda (INEGI,2000), el 51.7 % de sus habitantes se concentran en los siete municipios integrantes del llamado corredor industrial, formado sólo por 7 de los municipios del Estado<sup>31</sup> (Apaseo el Alto, Apaseo el Grande, Celaya, Salamanca, Irapuato, León y San Francisco del Rincón), corredor que a pesar de su cercanía geográfica, no integra cadenas productivas, ni distribuye beneficios sociales.

León es el municipio más importante por su actividad económica, puesto que en él trabaja más del 25 % de la mano de obra calificada abajeña y como todas las ciudades del corredor industrial, cuenta para sus necesidades con una buena red de energéticos: la refinería de Salamanca y la hidroeléctrica de León, apoyados por una infraestructura carretera, aeroportuaria y ferrocarrilera, además de los telégrafos y telecomunicaciones.

La construcción de la estructura económica y de las relaciones de propiedad erigidas por los gobiernos priistas y recientemente panistas, se han caracterizado por no compartir beneficios con las grandes mayorías del Estado, ello se refleja también en la producción agrícola, donde sobresale que el 60% de la propiedad de la tierra es tipificada como “pequeña propiedad” y 40% ejidal, en donde destaca la actividad agroindustrial destinada al mercado internacional que compite gracias al raquítico salario de los trabajadores del campo. Debe subrayarse que el tipo de producción agrícola demandada por el sector externo, vía agroindustrias modifica el tipo de cultivo, desplazando con ello al maíz, generalmente por el sorgo o incluso por nuevos cultivos de los llamados transgénicos. Asimismo, propicia la introducción de semillas mejoradas, fertilizantes que contaminan más que los tradicionalmente utilizados sistemas de riego y maquinaria agrícola; además fomenta el alquiler o compra de predios, generando un tipo particular de neolatifundismo.

---

<sup>31</sup> para el 2003, se concentró al 22 % de la población económicamente activa, la cual se dedica mayormente a actividades ubicadas dentro de la industria extractiva y electricidad, por sobre las actividades agropecuarias y el comercio (INEGI,2003).

Esta desigualdad de oportunidades laborales asociada a los bajos salarios, ha convertido al estado en gran expulsor de mano de obra al extranjero y para el 2004 según datos de la Organización Internacional del Trabajo, ocupa el primer lugar en expulsor de niños braseros.

Dadas estas características, bien podría concluirse que coexisten en este Estado dos Guanajuatos, en donde la desigualdad es una constante, debido a la pésima distribución de la riqueza producida socialmente por los habitantes de la entidad cuya población económicamente activa es joven.

En el terreno político desde finales del siglo, Guanajuato ha tenido un matiz opositor que favorece actualmente al Partido Acción Nacional, ello no es sorprendente si se recuerda que en el estado desde el periodo posrevolucionario ha habido presencia constantes de inconformidad respecto a propuestas construidas desde el centro; sus diferencias han estado centradas en temas fundamentales del proyecto de Estado, tales como la propiedad de la tierra, la cuestión religiosa y el modelo educativo, lo que ha ocasionado enfrentamientos constantes con el gobierno federal.

Con estos antecedentes resulta comprensible ubicar a Guanajuato, desde inicios de la institucionalización posrevolucionaria, como uno de los estados que vota mayormente por la oposición localizada en el PAN.

Desde 1991, es un estado gobernado por Panistas<sup>32</sup> y se ha caracterizado por sostener la alternancia y la paridad dentro de la dinámica política; en ocasiones el PRI gana mayores municipios, pero los más importantes en número de votantes y recursos que maneja (como los del corredor industrial se quedan en manos del PAN), o la mayoría en el congreso local, queda en manos del PRI.

---

<sup>32</sup> La instalación del primer gobierno panista, en 1994, se dio como producto de una concertación, que permitió el reconocimiento de Carlos Salinas de Gortari, como presidente de la República ante los panistas, a cambio del otorgamiento de la gubernatura a Medina Plascencia, (panista alcalde de León), con lo que se sentó un antecedente acerca de los intereses políticos de este partido que, para muchos dejó de ser un partido de oposición, para pasar a ser un aliado del PRI.

Esta situación no se ha observado en la gubernatura, la cual, después de Medina Plascencia, ha sido ocupada por Vicente Fox<sup>33</sup>, (quien renunció en 1998 para contender por la presidencia de la república), por Ramón Martín Huerta, quien concluyó el periodo sexenal Foxista y fungió como responsable en el proceso de elección del nuevo gobernador.

Como resultado de esa situación, para el 2000, se encuentra en funciones como gobernador el Lic. Juan Carlos Romero Hicks, quien comparte con sus antecesores su origen panista y también ha gobernado con un congreso dividido, pero ha mantenido la adherencia de priistas a un proyecto político que interesa a los Guanajuatenses.

Con una filiación religiosa que lo ubica en el primer lugar por el número de católicos en el país, (en el Estado, según el censo del 2002, el 96.4 % de su población mayor de cinco años, se asume como católica) seguido muy de cerca por los Estados de Aguascalientes, Jalisco, Querétaro, Zacatecas y Michoacán, que también forman parte de la altiplanicie Mexicana (INEGI, 2003), sus relaciones sociales, políticas y culturales no pueden evadirse de la influencia de esta cosmovisión.

Como muestra de esta religiosidad, en este estado, se ubica uno de los símbolos religiosos más contemporáneos que unen a la región, el famoso “cristo del cubilete”, él cual fue construido después de la guerra cristera en el país y es sede de múltiples peregrinaciones anuales de católicos de todas las edades.

Este estado, como el resto del Bajío, fue escenario de luchas cristeras en el periodo posrevolucionario, quienes al lanzarse en defensa de “cristo rey”, lograron contar con los llamados “mártires” de la fe, que recientemente han sido beatificados por el pontífice de la iglesia católica.

Precisamente es en este periodo, donde se gesta un movimiento que aún toca a los Guanajuatenses y es conocido como cristero.

---

<sup>33</sup> Vicente Fox, se presentó como candidato en la elecciones extraordinarias de 1995, donde derrotó al priista Ignacio Vázquez Torres, en un proceso vigilado por el Instituto Estatal Electoral del Estado de Guanajuato, órgano ciudadanizado de organización de los procesos electorales.

Este movimiento generado como resultado de la puesta en marcha de los preceptos constitucionales (expresados en la llamada Ley Calles, que limitaba el número de sacerdotes en el país y los obligaba a registrarse ante las autoridades estatales, además de que contemplaba la expulsión de ministros extranjeros, la reglamentación de la enseñanza y la clausura de los colegios religiosos) y sobretodo como respuesta al interés de Calles por crear una Iglesia Católica Mexicana independiente de Roma, se inició en las zonas rurales del estado y ha sido denominada por algunos especialistas como cristiada<sup>34</sup>.

La cristiada en Guanajuato llegó a tener 16 centros regionales, su expresión violenta, tuvo como centro motor la instauración de una Constitución Cristera que pretendía reemplazar la de 1917 además de eliminar las cláusulas anticlericales y la reforma agraria<sup>35</sup>.

Algunas de sus expresiones sangrientas, más recordadas se dieron en León, San Francisco del Rincón y Guanajuato, donde incluso las fuerzas de aviación del general Amaro, destruyeron el monumento a Cristo Rey, símbolo del movimiento en la zona.

En Guanajuato, más que en otros estados del país, se manifestó de manera más sangrienta la que se conoce como la segunda cristiada, que alcanzó su máximo esplendor entre 1934 y 1938, surgida como una oposición al proyecto de educación socialista y sexual que el gobierno cardenista trató de impulsar y que tuvo su mayor manifestación violenta en la llamada "guerra sintética"<sup>36</sup>.

La influencia de posiciones religiosas en los diversos ámbitos cotidianos de los Guanajuatenses, puede reconocerse en acciones muy concretas, y como muestra de ello, cabe mencionar que en 1936, durante el periodo cardenista en el municipio de San Felipe Torresmochas, la población atacó de manera sangrienta una brigada cultural.

---

<sup>34</sup> Un antecedente de dicho movimiento se encuentra en la década que inicia en 1870, cuando el entonces presidente Sebastián Lerdo de Tejada pone en marcha una política anticlerical al incluir las leyes de Reforma en la Constitución, y sobre todo, al prohibir las ceremonias religiosas populares en todo el país. El descontento se reflejó en actos violentos que se expandió desde el bajío hasta el norte de Michoacán. Desde entonces empezó a hablarse de los cristeros, como se llamó a los inconformes, mayormente originarios de Guanajuato, la cual se eliminó cuando los cristeros apoyaron a Díaz para llegar a la presidencia, como un opositor a Lerdo.

<sup>35</sup> Su resistencia a la reforma agraria es comprensible, si se recuerda que el sustento de la agricultura Guanajuatense estaba representado en pequeños ranchos y haciendas, que con las leyes agrarias veían peligrar su patrimonio.

<sup>36</sup> Esta guerra contempló el fusilamiento de maestros y autoridades locales en aquellos lugares donde intentaran ponerse en marcha preceptos de la educación socialista.



Aún con el apoyo de Cárdenas, quien promovió la organización de cooperativas para echar a andar la minería, y tratar de levantar la base económica estatal, los católicos de este estado se sentían desplazados de la toma de decisiones políticas y económicas, lo que dio posibilidad el surgimiento de la Unión Nacional Sinarquista (UNS) en 1937 en la ciudad de León, con la intención de implantar un orden social cristiano opuesto a la “modernidad” posrevolucionaria, ya que:

... sus miembros sentían que el tradicionalismo, las costumbres y la mexicanidad hispanista del Bajío estaban siendo modificados por el Estado revolucionario. Se oponían al cardenismo, pues veían en él al principal representante del comunismo. La defensa de la propiedad privada se convirtió en su proyecto fundamental, en oposición al colectivo cardenista (Blanco,2000:211).

La UNS llegó a contar con más de 100 centros locales en Guanajuato. Querétaro, Jalisco y otros estados de la región, y fue en Guanajuato donde se controló al mayor número de subcomités, llegó a contar con 30 044 militantes activos a fines de 1939, o sea 33.4% del total nacional, seguido de los estados de Querétaro (23.6%), Jalisco (13.8%) y Michoacán (15.1%), entidades ubicadas también en la región del Bajío.

La gran cantidad de sinarquistas que se ubicaban en el estado, provocó que a León se le conociera como “sinarcópolis”, donde se editaba el periódico *El sinarquista*.

Las acciones de la UNS, se debilitaron con la llegada al poder de Manuel Ávila Camacho, quien impulsó una política de unidad nacional y logró que los sinarquistas se le aliaran para desplazar a los cardenistas y combatir a izquierdistas y comunistas.

Los sinarquistas participaron en la política local, con relativo éxito, ya que llegaron a obtener puestos de importancia, pero será la Unión Cívica Leonesa formada por algunos ex-sinarquistas y con claras intenciones políticas, que se llegarían a conocer como los azules, quienes como representantes de comerciantes, industriales, banqueros, hacendados, terratenientes, fabricantes y empresarios, interesados en rechazar la política fiscal estatal quienes tendrán mayor impacto en la política estatal.

Más recientemente es el Partido Acción Nacional, el que ha hecho suyas estas demandas en la búsqueda de apoyos para obtener y permanecer en el poder, lo que ha contribuido al desmantelamiento de estas organizaciones, cuyos principios siguen estando presentes en el diseño de políticas económicas, sociales y educativas en el Estado.

### 3.2.2.1. EL CAMPO MAGISTERIAL EN GUANAJUATO

En el estado de Guanajuato el campo magisterial no ha estado ajeno a las situaciones políticas, económicas y sociales mencionadas, lo cual sin duda ha tenido impacto en la construcción de la representación del “buen maestro” entre los formadores de docentes.

Después del periodo posrevolucionario, con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se pretendió poner en marcha un proyecto de consolidación de la identidad Nacional a través de la educación, lo que requería de la firma de los estados para ajustar su sistema educativo estatal al Federal y Guanajuato fue un Estado que no firmó el convenio y sólo lo hizo hasta la década de los cuarenta, lo que le permitió hasta esa fecha, preservar su propio sistema educativo estatal, paralelo al federal.

Fue en el periodo de Unidad Nacional puesto en marcha durante el periodo del desarrollo estabilizador que este estado se ajustó a los requerimientos de centralización.

Como resultado de esta firma es que: pudo echarse a andar en Guanajuato un currículo nacional; se usaron los libros de textos oficiales y nacionales; se manejaron planes y programas de estudio nacionales; se siguieron normas de evaluación y acreditación de aprendizajes escolares; y se operó una estrategia nacional de formación de docentes.

Esta situación cambió diametralmente en el estado cuando casi 50 años después, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, se operó un proceso de descentralización, que afectó a todos los estados de la federación.

Como resultado de esta descentralización, se emitió una Ley de Educación Estatal, con el aval federal en esta ocasión, en la cual se afirmó el carácter laico y gratuito de la educación pública y al mismo tiempo se abrió la participación de la sociedad a nuevas fuentes de financiamiento y de educación.

En la ley se establecen bases legales para fusionar los sistemas estatal y federal que se encontraban operando en el estado (la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación -SECyR- y el Instituto para la Federalización y Modernización Educativa de Guanajuato -IFYME-) en torno a una nueva instancia, la Secretaría de Educación de Guanajuato<sup>37</sup>, que se convirtió en la institución responsable de los servicios educativos estatales.

Como paréntesis, resulta pertinente mencionar que la descentralización dejó intactas las dos secciones sindicales en donde se agrupan los maestros, la 13, que agrupa a maestros federales y la 45, que hasta la fecha no logran ponerse acuerdo sobre el manejo de recursos y su marco de acción.

Es desde la Secretaría de Educación el Estado que en 1997 inicia operaciones el programa de regionalización de sistema educativo estatal, que se concreta en la operación de ocho delegaciones regionales para atender los 46 municipios que conforman el estado, con lo que se inicia una nueva estrategia de gestión institucional desconcentrada.

Se instrumentaron, además de un control territorial de las decisiones de política federal y estatal; una serie de proyectos y programas para ser implantados regionalmente y también se estableció:

Una forma de relación más compleja entre el ámbito federal, estatal y regional para atender los problemas educativos locales... para cumplir con los siguientes objetivos: evitar traslados a oficinas centrales; incrementar la presencia del maestro en el aula; aumentar la participación social y municipal en la educación; incrementar la capacidad de respuesta (velocidad y calidad en la prestación de servicios. (Guerra, 2006:9)

---

<sup>37</sup> Desde su creación dicha instancia ha sido criticada ya que no contempla en su denominación la palabra "pública".

Desafortunadamente estos esfuerzos en pro de la educación no se han reflejado en el mejoramiento de los servicios educativos, ya que para el 2000, el Estado reporta una escolaridad promedio de 7.4 años, por debajo de la media Nacional que registra 8.2 años (INEGI,2000).

Para la misma fecha, todavía el 12 % de su población, registra una condición de analfabetismo, 9 lugar Nacional (INEGI,2000).

El número de establecimientos educativos, corresponden al 5 % del total Nacional, donde se ubica el 4.5 % de docentes a nivel Nacional que atienden en conjunto al 4.9 % de la matrícula total del País (SEP-DGPPP, 2003).

En preescolar, atiende al 77.3 % de la población total demandante, con lo que se ubica por encima del porcentaje Nacional y ocupa el lugar 13.

En primaria, se ubica en el lugar 16 en cuanto a la eficiencia terminal, de donde egresa el 89.2% de los que ingresan (Fox, 2003).

Un caso diferente se da en el secundaria, en cuanto a la eficiencia terminal, donde se encuentra por debajo de la media Nacional y se ubica en el lugar 24, ya que tienen una eficiencia terminal de 74.3% (Fox, 2003)

Situaciones parecidas se presentan a nivel medio superior y superior, ya que en el primer nivel, registra una eficiencia terminal de 56.9%, un tanto distante del 59.8 % Nacional; en tanto que en nivel superior, sólo logra absorber al 82.7 de la población, y ocupa el lugar 17 a nivel Nacional, lo que contrasta con el 87.2% a Nivel Nacional (Fox., 2003).

Precisamente en el nivel superior, destaca que como resultado inmediato de Ley de Educación estatal, la mayor cantidad de la matrícula se concentra en las instituciones privadas de educación superior.

En conjunto en el estado existen 276 instituciones de educación superior, que corresponden al 6.1 % del total Nacional.

La formación de docentes de educación básica es atendida en la entidad por un total de 40 instituciones registradas, 10 oficiales y 30 particulares, que se concentran en sólo diez de los 46 municipios con que cuenta el estado.

Entre las instituciones oficiales de formación docentes, se pueden incluir tanto las escuelas normales de creación y administración estatal, como las instituciones federales transferidas. Pertenecen al primer grupo la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Guanajuato; la Escuela Normal Oficial de León y la Escuela Normal Oficial de Irapuato (las dos últimas abrieron sus puertas en 1951 y cuentan con medio siglo de existencia) que ofrecen en modalidad escolarizada las licenciaturas de Educación Primaria y Educación Preescolar; la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, que desde 1967 ofrece en la modalidad escolarizada y mixta la Licenciatura en Educación Secundaria con diversas especialidades, además de actualización a través de diplomados y la Maestría en Pedagogía en modalidad semiescolarizada; el Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada, que nació como Escuela Normal de Educación Física (modalidad escolarizada), pero que tomó este nombre en 1997 al integrar las licenciaturas de Educación Tecnológica y de Educación Artística (modalidad semiescolarizada).

En el segundo grupo se encuentran: los Centros de Actualización del Magisterio de Celaya y de Guanajuato, presencia actual del antiguo Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, con oferta de capacitación y las tres unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, en León, en Guanajuato y en Celaya.

De las treinta instituciones privadas se pueden distinguir algunas cuya tradición en la educación normal rebasa los 25 años, y en algunos casos hasta los 40 o más, que conviven de manera cotidiana con otras de más reciente creación o incorporación de programas de formación docente, con niveles de Licenciatura y Posgrado.

En el estado también existen 47 Centros de Desarrollo Educativo (CEDE), que coordinan e imparten servicios de actualización permanente a maestros de educación básica.

En el ámbito educativo y cultural, destaca que a pesar de ser sede de un festival reconocido a nivel internacional, que se lleva a cabo anualmente y desde hace más de 25 años el “Festival Internacional Cervantino”, donde por 20 días en la capital del Estado, se reúnen exponentes internacionales de las bellas artes, no es posible catalogarlo como un Estado consumidor de bienes culturales.

Sobre el particular cabe mencionar, que con cierta frecuencia las funciones que se programan dentro de este evento, no cuentan con la anuencia de sus habitantes, quienes suelen considerarlos atentatorios a sus “costumbres”<sup>38</sup>. Precisamente ligado a las “costumbres”, no puede dejar de mencionarse que es también este Estado el lugar donde se ubican personajes de materiales literarios, donde se refleja una crítica a las costumbres y las buenas conciencias ligadas al catolicismo o a las familias con raíces o alcurnia, tales como “las buenas conciencias” de Carlos Fuentes, o cualquiera de los textos de Jorge Ibarguengoitia (ilustre escritor Guanajuatense).

También en ese Estado se han ubicado personajes de película, con características semejantes a las de las novelas, como los presentados en la películas “doña Perfecta” y “serpientes y escaleras”, donde los protagonistas siempre están más interesados por las apariencias o lo que digan “los demás”, además por evidenciar su vínculo con los símbolos religiosos.

A pesar de ser escenario de películas y contar con reconocimiento sobre las puestas en escena estrenadas o puestas de manera exclusiva para el cervantino , cuenta con una infraestructura teatral y cinematográfica deficiente y concentrada altamente en las zonas densamente pobladas, como muestra de ello vale mencionar que para el 2002, según datos de INEGI, sólo cuenta con 11 establecimientos teatrales, que representan el 4 % del total Nacional, donde se realizan 531 funciones al año, que pueden calificarse como pocas, frente a las 23 139, que se registran a Nivel Nacional (INEGI,2001).

---

<sup>38</sup> Como muestra de ello, pueden citarse las expresiones de inconformidad ante la programación de una obra de teatro (La malinche en el festival de 1998) donde de acuerdo a los Guanajuatenses, se expresaban irreverencias a los católicos, la figura materna y la virgen de Guadalupe.

### 3.2.2.2. LOS FORMADORES DE DOCENTES DE LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE GUANAJUATO

Cuando en 1824, Guanajuato obtiene la calidad de Estado libre y soberano, su primer gobernador el Licenciado D. Carlos Montes de Oca, abogado egresado del Colegio de San Ildefonso, interesado en promover el desarrollo de la ciencia en su Estado, decreta que la primera escuela en la capital sería la Escuela Normal, a la que acudirían los interesados en aprender el método Lancasteriano.

En 1869, siendo gobernador del Estado el C. General Florencia Antillon, el H. Congreso del Estado emite un decreto de fundación de dos escuelas normales en el Estado, una para hombres y otra para mujeres, ahí se formarían profesores de primeras letras para las escuelas públicas, una escuela normal para señoritas y otra para varones, Estas dos escuelas dieron origen a la Escuela Normal Oficial de Guanajuato, la más antigua en el Estado y una de las de mayor tradición a nivel Nacional<sup>39</sup>, la cual abrió sus puertas en 1871 y se instaló inicialmente en el edificio que ocuparon los franciscanos (actual templo metodista), exclusivamente para señoritas.

Con una orientación positivista, que era común en la época, y con la influencia de la escuela modelo de Orizaba llegó a contar con la colaboración de maestras conocedoras de las técnicas de la enseñanza objetiva puesta en marcha en Jalapa por Enrique Rebsamen, quien llegó a visitar sus instalaciones. El modelo puesto en marcha en esta institución, fue usado como referente para otras escuelas normales cercanas como la de Querétaro.

Desde 1877 hasta 1936, académica y administrativamente esta institución formó parte del Colegio del Estado (actualmente Universidad de Guanajuato), del que se separó con la intención de salvarla de la anarquía operante al interior de las instituciones educativas en el país, como efecto de la orientación izquierdista promovida desde el Estado<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> A nivel Nacional, existe polémica sobre la fecha de creación de la Escuela Normal Oficial de Guanajuato, considerada oficialmente en 1871, pero Alfredo Pérez Bolde (Pérez, B.,1988) después de una exhaustiva revisión documental, señala 1827 como la fecha oficial de su fundación, dato que sin embargo, no se ha incorporado a la historiografía oficial.

<sup>40</sup> En el texto elaborado por Gustavo Ramírez sobre la historia de la ENOG, se menciona que para algunos miembros de comunidad normalista, el llamando a aniquilar a los enemigos del pueblo,

Ello le permitió reorientar su funciones y construir una estructura académico-administrativa sostenida en al artículo tercero constitucional, bajo la responsabilidad de los gobiernos estatales.

Con cierta autonomía, derivada de su sostenimiento estatal, la ENOG, comenzó a recibir recursos federales hasta mediados de los sesentas, en medio de una crisis financiera, aún con el recelo de que el subsidio federal podría limitar su marco de acción, lo que no le impidió estar ajena a los procesos de homologación de planes de estudio que siempre tomaron con recelo.

Con instalaciones nuevas (que ocupa actualmente) con una escuela anexa y con un internado (que ya no existe), celebró en 1971, su centenario, en donde no se inauguró una nueva orientación ideológica, ya que pocos años después (en 1974) se tiene registrada un petición de expulsión de alumnos y maestros considerados non gratos, por manifestarse abiertamente como seguidores de el enfoque marxista de educación (Ramírez, 2001:110).

La vinculación con la federación que se inició a finales de los sesentas, casi se eliminó cuando a mediados de los noventas, resultado del proceso de descentralización, esta institución pasó a depender del Instituto de Estudios Superiores del Estado de Guanajuato<sup>41</sup> (ISEPEG), y posteriormente de la Secretaria de Educación.

Los estudios que se imparten en la ENOG, están normados por autoridades Federales, en tanto que el manejo de sus recursos (federales también) pasa por las manos de las dependencias estatales. Esta doble vinculación provoca que cierta homologación de sus estructuras y dinámicas académico-administrativas con el resto de las instituciones de su misma naturaleza a nivel Nacional, lo que se refleja en el establecimiento de políticas de ingreso de estudiantes y formadores de docentes más o menos comunes.

---

localizados en el clero, la burguesa, los terratenientes y la plutocracia, que aparecían en las consignas socialistas de la época, les generó una desilusión ya que veían en ello una grave falta de valores (Gasca,2001:66)

<sup>41</sup> Como instancia encargada de la educación superior en el Estado, el ISEPEG, coordino las actividades académicas y administrativas de las escuelas formadoras de docentes en el Estado, hasta el gobierno de Juan Carlos Romero Hicks, cuando fue eliminado de la estructura orgánica de la Secretaria de Educación de Guanajuato, al considerarse como innecesaria.



Para el 2004, esta institución cuenta con una inscripción de 124 alumnos en la licenciatura en educación primaria que son atendidos por 20 profesores de tiempo completo y 34 de medio tiempo y tres cuartos de tiempo<sup>42</sup>.

Del grupo de formadores de tiempo completo que se constituyen en el objeto de este estudio, 6 (40%) ingresaron en el periodo comprendido entre 1971 y 1982, y 9 (60%) de ellos lo hicieron en el periodo 1983-2000<sup>43</sup>.

Sobre el conjunto de formadores de tiempo completo es que se hizo la selección de informantes para reconocer los componentes de la representación del “buen maestro”, tal y como se plantea este estudio.

Antes de finalizar parecen pertinentes algunas conclusiones, que servirán para el análisis de los resultados del trabajo de campo.

Llama la atención que los formadores de docentes que actualmente se encuentran colaborando en las dos escuelas normales seleccionadas, mantengan entre sí una antigüedad promedio dentro de la institución más o menos común y durante su estancia han tenido la oportunidad de formar maestros con un perfil muy distante de aquel con el que ellos fueron formados, de manera que en su estancia como formadores de docentes, han tenido que inculcar un modelo de maestro diferente con el que ellos fueron formados. El impulso de estos modelos o la imposición invariablemente ha sido diseñado desde el campo de poder y ha contado con el apoyo de agentes e instituciones con posiciones privilegiadas dentro del campo magisterial, e invariablemente la opinión de quienes llevan el plan a las aulas no es tomada en cuenta. Este modelo en todos los casos se ha impuesto para todo el campo, sin importar características regionales o locales, lo cual es una práctica común en el campo, con lo que se busca unificar criterios y estilos, así como unidad en dicho espacio social,

---

<sup>42</sup> El conjunto de profesores que no cuentan con una contratación de tiempo completo, desde la lógica de este estudio se consideran como profesores de asignatura, en tanto no tienen responsabilidades concretas respecto a las denominadas funciones sustantivas.

<sup>43</sup> El cálculo de los porcentajes, no toma en cuenta a 5 formadores que tienen nombramiento de tiempo completo pero que se desconoce la fecha de su ingreso a la institución o en su caso, que se adscribieron a ella después el 2000.

En este capítulo se detallaron las CSE en que se desenvuelven los formadores de docentes, objeto de este estudio, lo cual, desde la perspectiva aquí manejada, se constituye en un referente indispensable para reconocer particularidades en su habitus. Para identificar de manera particular, la manera que estas CSE contribuyeron a ubicar el formador en la posición de reconocimiento que ocupa, así como la trayectoria social que siguió para ello y la propiedad de capital que logró acumular, para los casos estudiados, en el siguiente capítulo se muestran los hallazgos del trabajo de campo que dan cuenta de la relación CSE y habitus, ello permitirá identificar el mantenimiento de divisiones u homologías entre los formadores de docentes estudiados y su expresión en el habitus y en su representación del “buen maestro”.

## **CAPITULO 4**

### **HABITUS Y ESPACIO SOCIAL DE LOS FORMADORES DE DOCENTES**

En este capítulo, se exponen y analizan los productos recopilados en el trabajo de campo concernientes al impacto de las CSE en el habitus de los formadores objeto de este estudio.

En su organización se integran los hallazgos relacionados con la ubicación de estos agentes en el campo; la identificación de su trayectoria social, así como el registro de su propiedad de capital cultural. En ella, se consideran, tanto los periodos socio-históricos en que dichos agentes se adscribieron a la escuela normal y se ubicaron en la posición de reconocimiento que actualmente ocupan dentro del campo, como las condiciones socio-culturales en que se desenvuelven; cuya importancia en la construcción del habitus magisterial ya se expuso en otro capítulo.

#### **4.1. CONDICIONES SOCIALES DE EXISTENCIA, HABITUS Y FORMADORES DE DOCENTES EN EL PERIODO 1970-1982.**

En el periodo 1970-1982, a nivel nacional, como consecuencia del crecimiento y expansión de los servicios educativos operados durante la llamada substitución de importaciones, dentro de las escuelas normales se registra un gran crecimiento.

Como una expresión de dicha situación la matrícula en su interior se incrementó en un 69 % (en 1970 se registran en esta modalidad 32, 542 alumnos, y para 1982 107, 674); en lo que respecta a la planta docente, para 1970 este conjunto de instituciones cuenta con 2, 032 formadores, en tanto que para 1982, registra a 3, 836 formadores de docentes, un aumento del 36 % (SEP, 2006).

La manera en que ello se reflejó en el conjunto de formadores que se adscribieron a las dos escuelas objeto de este estudio en el periodo 1970-1982, se detalla en los siguientes apartados, con la intención de identificar su influencia en el habitus de estos agentes y consecuentemente en la representación del “buen maestro”.

#### 4.1.1. LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.

Como una expresión del fenómeno de crecimiento en el sector educativo que se estaba iniciando en la década los setentas a nivel Nacional, la Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros abrió sus puertas al estudiantado deseoso de convertirse en profesor de educación primaria al contar con una alternativa de acceso al sistema educativo y mejorar sus condiciones de vida.

Como efecto de esta situación, se observa que a inicios del siglo XXI, el 69% del personal total de tiempo completo adscrito a la Escuela Normal (158), ingresó a dicha institución entre 1970 y 1982.

De este conjunto de formadores, se seleccionaron los 8 formadores a los que se aplicó el cuestionario y la entrevista, cuyos resultados se presentan y analizan en este apartado.

Cabe mencionar que por su antigüedad, una alta proporción de estos formadores ocupa puestos de dirección o cumple con alguna función administrativa dentro de la escuela normal y la falta de información precisa sobre esta variable, llevó en algunas ocasiones a abordar docentes que en ese momento no estaban frente a grupo y que no podían ser parte del estudio, a pesar de su disposición para colaborar, pero también limitó las posibilidades a incrementar el número de entrevistas y cuestionarios en el trabajo de campo.

La ubicación en el campo del formador de docentes adscrito a la Escuela Nacional de Maestros, entre 1970 y 1982, se presenta así:

CATEGORÍA		DETALLE
Género	Hombres	4
	Mujeres	4
Edad		58 años promedio
Categoría laboral	Titular "C"	7
	Titular "A"	1
Antigüedad en el sistema educativo		34 años promedio
Antigüedad en la escuela normal		30 años promedio
Experiencia docente		Escuela primaria 4 años promedio
Número de asignaturas impartidas		1 promedio

Los formadores adscritos a la Escuela Nacional entre 1970 y 1982 y entrevistados, de acuerdo a lo señalado en el Reglamento Interior del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal, cuentan con la categoría más alta del escalafón (titular "C"), lo que los coloca en una posición privilegiada aun dentro de la institución.

Los 34 años de antigüedad en el sistema, indica el tiempo que este grupo de formadores ha ocupado una posición específica como profesionales de la docencia dentro del campo magisterial, ya sea como maestro de educación básica (a su egreso reciente de la escuela normal), o como formador de docentes (con su adscripción laboral a una institución formadora de docentes). Asociado a la antigüedad, el promedio de edad de este grupo de formadores (58 años), los coloca a las puertas de la jubilación y al mismo tiempo les otorga una legitimidad interna, difícil de remontar dentro del campo.

Los 30 años de antigüedad en la escuela normal, permiten reconocer que este grupo de formadores, ejercieron sólo por cuatro años su práctica docente en el nivel educativo para el cual fueron formados en la escuela normal (en este caso el nivel básico). La estancia breve en el nivel para el que fueron formados, que como se verá más adelante es mencionado como atractivo para seleccionar la docencia como

profesión, permite cuestionar su interés por el ejercicio de la práctica docente, ya que al parecer aprovecharon la primera oportunidad para abandonar el nivel e instalarse en la escuela normal como docentes.

La oportunidad de cambio de adscripción laboral dentro del mismo sistema, muestra cierta uniformidad, ya que de los formadores que ingresaron a la normal en este periodo y que fueron entrevistados, llegaron a la escuela normal, por medio de transferencias, comisiones, o asignaciones, muy comunes dentro del campo y siempre asociadas a relaciones sindicales, sociales y extra-académicas, que no necesariamente garantizan el ingreso de personal con perfil óptimo para una institución y el pleno respeto a la normatividad vigente.

Sólo uno de los entrevistados mencionó que ingresó a esta institución como respuesta a una convocatoria, aunque por supuesto ello no significó la acreditación de un examen de oposición, como lo señala el reglamento.

En lo que respecta al número de asignaturas que imparten los entrevistados, en promedio sólo reportan una; es quiere decir que en conjunto sólo aparecen como responsables de 8 materias del plan de estudios: Cabe mencionar sobre este asunto que la información obtenida del trabajo de campo, no permitió contabilizar el número de grupos atendidos, ya como es sabido es común que algunos maestros impartan la misma asignatura a más de un grupo. A pesar de estas limitantes más de tipo técnicas, los resultados del trabajo de campo, permiten inferir que por el su tipo de contratación, este conjunto de formadores, si cuenta con tiempo suficiente para realizar actividades de investigación y difusión, en una lógica muy parecida a la prevaleciente en las instituciones de educación superior.

La situación relativa a la trayectoria social de los entrevistados en el campo, muestra el siguiente panorama:

CATEGORÍA	DETALLE	
Estado civil	Casados	4
	Solteros	4
Profesión cónyuge	Docencia	4
Número de hijos	Entre 1 y 5	
Actividad de hijos	Profesionistas	
Escolaridad de padre	Estudios básicos	4
	Normal	1
	Título universitario	3
Escolaridad de madre	Estudios básicos	7
	Título universitario	1
Antecedentes docentes en la familia	SI	5
	NO	3
Escuela normal egreso	Escuela Nacional de Maestros	7
	Otra	1
Plan de estudios cursado	1945	1
	1960	4
	1969	1
	1975 (reformado)	2

Se registra un equilibrio entre los formadores casados y solteros y de manera particular, son los hombres quienes admiten contar con una pareja (que también ejerce la profesión docente) e hijos, con quienes comparten el hogar familiar.

Las mujeres solteras, comparten el hogar con algún familiar, y quizá pueden reconocerse como muestra viviente de un pasado asociado al campo, donde el sacrificio por la docencia, requería renunciar a una vida personal y que puede ser retomado en otro tipo de estudios.

La formalización de una relación de pareja, que implica un reconocimiento de proyectos, estilos de vida, visiones y percepciones más o menos comunes, en este caso se limita a otros docentes que también son miembros del mismo campo, lo que permite identificar la manera en que la dinámica del campo se sobrepone al agente, más allá de las relaciones laborales e incluso impacta en la vida cotidiana y las relaciones amistosas y afectivas.

La relación docencia-familia, adquiere rasgos particulares entre los formadores quienes señalaron tener hijos (entre 1 y 5 y con edad suficiente para concluir estudios profesionales), que no seleccionaron la docencia como su actividad laboral, sino que optaron por ejercer una gran variedad de profesiones, ya que el sacrificio inherente a la tarea docente, no la hacía atractiva a los ojos de sus descendientes.

De manera general los hijos de estos formadores si alcanzaron un nivel de escolarización superior al de sus padres y de sus abuelos, ya que al indagar sobre la escolaridad de los padres de los formadores entrevistados, se registraron grados elementales de escolaridad; destaca, sin embargo que tres de los formadores entrevistados admitieron contar con padres, propietarios de un título universitario y sólo uno de ellos señaló la formación normalista, en tanto que se observa un desequilibrio por el lado materno, en donde sólo se registra la acreditación de estudios básicos.

Vinculado a los antecedentes escolares, llama la atención que 5 (3 mujeres y 2 hombres) de los formadores entrevistados refieren que antes de su ingreso a la escuela normal, ya contaban con antecedentes familiares vinculados a la docencia, en tanto que el resto (3) admiten no contar con ellos.

En el caso de aquellos que mencionaron antecedentes familiares dentro del magisterio (padres, primos y tíos), todos los reconocieron como influyentes y/o decisorios en la elección de la docencia como profesión, tal y como lo expresa de manera clara la formadora Alonso:



... yo creo que decidí ser maestra inicialmente, no porque me gustara mucho, porque mis tías eran maestras, mi mamá, era maestra, mi padre también era maestro, y como que todo este ambiente era un vía accesible ser profesor, no me impusieron en casa, al contrario me decían, *revisa hay muchas cosas que puedes hacer, puedes estudiar*, jamás me lo impusieron y más bien como que *haz esto*, quizás por la propia cultura familiar y de amistades, pero pasa lo que pasa con la vocación cuando ésta se va trabajando y se va acercando al objeto de estudio y se va vinculando uno a él, se va vinculando más. (06-df)

En este comentario se observa de manera clara la influencia de agentes con mayor antigüedad y reconocimiento dentro del campo, capaces de imponer visiones y percepciones, sin que los novatos o aspirantes lo reconozcan; así de acuerdo a la entrevistada, la decisión de ser maestra no pasó por la opinión de sus padres o familiares dedicados a la docencia, sino que fue producto de su elección, pero por supuesto, no se da cuenta que esta selección, tuvo como referente un esquema común de orientación, un habitus, que estructura las orientaciones subjetivas de los agentes que integran un campo; sin darse cuenta, esta formadora da cuenta de un proceso que como se verá más adelante, interviene en la construcción de su representación del “buen maestro”.

Los formadores que no señalaron antecedentes en la docencia, reconocen haber optado por esta alternativa profesional como influencia de alguno de sus maestros durante su trayectoria escolar básica, tal y como lo expresa de manera clara el formador Reyes al mencionar que:

... un maestro de la secundaria, era maestro de primaria y tenía los estudios de geografía de la normal superior, y es el que me decía que estudiara para maestro de primaria, yo le decía *es que a mi no me gusta...* me metí a estudiar, terminé mis tres años y entré a trabajar a la escuela primaria, me costó mucho trabajo tenía 18 años (08-df).

Este formador, a pesar de reconocer su escaso entusiasmo por la docencia, termina otorgando a su maestro de secundaria, un papel fundamental en la elección de una actividad de vida, como lo es la profesión, sin duda, el peso de la voz y la opinión de su maestro, fueron más importantes que su deseo por dedicarse a otra actividad profesional; se hace patente así, el papel de consejero y guía, que ha permanecido asociado a la profesión magisterial y que le otorga autoridad para opinar sobre aspectos que rebasan el ámbito escolar, pero también se refleja el reconocimiento e influencia otorgado al maestro, dentro de otros espacios sociales diferentes al campo magisterial.

Sin importar mucho los antecedentes familiares ligados a la docencia, todos estos entrevistados a su egreso de la escuela normal, se incorporaron como maestros en el nivel básico, donde inmediatamente obtuvieron una “plaza” laboral que les otorgó definitividad y seguridad en el empleo y consecuentemente una posición como profesionales de la docencia dentro del campo magisterial.

Con la confianza de una posición, un salario y un reconocimiento, los entrevistados, buscaron mejorar su posición dentro del campo, casi de manera inmediata, ya que sólo permanecieron en el nivel básico, el tiempo necesario para garantizar un cambio de adscripción, con el pleno convencimiento de que el reconocimiento otorgado a un maestro de educación básica es diferente al de un docente de la escuela normal, sobre todo cuando esa escuela, es la misma en la que ese maestro se formó.

Sobre este punto resalta, que todos los entrevistados señalaron la misma escuela en la que actualmente colaboran como la institución que les otorgó la certificación como maestros, aunque por supuesto cursando diferentes planes de estudio; uno de ellos, señaló a la Escuela Normal Superior como institución de egreso, que también forma parte del campo, pero que no es equivalente a la normal básica.

El plan de estudios 1960, es señalado por cuatro formadores, como aquel que les permitió obtener su título de profesor de enseñanza primaria, pero dos de ellos mencionan haber cursado los planes de 1945 y 1969, respectivamente. En todos estos planes de estudio, como ya se mencionó anteriormente, prevalece una visión

más o menos común de “buen maestro”, con características y virtudes que asocian la tarea docente a una misión social y donde se busca una realización en términos personales, siempre asociada a las necesidades del país.

El perfil del “buen maestro” de cada plan de estudios cursado por los entrevistados, es un referente que más adelante se recuperará a fin de reconocer su influencia en la construcción de la representación, objeto de este estudio; aunque vale la pena adelantar que entre los entrevistados se niega cualquier tipo de influencia de la escuela normal y sus planes de estudio en la habilitación para el ejercicio de la docencia.

Más allá de estas interpretaciones, no debe olvidarse que la acreditación de las materias y asignaturas de un plan de estudios, garantiza la obtención de un certificado y/o título, lo cual desde la posición aquí manejada, se traduce en la propiedad específica de un tipo de capital cultural. La información obtenida en el trabajo de campo, sobre esta categoría, se sintetiza así.

CATEGORÍA	DETALLE
Normal Básica	8
Licenciatura	7
Maestría	3
Doctorado	2

Por la antigüedad, la edad y los planes de estudios cursados, este conjunto de formadores señalaron haber cursado estudios de normal básica (con el antecedente escolar de la secundaria), para después cursar estudios en la normal superior y en la Universidad Pedagógica Nacional; sólo uno de los entrevistados admitió no haber hecho otro tipo de estudios, para obtener otro título o certificado (con excepción de cursos o diplomados sin equivalencia en el posgrado), aunque ello no intervino en el mejoramiento de su ubicación escalafonaria, porque casualmente este mismo formador, es quien reporta la más alta categoría laboral en la institución.

El resto de los entrevistados, reportó estudios de normal básica en su modalidad post secundaria, además de contar con estudios adicionales a este nivel educativo y equivalentes al nivel licenciatura; destaca que 6 de los entrevistados

después de estudiar en la normal básica, estudiaron en la normal superior, que hasta antes de la elevación de los estudios a nivel licenciatura permaneció como la única institución destinada a profesionalizar la actividad docente de los maestros egresados de la normal básica y contó con un gran reconocimiento dentro del campo como institución líder en la profesionalización de la docencia.

Dos de los formadores, refieren haber cursado alguna licenciatura dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, que desde 1979, surgió y pretendió erigirse como la máxima institución encargada de la profesionalización de la actividad docente.

La asociación entre propiedad de capital cultural y reconocimiento, objetivado en las categorías laborales contemplados en documentos normativos del campo, parece pasarse por alto, cuando se observa que el formador que tiene menor propiedad de este tipo de capital es profesor titular "C". En este caso se muestra de manera clara el peso de la antigüedad en la obtención de mejoras en el escalafón, que deja de lado el esfuerzo de los agentes dentro del campo, por apropiarse de más capital y obtener mejoras y reconocimiento, pero también se da cuenta de la permanencia de lógicas y rutinas de este espacio social, que van más allá de la normatividad y que consensuados en su interior garantizan beneficios.

Las áreas de especialidad señaladas en la maestría y el doctorado, por los entrevistados, son tan variadas como el derecho, las ciencias sociales y las matemáticas, y los estudios fueron cursados en instituciones prestigiadas de educación superior, como la UNAM y el IPN. Los formadores que optaron por estos estudios, manifestaron una preocupación por el manejo de los contenidos de las materias que históricamente han estado impartiendo dentro de la institución.

En este sentido, es importante destacar que los formadores que decidieron continuar con su trayectoria escolar después de la normal básica, lo hicieron pensando más en los contenidos de sus materias, así por ejemplo, aquel formador que estudió maestría y doctorado en derecho, lo hizo porque siempre ha impartido materias relacionadas con el derecho o la educación cívica; en tanto que el formador que estudió maestría y doctorado en ciencias, lo hizo porque desde hace muchos años se encarga de impartir asignaturas relacionadas con las matemáticas, la estadística y las llamadas ciencias exactas.

La psicología, también fue señalada como opción para estudios de maestría, lo que según los entrevistados, les podía ayudar a enfrentar los problemas relacionados con el ejercicio de la docencia, hecho que puede reconocerse como reflejo de una legítima preocupación por la llamada profesionalización de la docencia, tan mencionada, pero tan difícil de concretar.

Este conjunto de particularidades que conforman el habitus, se retomarán más adelante para reconocer o no su influencia en la construcción de la representación del “buen maestro”.

#### 4.1.2. LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE GUANAJUATO

Considerada como la escuela normal de mayor importancia y tradición en el estado, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Guanajuato<sup>44</sup>, cuenta con un reconocimiento regional y nacional en el ámbito de la formación de docentes, pero a pesar de su ubicación en la capital del estado y de impartir en la actualidad las licenciaturas en educación preescolar y primaria, es una de las escuelas más pequeñas del país<sup>45</sup>.

Esta situación se refleja en su planta académica, integrada por 16 formadores de tiempo completo adscritos a esta institución, 5 de los cuales (30%) ingresaron a dicha institución en el periodo comprendido entre 1970 y 1982.

De este conjunto, se seleccionaron 3, a quienes se aplicó los instrumentos, con pleno convencimiento de que ello permitiría reconocer acercamientos y distanciamientos con sus homólogos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en la construcción de representaciones del “buen maestro”.

La situación respecto a la ubicación de este grupo de formadores dentro del campo magisterial, se sintetiza de la siguiente manera:

---

<sup>44</sup> Creada antes que la Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros

<sup>45</sup> Esta situación se entiende cuando se observa que el estado de Guanajuato cuenta con otras dos instituciones de carácter público, que imparten estas modalidades educativas (una ubicada en León y otra en Irapuato, las ciudades más pobladas del estado), además 25 escuelas de carácter privado que imparten algunas de estas modalidades educativas.

CATEGORÍA		DETALLE
Género	Hombres	2
	Mujeres	1
Edad		56 años promedio
Categoría laboral	Titular "C"	2
	Titular "A"	1
Antigüedad en el sistema educativo		34 años promedio
Antigüedad en la escuela normal		26 años promedio
Experiencia docente		Escuela primaria 8 años promedio
Número de asignaturas impartidas		2 promedio

Con un promedio de edad de 56 años, los formadores entrevistados, se ubican en las categorías más altas dentro del escalafón contemplado en el Reglamento Interior del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal; aunque se observa una ligera concentración en la categoría más alta "Titular C", que como ya se ha mencionado se puede obtener por antigüedad o mediante la acreditación de estudios de nivel superior.

Los 34 años de antigüedad coloca a este grupo de agentes ante la posibilidad de obtener una mejor posición en el escalafón laboral, sin acreditar algún requisito académico adicional.

La antigüedad en la normal, permite reconocer que los actuales formadores de docentes dedicaron 8 años a la docencia en el nivel básico, para la cual obtuvieron su certificación, nivel que por cierto abandonaron rápidamente para incorporarse como docentes como docentes en este nivel educativo.

Sobre el ingreso laboral a la escuela normal, los tres formadores entrevistados señalaron haberse incorporado a esta institución como una atención a la invitación de los directivos, lo que evidencia la permanencia de relaciones no formales en la incorporación de personal docente a la institución y de prácticas extra-académicas, muy comunes dentro del campo y que no necesariamente ayudan al cumplimiento de las actividades académicas. Llama la atención que un entrevistado mencionó que su

ingreso a la escuela normal se dio después de jubilarse como profesor de primaria, aunque igual menciona que su inserción también se dio como respuesta a una invitación de los directivos.

Respecto al número de asignaturas que imparten los entrevistados, anotaron más de una y aunque no precisaron sus nombres, vale la pena recordar que su tarea impacta tanto a la licenciatura en educación preescolar como primaria, ya que ambas se imparten dentro de la misma institución.

En lo que toca a su trayectoria social en el campo, es posible reconocer lo siguiente:

CATEGORÍA	DETALLE	
Estado civil	Casados	2
	Solteros	1
Profesión cónyuge	Docencia	1
Número de hijos	Entre 2 y 8	
Actividad de hijos	Profesionistas	
ESCOLARIDAD DE PADRE	ESTUDIOS BÁSICOS	2
	Normal	1
Escolaridad de madre	Estudios básicos	2
	Normal	1
Antecedentes docentes en la familia	SI	2
	NO	1
Escuela normal egreso	Escuela Normal Oficial de Guanajuato	2
	Otra	1
Plan de estudios cursado	1945	1
	1969	2

Ello permite observar que este conjunto de formadores está casado (aquel que señaló estar soltero, de manera verbal precisó como estado civil la viudez, catalogado oficialmente como soltero, pero que da cuenta del establecimiento de una relación de pareja), además de que vive con su cónyuge (cuya actividad laboral no

se concentra en la docencia). En torno a las relaciones familiares, destaca que en todos los casos los entrevistados reportaron vivir con su familia nuclear o con alguno de sus hijos que ya se encuentran en el ejercicio de su profesión.

Por la edad, todos los entrevistados mencionaron que sus hijos (entre 2 y 8) lograron concluir alguna profesión universitaria, lo que reconocen como un logro generacional, producto de un ambiente laboral familiar más cercano a la escuela. Los datos sobre la escolarización de los padres confirman estos comentarios, ya que sólo dos de los formadores entrevistados, señalaron los estudios de normal básica como los más altos aprobados por sus padres.

Los jóvenes, hijos de estos formadores, se dedican a profesiones tan diversas, que es imposible reconocer alguna frecuencia que permita emitir alguna conclusión, pero los datos sí permiten inferir que la docencia no es una actividad profesional que les haya resultado de interés.

En cuanto al vínculo docencia y antecedentes familiares, destaca que 2 de los entrevistados, ambas mujeres, señalaron tener contar con este tipo de antecedentes, quienes, desde su perspectiva influyeron en su decisión de convertirse en maestros.

Lo enunciado por la formadora Alfaro, en cuanto a las causas por las que decidió ser maestra, lo confirma:

... pues, bueno en primer lugar crecí entre maestros, mi padre es maestro. en mi casa, yo viví en (fuera de Guanajuato), en mi casa, vivían algunas maestras, también de hecho compartían la casa con algunas otras maestras y mi familia, era una casa muy grande y bueno ahí empezó el gusto por ser maestra, tenía yo 8 o 9 años y ya le ayudaba yo a mi papá a dictar calificaciones, en ese tiempo había que hacer los cuadros con manguillo y de una por uno, por supuesto no había copias ni había nada de eso, entonces mi papá me preparaba una reglita y me decía, *me vas diciendo cada uno de las calificaciones yo te las voy repitiendo y hasta que yo la repita sigues con la que sigue*, entonces yo desde 8-9 años, yo le dictaba calificaciones, yo vivía en la escuela porque tanta ocupación había en la escuela yo ahí estaba, aunque no me llamaran, aunque mi papá me corriera por una puerta yo entraba por la otra, vivíamos cerca de la escuela, después tuve la oportunidad de entrar a la escuela aquí estudié en esta escuela (06-gto.)



En el caso de los entrevistados que no señalaron antecedentes normalistas, se distingue la influencia de sus maestros en su elección de la docencia como profesión, tal y como lo menciona el maestro Rodríguez:

... yo tuve un maestro en la escuela primaria que me atendió, yo venía de una comunidad rural... me atendió como ser humano... y en quinto me involucró en el campo de la declamación y del deporte... y después tuve una maestra extraordinaria de sexto de primaria, que fue la que me impulsó y que pensó que yo podía, porque yo ni de chiste pensaba en estudiar, inclusive ella me inscribió en una escuela secundaria a presentar examen, afortunadamente lo pasé... me dio trabajo, porque yo trabajo desde el primer año de primaria... y ella creyó en mi, a lo mejor por ellos, no sé, cuando yo terminé la secundaria ya quería ser profesor y no se me ha quitado (07-gto.).

Nuevamente se observa la influencia de agentes miembros del campo, que con diferente legitimación en su interior, se dan a la tarea de inducir u orientar decisiones con posibilidades de impactar dentro de su espacio social de interacción y con la intención de mantener los elementos que lo distinguen de otros de naturaleza semejante.

Su vínculo con la escuela normal de origen no es nuevo y ello les asegura cierto reconocimiento regional, ya que todos los entrevistados reportaron haber concluido sus estudios normalistas en la misma escuela donde actualmente se encuentran laborando, ubicada en una zona urbana del estado y de carácter mixto. Sólo uno de los entrevistados reportó haber estudiado en una escuela normal diferente e incluso localizada fuera del estado, otro formador admite haber vivido en una zona diferente a la ubicación de su escuela y de su actual dirección. En ambos casos los entrevistados reconocen haber mejorado su situación social, ya que los lugares de residencia durante sus estudios son un tanto diferentes a los actuales, lo cual puede influir en la construcción de su representación del buen maestro.

Más allá de su certificación escolar, este grupo de profesores reporta atender en promedio hasta dos grupos, pero aquí vale la pena precisar que dentro de esta institución se imparte tanto la licenciatura en educación primaria como la licenciatura en educación preescolar, de tal manera que con mucha frecuencia estos profesores atienden grupos de ambas especializaciones.

Las materias que este grupo de formadores aprobaron, corresponden a los planes de estudio 1945 y 1969, que a pesar de haberse diseñado con 25 años de diferencia, mantienen un perfil más o menos común sobre un tipo deseable de maestro que se considera deseable; con una misión social trascendental y atento a responder a los intereses y necesidades del país.

La certificación que otorgó la escuela normal a estos maestros, se tradujo en un tipo de capital cultural que les permitió ubicarse dentro del campo como profesionales de la docencia, además de que les otorgó la posibilidad de acumular otro tipo de recursos de naturaleza semejante y mejorar poco a poco su posición dentro del ese espacio social; en torno a la acumulación de este tipo de capital, el trabajo de campo, mostró los siguientes resultados:

CATEGORÍA	DETALLE
Normal Básica	3
Licenciatura	3
Maestría	1
Doctorado	-

Destaca en este caso que todos los formadores registraron contar con estudios de normal básica, post secundaria ya sea con una duración de tres o de cuatro años, después de lo cual cursaron estudios de licenciatura dentro de la escuela normal superior; llama la atención que sólo un formador reportó contar con estudios de maestría y nadie registra estudios de doctorado, lo que muestra una acumulación limitada de recursos culturales que los ubica en desventaja dentro del campo, a pesar de estar adscritos laboralmente a la escuela normal

La acumulación de estos recursos, asociados a la antigüedad otorgan a los formadores la posibilidad de ocupar una mejor posición en el escalafón, y en este caso dicha situación se observa de manera clara ya que los dos que tienen categoría titular "C", cuentan con estudios de posgrado, en tanto que aquel formador que tiene nombramiento de profesor de enseñanza superior titular "A", cuenta con menor cantidad de títulos y certificados y consecuentemente tiene una categoría menor.

Los estudios de licenciatura reportados por los entrevistados, fueron certificados por la escuela normal superior y las áreas de las maestrías corresponden a temas relacionados con el ámbito de la educación.

La orientación de los estudios de posgrado hacia la discusión de la problemática educativa se refleja en los temas registrados en el nivel, lo que puede llevar a inferir una reciente acreditación de los mismos, ya que corresponde a líneas de interés contemporáneas; las áreas mencionadas ya no se concentran en temas de interés de ciertas asignaturas o materias (las matemáticas o las ciencias naturales por ejemplo) como en el caso de los formadores de la Escuela Nacional de Maestros.

Los temas de estos estudios, muestran una preocupación contemporánea dentro del campo, lo que a su vez ayuda a inferir una reciente acreditación de los mismos y especular sobre su acreditación sólo como una respuesta dada por este grupo de maestros a la demanda institucional de contar cada vez más con títulos o certificados que demuestre su compromiso con la nueva categoría de las escuelas normales, como instituciones de educación superior y no por el interés personal de mejorar su actividad profesional.

#### 4.1.3. DISTANCIAS Y HOMOLOGÍAS

Dentro del campo magisterial, los formadores de docentes, ocupan una posición privilegiada que los distingue de otros miembros en su interior, de manera que no es lo mismo ser maestro de una escuela primaria, que ser maestro de una escuela normal, donde estudian los futuros maestros de escuela primaria; los formadores de docentes son entonces maestros de maestros.

Dentro del campo esta posición parece inalterable, pero su cercanía o distanciamiento con sus homólogos dentro de dicho espacio social puede evidenciar ciertas diferencias, ya que no es lo mismo ser un formador adscrito a una Benemérita y Centenaria Escuela Normal, que ser maestro de una Escuela Normal Rural; o contar con una contratación de tiempo completo que con una contratación temporal; o hasta contar con cierto nivel formal en el escalafón salarial. La necesidad de ser distinguido y reconocido, posibilita el uso de variables que pueden parecer absurdas, pero útiles en el establecimiento de divisiones que garanticen cierta valoración dentro de algún espacio social.

La manera en que estas distancias y homologías se observaron entre los formadores entrevistados y que se adscribieron laboralmente a las escuelas normales de la Ciudad de México y de Guanajuato, entre 1970 y 1982, se detallan en este apartado, centrándose en su ubicación en el campo, su trayectoria social y la propiedad de capital cultural, definidos como componentes del habitus susceptibles de verse afectados en función de las CSE de los agentes.

Los formadores que se adscribieron a las escuelas normales en el periodo ya señalado, registran un promedio de edad suficiente para jubilarse y por su antigüedad en laboral (en la que se suma su experiencia laboral como maestros de educación básica y como formadores de docentes), se ubican en los niveles más altos del escalafón de acuerdo a lo señalado en el Reglamento Interior del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal (Titular "C" y Titular "A").

La antigüedad laboral en el campo, tiene una importancia vital para alcanzar esta posición, ya que aún cuando el citado Reglamento (vigente desde inicios de los ochentas) establece la necesaria acreditación de estudios superiores para contar la categoría más alta del escalafón, en tanto que el conjunto de entrevistados se adscribió a ambas instituciones antes de que dicho documento se emitiera, han logrado posicionarse en las mejores condiciones laborales y de reconocimiento consideradas en el mismo, sin cumplir con los requisitos de tipo académico.

Esta situación de privilegio, que permite a los agentes pasar por alto cuestiones normativas, ha estado presente desde su adscripción laboral a estas instituciones, donde llegaron sin aprobar un examen de admisión (como lo establece

el Reglamento) sino haciendo uso de estrategias y mecanismos, inherentes a la dinámica del campo, y que refleja la persistencia de estilos y normas no ajenos a dicho espacio (relaciones personales, amiguismos, comisiones, invitaciones) y que le caracterizan frente a otros de naturaleza semejante.

La trascendencia de estas estos estilos dentro del campo, se reflejan claramente en los formadores adscritos en la Escuela Nacional de Maestros, que por su cercanía física a las instituciones y agentes con posiciones de poder en el campo, permanecieron menos tiempo como maestros en nivel básico y rápidamente se convirtieron en formadores de maestros en la escuela normal de donde egresaron.

Los formadores adscritos a la Escuela Normal de Guanajuato, a pesar de ubicarse en la capital del Estado y mantener cierta cercanía con instituciones y agentes con mayor autoridad dentro del campo, se enfrentan a una situación diferente y tardaron más tiempo en ubicarse en una posición de privilegio, aún cuando al final usaron las mismas estrategias.

La manera en que obtuvieron esta posición muestra cierta uniformidad que se refleja en una cierta cercanía entre este grupo de maestros, para quienes a pesar de moverse en el ámbito educativo, les reditúa mayores beneficios la antigüedad que la acreditación de una formación académica.

Su adscripción a la escuela normal, después de permanecer algunos años como maestros en el nivel básico, deja de lado su declarado entusiasmo por los niños y por sus necesidades (que parece más bien retórica), en cuanto se presenta la oportunidad de mejorar posiciones dentro del campo, y marcar distancias con su compañeros en la escuela primaria (numéricamente mayor).

Los privilegios por sobre la norma que parecen cotidianos dentro del campo, se expresan en la carga docente de los entrevistados, que en el caso del Distrito Federal se reduce a una asignatura (aunque como es sabido ello no implica de manera necesaria atender sólo un grupo), y que en caso de la Escuela Normal de Guanajuato se extiende a dos; que si bien puede parecer algo simple, no lo es, en tanto permite o limita la realización de otras actividades, como la investigación y la difusión, que se consideran sustantivas a una institución de educación superior, como la Escuela Normal.

Su inserción a la escuela normal que le ha asegurado una posición de reconocimiento dentro del campo, se considera producto de una trayectoria social específica, en donde tiene presencia la trayectoria escolar de sus familiares. Destaca en este sentido que los entrevistados mencionaron de manera común cierta cercanía con la docencia, expresado en la existencia de padres, tíos o primos dedicados a esta actividad, quienes aceptan influyeron en su decisión de asumir la docencia como profesión.

Entre aquellos que no señalaron contar con antecedentes vinculados a la docencia (2 o 3 casos), identificaron a sus maestros como factores influyentes en la selección de la docencia.

Estos señalamientos muestran la influencia de agentes con mayor antigüedad en el campo a quienes se les otorga la autorización para opinar sobre el futuro y el proyecto de vida de aquellos que por su ubicación en el campo, se encuentran en condiciones de incorporarlas.

Los familiares, en este caso concentran dos tipos de reconocimiento que les otorgan una influencia diferenciada en la elección de una carrera de vida, como lo es la docencia, ya que por los lazos consanguíneos, tienen un reconocimiento especial en el entorno familiar, pero además como maestros ocupan una posición de privilegio en un espacio social.

En dicho proceso se expresan los mecanismos prevalecientes en el campo tendientes a interiorizar entre sus miembros (incluida la familia) los valores e intereses propios de ese espacio social con el fin de garantizar su permanencia y mantener su reconocimiento. El éxito de dichos mecanismos, se sostiene en ese doble reconocimiento (como familiar y como maestro) que orienta la elección de una carrera y una vida, que sin embargo parece verse truncada en términos generacionales, con los hijos de los entrevistados que con edad suficiente para elegir y ejercer una profesión no optaron por la docencia.

De acuerdo con lo expresado por los entrevistados, si bien hubieran querido que sus hijos (al igual que ellos) ejercieran la docencia como su profesión, las dificultades que ello entraña, asociadas al sacrificio y las premuras económicas, no la convertían en atractivo para las nuevas generaciones.

El carácter endógeno del campo, que se refleja en las relaciones maritales con miembros de la misma profesión y del mismo campo (aquí observado) y que trasciende hasta las nuevas generaciones muestra cierta ruptura en este caso, pero aquí también se observan pistas sobre un cierto desgaste en la valoración de la profesión docente aún entre sus miembros.

Los entrevistados reportaron a la escuela normal en la que actualmente se encuentran laborando, como aquella que les otorgó la certificación para ejercer la docencia de manera profesional, lo cual ven como una especie de ascenso social, ya que de la gran cantidad de maestros que se formaron en dicha institución sólo un pequeño grupo pudo regresar a ella y ocupar una posición en su interior y en el campo con un mayor reconocimiento.

Dentro de estas instituciones, los formadores cursaron planes de estudio en donde se expresa el deseo institucional por contar con un maestro atento a las demandas sociales y que considera su misión como una especie de apostolado laico, una tarea que exige sacrificio.

En estos programas se inculcan principios en torno a una profesión que de manera coyuntural responda a las exigencias de grupos dominantes en el campo y cercanos al campo de poder. Las preocupaciones sobre los fundamentos pedagógicos de la profesión, tienen la intención de inculcar entre los aspirantes estilos y estrategias que garanticen la incorporación de contenidos que respondan a ciertas necesidades que no necesariamente son bien recibidas en el campo.

Sólo dos de los entrevistados adscritos a la escuela normal de Guanajuato, reportaron cubrir materias y asignaturas del plan de estudios 1975 reformado, donde ya se observa la necesidad de que los maestros se olviden de las figuras míticas asociadas al magisterio ligadas al sacrificio que impuestas en otra época, al generar un reconocimiento social a la profesión, han permanecido como elementos identitarios dentro del campo.

El fundamento pedagógico que parece caracterizar la profesión y distinguirla, tiene también como referente el recorrido escolar de los formadores de docentes, quienes después de acreditar los estudios de normal básica (con 3 y 4 años después de la secundaria), reportaron estudios de licenciatura.

Es común el registro de estudios de maestría y doctorado, pero ellos no se concretan en la titulación, los cuales no ha sido útiles como filtros para garantizar un mejor perfil docente, ni como incentivos para mejorar en el escalafón, sino que más bien han sido usados para distinguirse dentro de la institución y dentro del campo en la búsqueda de cierta legitimación y del establecimiento de distancias que de manera cotidiana parecen difuminarse dentro de dicho espacio social.

Los temas de interés de la licenciatura y de la maestría, se concentran en la psicología, que desde el punto de vista de los entrevistados les ayuda a entender las diferentes etapas del desarrollo de los estudiantes para así comprender sus necesidades y mejorar su ejercicio docente; lo que muestra una preocupación por la mejora de la práctica docente, que por el tratamiento de contenidos, sin embargo su expresión en la construcción del discurso entre los formadores, muestra dificultades y limitaciones.

Otras áreas tratadas en los programas de posgrado señalados, fueron las relacionadas con los temas y contenidos de las materias impartidas por los formadores, lo que muestra una preocupación por apropiarse de instrumentales y apoyos para ejercer la docencia.

Las instituciones donde se acreditaron estos estudios, presenta ciertos matices, ya que aquellos formadores adscritos a la Escuela Nacional, no sólo mencionan a la escuela normal superior, como la institución donde cursaron estudios superiores, sino incluso citaron a la UNAM, e incluso a la UPN; lo que no sucedió con los formadores de la Escuela Normal de Guanajuato, donde la Escuela Normal Superior acaparó las menciones sobre los estudios superiores de los entrevistados.

Se observa en este hecho un rasgo distintivo, asociado a una ubicación socio-cultural específica, donde el centro y la capital del País, proporcionan alternativas de formación y profesionalización a las que difícilmente pueden acceder agentes ubicados en un espacio diferente. El reconocimiento a los estudios normalistas en el periodo, como equivalentes a los estudios técnicos, también es un elemento que no puede pasarse por alto en este caso, ya que los egresados de la normal, necesariamente tenían que ingresar a la escuela normal, donde sus estudios eran homologados al nivel medio superior, en tanto que en otras instituciones de



educación superior, debían acreditar de manera adicional el bachillerato. Todos los formadores comparten su formación normalista básica post secundaria, después de la cual, casi todos acreditaron su licenciatura dentro de la escuela normal superior, de tal manera que su trayectoria escolar es común, normal básica, licenciatura en normal superior y poco interés por los estudios de posgrado.

Destaca en este sentido que al seguir una especie de recorrido que se consideró propio de la formación docente, al cursar sus licenciaturas dentro de la escuela normal superior, aún en campos disciplinarios diversos, mantuvieron contacto muy estrecho con el conjunto de instituciones destinadas a atender, casi de manera exclusiva, a los miembros del campo magisterial, por lo que tuvieron poca oportunidad de intercambiar opiniones, visiones con agentes de otros campos profesionales.

Es evidente el carácter endógeno del campo, que limita las interacciones de sus miembros, a quienes somete a un proceso de inculcación (dentro de sus propias instituciones educativas) e interiorización (con la participación de los maestros y familias de maestros) con la intención de homogeneizar visiones y concepciones de impacto no sólo respecto a la docencia como su actividad profesional, sino sobre la manera de ver el mundo, acercarse al conocimiento y ubicarse en el gran escenario de lo social.

Una evidencia de esta situación se observa en las homologías hasta aquí señaladas y las mínimas distancias identificadas entre los formadores de docentes adscritos a dos escuelas normales diferentes, que ingresaron al campo bajo CSE particulares y durante su estancia en dicho espacio social se han sometido a una serie de procesos de donde han internalizado principios que externalizan en la representación del “buen maestro”.

Ello muestra la eficacia del campo que ha logrado orientar la trayectoria escolar y social entre sus miembros, para así interiorizar en ellos un sentido de pertenencia e identidad, que anula el peso de las CSE que llevaron al formador de docentes a insertarse al campo y que conforman su pasado.

Una vez insertos en el campo, los miembros del campo incorporan las visiones prevaletentes en dicho espacio social y en función de la antigüedad que van acumulando, están en condiciones de transmitir las a los novatos, y de acuerdo a su posición discriminan lo importante y trascendente. Su ubicación dentro del campo, producto de su trayectoria en dicho espacio social, coloca a los formadores de docentes en la posibilidad de confrontar sus visiones interiorizadas durante su estancia en el campo, los contenidos que les inculcaron sus maestros en la escuela normal, así como los intereses contemplados en los planes y programas que actualmente imparten. Todos estos elementos, pueden reconocerse en su representación del "buen maestro", producto del habitus que este grupo de agentes mantiene como resultado de su inserción del campo.

#### 4.2. CONDICIONES SOCIALES DE EXISTENCIA, HABITUS Y FORMADORES DE DOCENTES EN EL PERIODO 1983-2000

Con la llegada de Miguel de la Madrid a la presidencia y teniendo como prelude la crisis económica generada por López Portillo, se inicia en el país un nuevo periodo con una nueva estrategia política, económica y social, de la que no puede desligarse el panorama actual de la educación.

Desde 1983 y hasta la fecha, se deja de lado el crecimiento educativo y dentro del campo, términos como evaluación, calidad y financiamiento, pasan a ser parte de la cotidianidad.

En el marco de este discurso, dentro del campo magisterial se abre la posibilidad de concretar el deseo por la profesionalización de la docencia, lo que finalmente se concreta en la elevación de los estudios normalistas a nivel licenciatura en 1984, que obligó a los aspirantes a ejercer como maestros de nivel básico, a acreditar el bachillerato antes de su ingreso a la escuela normal.

Esta situación aunada a la restricción en la asignación automática de plazas a todos los egresados de las escuelas normales públicas, impactó de manera negativa en la histórica demanda de inscripción que había caracterizado a dicha institución.

Como muestra de ello, según datos oficiales de la SEP, para 1983, se encuentran inscritos dentro de la normal, en la modalidad primaria 51 413 alumnos, en tanto que para el 2000 se reporta una matrícula de 31 204 en la misma modalidad, lo que refleja un decrecimiento 20 209 estudiantes en el periodo (equivalente al 39 %).

En cuanto a la contratación de formadores para 1983, se registran 5 496 formadores dentro de la modalidad primaria, en tanto que en el 2000, se reportan 3 301, lo que evidencia un decremento del 39 % (2 195 maestros) en el periodo.

La manera en que estas condiciones se reflejaron en las dos escuelas normales objeto de este estudio, se presentan a continuación, en la expectativa de que ellas pueden tener injerencia en la construcción de la representación del “buen maestro”.

#### 4.2.1. LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.

Caracterizado como un periodo de contracción en el crecimiento de los servicios educativos y en el que se observó interés por su fortalecimiento, entre 1983 y 2000, se diseñaron una serie de políticas de carácter restrictivo de las que no quedaron exentas las escuelas normales y los formadores de docentes.

En la Escuela Nacional de Maestros, en este periodo ingresaron 45 formadores de tiempo completo, que representan el (28 %) del total que actualmente se encuentran colaborando en la institución. De este conjunto y de acuerdo a los requisitos ya mencionados, se seleccionaron 4 profesores, sobre los cual gira la exposición de este apartado.

La ubicación de este grupo de formadores dentro del campo, presenta las siguientes características:

CATEGORÍA		DETALLE
Género	Hombres	1
	Mujeres	3
Edad		47 años promedio
Categoría laboral	Titular "C"	7
	Titular "A"	1
Antigüedad en el sistema educativo		26 años promedio
Antigüedad en la escuela normal		14.5 años promedio
Experiencia docente		Escuela primaria 11.5 años promedio
Número de asignaturas impartidas		1 promedio

Dos de los formadores entrevistados, tienen nombramiento de profesor investigador de enseñanza superior de tiempo completo titular "C", la más alta en el tabulador, en tanto que otros 2 señalaron contar con categoría de titular "A", y si se acepta que este grupo de maestros pertenece a una generación de jóvenes dentro de la institución (cuentan con una antigüedad promedio de 14.5 años dentro de la institución) es posible identificar la influencia de otra variable (acumulación de capital cultural) en la obtención de dicha posición dentro de la institución.

Certificados inicialmente como maestros de escuela primaria, este grupo de formadores reporta una antigüedad promedio de 26 años en el sistema educativo, lo que indica que aproximadamente a los 21 años, ya contaban con una plaza laboral dentro del sector público que les garantizó estabilidad laboral, de manera que a pesar de su aparente juventud dentro de la normal, pueden considerarse veteranos en el campo, ya que en promedio, están a escasos cinco años de jubilarse.

Como todo el conjunto de formadores de los que se habló hasta el momento, antes de ingresar a la escuela normal, los entrevistados ejercieron su práctica docente en el nivel básico (11.5 años en promedio).

El número de años que permanecieron en el nivel básico, permite inferir que este conjunto de profesores, a diferencia de sus compañeros de la misma institución y que ingresó entre 1970 y 1982, atendió por más años el nivel educativo para el cual fue formado; ello puede leerse como una expresión de las nuevas dificultades coyunturales, que agilizaron su traslado a la escuela normal y le otorgaron una mejor posición dentro del campo, más que con la persistencia de estilo y rutinas propias del campo.

Sobre esta situación, llama la atención que dos de los formadores entrevistados, lograron adscribirse a la escuela normal, como respuesta a una convocatoria pública, que exigió el cumplimiento de toda una serie de requisitos académicos y la acreditación de un examen de oposición (una novedad en el campo a mediados de los ochenta); en tanto que otros 2 de los entrevistados, llegaron a dicha institución, por la ruta de las comisiones y transferencias, que son tan comunes y conocidas dentro de ese espacio social. Ello muestra la coexistencia de estilos y prácticas que de manera simultánea tratan de expresar cierta tradición del campo, así como aquellos que representan una innovación en dicho espacio social, inherentes a la nueva categoría de las Escuelas Normales.

Respecto a su responsabilidad docente dentro de la institución, este grupo de formadores, al igual que sus compañeros que ingresaron a la institución en otro periodo socio-histórico, imparten en promedio 1 asignatura, lo que les deja tiempo suficiente para realizar actividades de investigación y difusión, consideradas sustantivas del conjunto de las Instituciones de Educación Superior.

En lo que toca a la trayectoria social de los entrevistados, el trabajo de campo muestra lo siguiente:

CATEGORÍA	DETALLE	
Estado civil	Casados	3
	Solteros	1
Profesión cónyuge	Docencia	1
	Otra actividad	2
Número de hijos	2 Promedio	
Actividad de hijos	Estudiantes	
Escolaridad de padre	Estudios básicos	3
	Normal	1
Escolaridad de madre	Estudios básicos	3
	Normal	1
Antecedentes docentes en la familia	SI	3
	NO	1
Escuela normal egreso	Escuela Nacional de Maestros	4
Plan de estudios cursado	1960	1
	1972	1
	1975 (reformado)	2

El grupo de formadores que admiten estar casados (3, dos de ellos mujeres y un hombre), refieren vivir con la denominada familia nuclear (conformada por su pareja e hijos), lo cual no es substancialmente diferente para el soltero, quien refiere vivir con un familiar cercano (quizá hermano y miembro también de la familia nuclear).

Del grupo de casados, sólo uno de ellos reporta la docencia como actividad profesional de su cónyuge; lo que muestra una diferencia con aquellos que ingresaron entre 1970 y 1983, quienes si están casados con miembros del mismo campo; en tanto que la edad de sus hijos sólo permite registrar la vida estudiantil ya que no son lo suficientemente adultos para contar con una profesión concluida y aún se encuentran inscritos en alguna institución educativa.

Hasta el momento su nivel de escolaridad y el de sus hijos (quienes aun están matriculados en instituciones universitarias), muestra cierto mejoramiento en comparación con las de sus padres, que en promedio cuentan con estudios básicos (sólo de uno de los formadores encuestados reporta que sus padres cuentan con estudio de normal básica (padre y madre).

La distancia de la escuela con el núcleo familiar, se subsanó con la presencia e influencia de familiares vinculados a la docencia, lo cual fue señalado por 3 de los formadores entrevistados, quienes, desde su punto de vista, intervinieron en la elección de la docencia como actividad profesional y laboral, tal y como lo expresa de manera clara la formadora Imaz:

... decidí ser maestra porque vi modelos dentro de la familia. Tengo tíos paternos que son maestros y desde muy temprana edad, no es que yo me pusiera a jugar a la escuelita, los veía a ellos y los escuchaba en conversaciones. Pero principalmente con la invitación de una de mis tías que cumplía unos 55 años de trabajo. Fui invitada por ella, me dijo: *hija porque no estudias la normal*. (10-df).

En el mismo sentido se expresa la formadora Rosales, quien admite que fue por influencia de sus familiares decidió ser profesora, y aunque inicialmente no estaba del todo convencida, finalmente accedió en tanto la vio como alternativa para ingresar a otra escuela y acepta:

... voy a contestar bien honesta, yo no quería ser maestra... pero mis padres, los hermanos de mis papás, mis primos, son todos de Guerrero y lo único que se podía estudiar allá era para ser maestro, entonces ellos se vinieron aquí a la normal, conocieron esta institución, fueron maestros y querían que todos sus hijos fueran maestros, como primogénita, me inculcaron a mí que fuera maestra, me hicieron test de vocación y todo apuntaba a que yo tenía que ser maestra... hasta mi perra, a unos meses de nacida opinaba que yo debería ser maestra... entré a la escuela, no me gustaba, el primer semestre reprobé tres materias, el tope para volverme a inscribir, entonces dijeron mis papás a ver, *¿por qué vas mal en la escuela?, ¿por qué esto?*, etc. *No me gusta ser maestra, estudié por que ustedes me metieron, no por que yo quisiera*, decía mi papá... *mira, vamos a verlo práctico, sales en cuatro años, terminas la escuela, ingresas a la normal, tienes trabajo seguro, medio día y después haces lo que tú quieras*. Dije *así, sí...* y le vi el lado práctico (12-df)

El único formador de este grupo que no señaló antecedentes familiares en la docencia, mencionó que había decidido ser docente por la influencia de la familia, a pesar de no tener contacto con el magisterio:

*... yo estudié para guía de turistas, estudié un año, hablaba inglés, pero quería estudiar más, entonces mi hermana me dijo, a ti siempre te ha gustado enseñar, eres muy hábil para dirigir, organizar y siempre cuando eras niño sentabas a todos y les enseñabas, pues entonces estudia para maestro de primaria (05-df).*

Las recomendaciones familiares que llevaron a este maestro a la docencia, reflejan una serie de visiones y construcciones en torno a dicha actividad que prevalecen fuera del campo magisterial y que la hacen parecer atractiva como parte de un futuro profesional.

Las preconcepciones en torno al hacer docente, derivadas del ejercicio de esta actividad profesional o producto de la propia práctica, no impidieron que este conjunto de formadores terminaran por abandonar la práctica docente en el nivel básico, para el cual obtuvieron certificación en la escuela normal, con la intención de adscribirse como docentes en la misma institución que los formó.

La institución en la que actualmente colaboran, es la misma escuela que los colocó como maestros dentro del campo, lo cual se observa en tres entrevistados, en tanto que sólo uno de ellos reportó haber estudiado en una escuela normal de carácter privado.

El carácter público o privado de la institución de egreso, no cambia el matiz y el perfil que fue inculcado a estos maestros dentro de la escuela normal, ya que todas las instituciones de este tipo ajustan sus planes y programas al visto bueno de la SEP, quien norma y certifica estos estudios. Todos los planes y programas de estudios de las escuelas normales, son producto de decisiones centralizadas, en algunas ocasiones presentadas como consensuadas, donde se refleja cierto perfil, adecuado intereses específicos de del campo de poder y sólo se modifica, cuando se patentiza el interés oficial en ello.



Precisamente en cuanto a los planes y programas de estudio aprobados por los entrevistados en su paso por la escuela normal, y sobre su carácter Nacional, los datos recabados permiten reconocer que uno de los entrevistados cursó las materias correspondientes al plan de estudios 1960, otro de ellos aprobó las del plan 1972, y dos de ellos acreditaron las asignaturas y materias del plan de estudios 1975 reformado.

Los planes referidos, si se consideran representativos de condiciones socio-históricas diferentes y consecuentemente buscan formar un tipo de maestro con características y habilidades distintas.

Cada plan de estudios inculca una visión particular, que supondría contar con un tipo de maestro especial, de acuerdo a situaciones coyunturales, pero la convivencia con maestros (dentro del nivel básico en el que trabajaron a su egreso de la normal) y con formadores (dentro de la escuela normal) que a su vez recibieron mensajes específicos en su estancia en la escuela normal, así como la interiorización de visiones imperantes dentro del campo, sin duda también pueden reconocerse como factores que influyen en la construcción de la representación del “buen maestro”.

Precisamente asociados a los procesos de inculcación dentro de las instituciones educativas y la apropiación de los recursos que se generan como producto de su paso por diferentes agencias dentro del campo, de acuerdo a lo recopilado en el trabajo de campo, la propiedad de capital cultural de estos formadores, se comportan de la siguiente manera:

CATEGORÍA	DETALLE
Normal Básica	4
Licenciatura	4
Maestría	2
Doctorado	-

En este caso, los 4 entrevistados reportaron estudios concluidos de normal básica (sólo uno de ellos en la modalidad de tres años y los restantes en cuatro años, aunque ambas sin acreditar el bachillerato); y todos reportan estudios de licenciatura, tanto en la Escuela Normal Superior como en la Universidad Pedagógica Nacional.

Después de concluir sus estudios de licenciatura, destaca que sólo un formador reporta haber impartido docencia en la secundaria, que se consideraría un eslabón lógico en la carrera docente y para lo cual recibió certificación en la Escuela Normal Superior.

Vale la pena mencionar que sólo dos formadores señalaron haber concluido estudios de maestría, en tanto que ninguno de ellos reporta estudios de doctorado. Los dos maestros que indicaron contar con una maestría, la estudiaron sin prestar atención a las temáticas propias de sus asignaturas o materias bajo su responsabilidad, sino que optaron por abordar tópicos relacionados con la docencia.

La discusión en torno a la docencia y la educación como objeto de estudio de las maestrías que ambos formadores cursaron, muestra una diferencia con los intereses mostrados por sus mismos compañeros dentro de la escuela normal, pero que ingresaron entre 1970 y 1982, quienes optaron por estudios de posgrado que les ayudaran en su actividad docente, como la psicología. Los tópicos de estos programas de maestría, reflejan una preocupación contemporánea dentro del campo, cuyo inicio puede ubicarse a mediados de los ochenta y que está asociado a la polémica en torno a la profesionalización de la práctica docente y su adecuación a las nuevas necesidades educativas, de cara al inicio del nuevo siglo.

Por la coyuntura socio-histórica en que se ubican los temas de los estudios de maestría reportados, es posible inferir que estos fueron cursados muy recientemente, es decir, quizá en el mismo momento en que este grupo de maestros se adscribieron como formadores en la escuela normal, o pudo darse como resultado de una demanda institucional asociado a su nueva posición dentro del campo, más que como una iniciativa personal por la superación en su actividad profesional.

#### 4.2.2. LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE GUANAJUATO

Una de las características de este periodo en el ámbito educativo nacional, es la contracción de la matrícula escolar que se refleja también en la restricción en la contratación de profesores en todos los niveles educativos.

En Guanajuato, sin embargo, se nota una situación diferente, ya que es en este periodo cuando se observa cierto crecimiento en la planta académica de la Escuela Normal, al incorporarse 11 (69%) de los formadores de tiempo completo que aún se encuentran laborando en la institución.

La elevación de los estudios de normalistas a nivel licenciatura, que obligó a la normal a impartir la licenciatura en educación primaria junto con la licenciatura en educación preescolar, sin duda son elementos que impactaron en este comportamiento y no se pueden soslayar en el análisis.

De la población docente adscrita a esta institución en el periodo, fueron seleccionados 4 formadores como objeto de este estudio, cuya ubicación dentro del campo es la siguiente:

CATEGORÍA		DETALLE
Género	Hombres	1
	Mujeres	3
Edad		45 años promedio
Categoría laboral	Titular "A"	4
Antigüedad en el sistema educativo		22 años promedio
Antigüedad en la escuela normal		12 años promedio
Experiencia docente		Escuela primaria 10 años promedio
Número de asignaturas impartidas		1 promedio

Todos los entrevistados que se adscribieron a la institución en este periodo tienen una categoría de titular "A", que no corresponde a la más alta en el escalafón y que difiere de la de sus compañeros que ingresaron entre 1970 y 1982.

A pesar de su juventud (45 años en promedio), acumulan una antigüedad laboral en el sistema de 22 años (lo que quiere decir que ejercen su práctica docente desde los 23), de los cuales 12 han permanecido como formadores dentro de la Escuela Normal.

Con su antigüedad, este conjunto de formadores se encuentra un tanto distante del retiro laboral y la jubilación, por lo que tienen la oportunidad de interaccionar más tiempo con los futuros maestros de educación básica y quizá en conjunto son la materia prima en la que pueden concentrarse los esfuerzos institucionales por incidir en el mejoramiento de los servicios educativos que estas instituciones imparten.

Los diez años de diferencia entre la antigüedad en el sistema y la escuela normal, dan cuenta de los años que este grupo de profesores, estuvo colaborando en la escuela primaria, como maestros. Ello, sin embargo, presenta ciertos matices, ya que dos de los formadores entrevistados, antes de llegar a la escuela normal, abandonaron el nivel básico (preescolar) para incorporarse a actividades administrativas dentro de la estructura de la secretaría de educación, en tanto que los otros dos, como algunos de sus colegas, abandonaron el nivel básico para incorporarse a la escuela normal.

Sin importar su adscripción, los formadores entrevistados, llegaron a la escuela normal, por medio de la comisión, la transferencia o directamente como producto de una invitación del directivo en turno, lo que los eximió de presentar concursos de oposición o cubrir algún requisito académico-administrativo, contemplado ya en el reglamento respectivo y que en la fecha en que ingresaron ya se encontraba en operaciones.

Ello demuestra que las decisiones de los agentes mejor posicionados en el campo y con una mayor legitimación (directivos), pasan por sobre las normas y procedimientos consensuados y autorizados en su interior.

En lo que toca a su carga docente, destaca que en promedio atienden dos asignaturas, tanto en la licenciatura en educación preescolar, como en la licenciatura en educación primaria.

El trabajo de campo registra lo siguiente en torno a la trayectoria social de los entrevistados:

CATEGORÍA	DETALLE	
Estado civil	Casados	2
	Solteros	2
Profesión cónyuge	Docencia	1
	Otra	1
Número de hijos	1-3	
Actividad de hijos	Profesionistas	
Escolaridad de padre	Estudios básicos	3
	Normal	1
Escolaridad de madre	Estudios básicos	3
	Normal	1
ANTECEDENTES DOCENTES EN LA FAMILIA	SI	4
	No	-
Escuela normal egreso	Escuela Normal de Guanajuato	3
	Escuela Nacional de Maestros	1
Plan de estudios cursado	1960	1
	1969	1
	1984	2

Dos de los formadores están casados y dos solteros. El caso de los solteros, muestra un comportamiento congruente con la tendencia nacional, ya que datos sobre estado civil de personas que se encuentran en este rango de edad no es exclusivo de la profesión docente, muestran que retrasan cada vez más la realización de matrimonios, y quienes reportan este estado civil, reportan también vivir solos.

Respecto a los casados, sólo uno de ellos refiere como profesión de su cónyuge la docencia y ambos reportan compartir el hogar con su familia nuclear (parejas e hijos). A pesar de su juventud, los hijos de los formadores casados (entre 1-3), a decir de sus respuestas, si ejercen diversas actividades profesionales, lo que permite inferir que los dos formadores que están casados y cuentan con hijos, adquirieron este estado civil a muy temprana edad.

Resulta entonces que los casados, asumieron este compromiso siendo muy jóvenes y los solteros a pesar de su edad, han retrasado la decisión de asumir esta responsabilidad, lo que se constituye en una novedad en el campo.

La profesión de los hijos en este caso, no está vinculada a la práctica docente, lo que muestra el interés de estos formadores por proporcionar a sus hijos un ambiente de confianza que les permitiera pensar en alternativas profesionales diferentes a la docencia. Es claro que a pesar de su posición privilegiada dentro del campo, los formadores no interiorizaron entre sus hijos el deseo de convertirse en profesionales de la docencia, quizá como ellos mismos lo mencionan, por la cantidad de premuras económicas que vivieron durante en ejercicio de su actividad profesional, lo cual sin embargo puede considerarse como una ruptura en la unidad que caracteriza al campo.

La acreditación de estudios universitarios de los hijos de estos formadores, refleja una notable mejoría escolar generacional con respecto a la de sus padres, ya que sólo uno de los entrevistados señaló los estudios normalistas como el máximo nivel alcanzado por sus progenitores, y destaca que uno de los formadores incluso anotó que su madre no contaba ni siquiera con la escolaridad básica.

El vínculo con la docencia, como influencia en la selección de la docencia, es claro y no se focaliza sólo en los padres, sino que se extiende a la familia extensa, ya que los 4 formadores que integran este grupo admitieron contar con antecedentes familiares en el magisterio (tíos, primos), quienes desde su punto de vista intervinieron de manera decisiva en su deseo de ser maestros, lo cual expresa claramente la formadora Micher:

... creo que tuvieron mucho que ver mis padres, son maestros ambos, mi mamá cuando yo era niña era directora de una escuela primaria entonces yo siempre estuve con ella... mi mamá me llevaba con ella y yo tengo recuerdos muy gratos de que yo andaba con los intendentos, andaba en los grupos, andaba en el patio, estaba barriendo... haciendo un sin fin de actividades, entonces yo veía a mis hermanas por ejemplo que también son maestras... somos una familia de diez y de diez cinco somos maestros, veía que preparaban cosas, que estudiaban, que leían, que cuando platicaban me platicaban cosas bien interesantes y me gustaba como lo hacían cuando me enseñaban algo, la hacían como muy didáctica entonces yo empecé con ganas de querer ser como ellos, de querer ser didáctica, así como ella (mi hermana) y entonces de ahí... me empiezan a surgir preferencias como ella y *decía pero si ella es maestra entonces yo quiero ser como maestra* y luego cuando ya llegué a la prepa, tenía la alternativa de ser contadora o maestra (03-gto.).

Las concepciones sobre la docencia, vinculados o no al ambiente familiar, las expresa de manera clara el maestro Rendón, al comentar:

... desde la primaria, en segundo año de primaria, me di cuenta que me gustaba ser maestro, porque recuerdo que fui un niño bueno en segundo que era estudioso, ya en segundo... me dedicaba al trabajo en la escuela y la maestra que tenía en segundo era la directora del plantel, y siempre me encargaba el grupo era el más alto del grupo y como el más ordenadito, calladito... después tuve un practicante de la normal que, pues yo sentí que le caí bien o que le respondía al trabajo y también me estuvo apoyando para que la ayudara, un tiempo después de la práctica de esta muchacha me dijo que bueno... *estudia para maestro*, luego en tercero la maestra me motivaba para que ayudara en el grupo, creo que de ahí nació, luego viene la situación económica que no era muy buena en ese tiempo para la familia, mi abuela era la que me sostenía y un tío era maestro, pues yo sentí que tenía que ser mi carrera (02-gto.).

Más allá de los antecedentes familiares que los movieron hacia la docencia como actividad profesional y a pesar del especial afecto por esta práctica, 3 de los entrevistados señalan la misma institución en la que actualmente se encuentran laborando, como aquella que les certificó como maestros de educación básica, sólo uno de ellos, obtuvo su título en una escuela diferente a la Escuela Normal de Guanajuato (específicamente en la Escuela Nacional de Maestros).

Dentro de este grupo se localizan los dos primeros formadores, del total de tiempo completo seleccionados en el estudio, que no cursaron estudios de normal básica, sino que obtuvieron su título como licenciados en educación preescolar, mediante la acreditación de materias del plan de estudios 1984; ello contrasta entonces que los otros dos entrevistados, que a pesar de su escasa antigüedad en la normal, cursaron los planes de estudios 1960 y 1969.

Los contrastes son evidentes, ya que en este periodo ingresaron a la escuela normal agentes con diferente trayectoria y perfil, pero en su interior (como formadores), todos son responsables de impartir asignaturas de un plan de estudios que inició operaciones en 1997 y que se sustenta en una filosofía distinta a la que recibieron en la normal como estudiantes.

Asociado a la trayectoria y al proceso de inculcación al que se sometió el grupo de entrevistados, la acumulación de capital cultural institucionalizado captada en el trabajo de campo, mostró el siguiente comportamiento:

CATEGORÍA	DETALLE
Normal Básica	2
Licenciatura	3
Maestría	2
Doctorado	1

Son tres los formadores que cursaron estudios de licenciatura, además de aquellos que cursaron la licenciatura en preescolar, porque uno de los que reportaron estudios de normal básica, señala a la Universidad Pedagógica Nacional, como su institución de egreso.



Después de sus estudios de licenciatura, sólo dos formadores reportaron estudios de maestría y sólo uno de ellos, reporta estudios de doctorado. En este caso el mejoramiento profesional reflejado en los estudios de posgrado se orientó a programas destinados a discutir en torno a la docencia y su ejercicio, ya que los programas de posgrado señalados por los formadores, son los enfocados a la educación y la práctica docente.

Aquí se hace patente el interés de los formadores por responder a nuevas demandas del campo, que con dificultades busca mejorar poco a poco el ejercicio de la práctica docente, siguiendo el camino trazado por el conjunto de instituciones de educación superior.

Finalmente resulta pertinente mencionar que al igual que su compañeros en esta escuela normal, este conjunto de profesores, atiende en promedio dos cursos, tanto en la licenciatura en educación preescolar como en la licenciatura en educación primaria, con lo que tienen menos tiempo para dedicarlo a actividades de investigación y difusión, consideradas sustantivas de toda institución de educación superior, como lo es desde 1984, la Escuela Normal.

#### 4.2.3. DISTANCIAS Y HOMOLOGÍAS

Las CSE en las que los formadores de docentes se desarrollaron e ingresaron a la escuela normal desde la perspectiva aquí manejada intervienen en la definición de distancias y homologías dentro del espacio social en que se ubican, la manera en que dicha situación se registró con los productos del trabajo de campo, en el caso de los maestros que se adscribieron a las escuelas normales de la Ciudad de México y Guanajuato, entre 1983 y 2000, se detallan en este apartado, con el interés de reconocer principios puestos en marcha en la construcción de la representación del “buen maestro”.

Es necesario mencionar que los formadores que se adscribieron a las escuelas normales en este periodo, tienen entre 45 y 47 años de edad, lo que los ubica como jóvenes dentro del campo y deseablemente con mayor disposición para poner en marcha nuevos proyectos dentro de dicho espacio social.

Su antigüedad laboral en el campo, inicialmente como maestros del nivel básico (entre 22 y 26 años donde se suma los años dedicados a la atención en el nivel básico y la docencia en la escuela normal), los acerca a la jubilación.

Los años de diferencia entre su adscripción al nivel básico y la escuela normal (entre 10 y 12.5), dan cuenta del periodo que el grupo atendió el nivel escolar por el cual obtuvo certificación en la escuela normal de egreso.

Más allá de la discusión sobre la disposición de este grupo de agentes para colaborar en nuevos proyectos dentro de sus escuelas de adscripción, que se puede pensar no está necesariamente vinculado a la edad, la antigüedad si coloca al agente en un ambiente de seguridad y comodidad que con frecuencia coadyuva al mantenimiento de rutinas que lesionan la dinámica institucional. En este caso, la antigüedad también ayuda a que el formador se ubique en el nivel más alto del escalafón laboral, para obtener así un reconocimiento y comodidad casi envidiable. En los entrevistados, ello se manifiesta de manera particular, ya que aquellos formadores adscritos a la escuela nacional de maestros, si se ubican en el nivel más alto del escalafón (profesor titular "C"), en tanto que los formadores adscritos a la escuela normal de Guanajuato están dos niveles abajo (Profesor titular "A").

Vale la pena recordar que el Reglamento del Subsistema, establece que la antigüedad y la escolaridad, son dos factores a tomarse en cuenta para obtener mejoras en el escalafón. Llama la atención en este caso, que a pesar de que los formadores de la Escuela Normal de Guanajuato registran una mayor escolaridad, ello no se refleja de manera automática en el mejoramiento de su nivel escalafonario, en tanto que los formadores de la Escuela Nacional, sin acreditar mayores niveles de estudios (posgrados por ejemplo), se ubican en una mejor posición.

Es evidente en este caso la manera en que los estilos y prácticas no escritos e imperantes en el campo se imponen por sobre la regla; "las maneras de hacer" y los "usos y costumbres", que se gestaron y afianzaron dentro de dicho espacio social en otros momentos históricos logran imponerse para mantener intacta la unidad y las relaciones de poder que buscan asegurar el dominio interno. El interés por mantener el estado de la situación, donde la antigüedad garantiza la ocupación de posiciones de más reconocimiento dentro del campo, aún por sobre la posesión de título y

certificados, afecta a los más jóvenes, considerados novatos frente a los “viejos maestros”, quienes operan estrategias de reconocimiento interno, en función de las nuevas reglas que les tocó vivir como producto de su nombramiento, pero que se enfrentan en la cotidianidad a los viejos estilos y prácticas, a las que terminan sumándose ya que la ven como una vía de obtención de mejoras; lo que refleja de manera clara la imposición de la lógica del campo por sobre cualquier tipo de disposiciones.

El mejoramiento de las posiciones dentro del campo, sin considerar las prescripciones normativas, no es la única disposición que este grupo de agentes ha pasado por alto, ya que aún cuando algunos formadores admiten haber ingresado a la escuela normal como respuesta a una convocatoria pública, específicamente en el D.F. (lo que significaría aprobar concurso de oposición como lo establece el reglamento correspondiente), es mayor el número de entrevistados que se adscribieron a ambas instituciones usando los mismos mecanismos que sus colegas insertos en otras condiciones (que llegaron a la escuela normal por la vía de comisiones e invitaciones).

Con ello se refleja en la escuela normal la permanencia de lógicas y rutinas propias del campo, en donde se posibilita la adscripción de personal académico en las escuelas normales, pasando por alto las disposiciones normativas, en tanto que tiene peso la opinión de otros agentes del campo, con una posición de mayor cercanía al campo de poder (los directivos).

En la Escuela Nacional de Maestros, donde se registraron casos de formadores que aprobaron concursos de oposición (en estricto apego al reglamento) y que podrían ser muestra de la llegada de nuevos aires al campo, las mejores en el escalafón también se obtienen con la acreditación de la antigüedad.

El escenario no es diferente en la Escuela Normal de Guanajuato, donde se registraron los únicos formadores de tiempo completo con estudios de licenciatura en educación y que ingresaron después del 2000; quienes no acreditaron ningún concurso de oposición y lograron su adscripción como una respuesta a la invitación del director. La distancia geográfica y de los agentes legitimados para tomar decisiones en el campo magisterial, permite a los directivos en este caso, continuar

con las mismas lógicas y rutinas que tanto se han criticado en dicho espacio y que sin embargo parecen caracterizarlo, en donde persiste el amiguismo y el compadrazgo que se impone por sobre criterios académicos.

Esta situación que podría ser paradójica, muestra cómo de manera cotidiana, persisten dentro del campo dos estilos y maneras de proceder, que con frecuencia pasan desapercibidos, pero que si se registran en detalle, pueden tomarse como indicativos de la fuerza impositiva del campo. La combinación de ambos mecanismos como vía de adscripción a la normal, bien puede reflejar estrategias de los agentes que lo integran para incorporar lo nuevo, dentro de una lógica con más tradición y característica del campo, donde la antigüedad se considera sinónimo de reconocimiento.

Otra vía de expresión de estos estilos se refleja en el tiempo dedicado a la docencia de los formadores entrevistados; ya que en tanto los adscritos a la Escuela Nacional de Maestros, sólo imparten una asignatura y tienen cierta descarga académica para dedicar más tiempo a actividades de investigación y difusión, consideradas sustantivas de las instituciones de educación superior; los adscritos a la Escuela Normal de Guanajuato, tienen que atender dos, además de responder a demandas de la licenciatura en educación primaria y de la licenciatura en educación preescolar.

En ambos casos se realizan actividades de docencia, investigación, difusión y extensión; obligatorias para los formadores de docentes, pero las garantías para su realización quedan como resultado de la discreta intervención de los directivos; quienes en el campo, están más cercanos al campo de poder.

La permanencia de lógicas consideradas tradicionales en el campo, incluso se observa en la trayectoria social de los entrevistados, que reportaron contar con algún tipo de familiar ligado a la docencia (padre, madre, tío, primo) de quien reconocen haber recibido cierta influencia en su decisión de dedicarse a la docencia de manera profesional.

Llama la atención que cuando los entrevistados registran un grado de escolarización diferente del básico, en sus padres, señalan la acreditación de estudios normalistas, de manera que la trayectoria escolar de los padres (limitada a

los estudios básicos o normalistas), permite reconocer un cierto avance social de este grupo de formadores, que no sólo concluyeron la escuela normal básica, sino que se convirtieron en maestros de ella.

El vínculo social con el magisterio un tanto mecánico, reflejado en la trayectoria social de los entrevistados (padres maestros/hijos maestros), proporciona indicios sobre la imposición de la dinámica del campo entre sus miembros, así como de su carácter endógeno (que también se refleja en el establecimiento de relaciones maritales con miembros del mismo campo) que va más allá de las CSE en que se desenvuelven los entrevistados.

El peso de sus progenitores en su elección de la docencia como profesión y consecuentemente de continuar como miembro del mismo espacio social, es reconocida por ellos mismos y quizá la excepción es un formador, quien no reportó antecedentes familiares ligados al campo, pero reconoció la influencia de algunos de sus consanguíneos en su elección, quienes sin ser maestros reconocieron sus habilidades como consustanciales a dicha actividad profesional.

La dinámica familiar ligada a la docencia y al campo, sin embargo parece verse interrumpida con la elección de profesiones distantes a la docencia de las nuevas generaciones dentro de este espacio social (a pesar de su juventud los entrevistados en Guanajuato admitieron contar con hijos profesionistas, no maestros) y por la negativa de algunos formadores por hacer una familia (lo que se observa en los maestros que reportaron la soltería como estado civil); cuya trascendencia podrá abordarse en otros estudios.

Otro punto relacionado con el deseo de ser maestro y que muestra los dispositivos del campo para inculcar entre los aspirantes los principios y valores propios de dicho espacio social, se localiza en el plan de estudios cursado por los formadores de donde obtuvo referentes para posicionarse y moverse dentro del campo.

Predominan en este caso los formadores que acreditaron las materias correspondientes a los planes de estudio de 1960, 1969 y 1972 en donde expresa un ideal de maestro, asociado a la abnegación y el sacrificio, aunque sea de índole laico; sólo uno de ellos cursó lo correspondiente al plan 1975 reformado (de la

Nacional de Maestros), más cercano con la tecnología educativa; en tanto que dos de ellos cursaron el de 1984, donde se expresó un interés por formar docentes-investigadores de su práctica, como una opción para incidir en la profesionalización de la actividad docente.

En cada uno de estos planes se expresa un modelo de docencia y un perfil de maestro, adecuado a ciertas condiciones coyunturales, por lo que los contenidos a inculcar, pueden reconocerse como incidentes en el establecimiento de divisiones dentro del campo

El éxito de algunos de estos modelos se observa en la permanencia de visiones y percepciones en torno a la docencia como profesión anclada en ciertas imágenes, como el apóstol o el misionero que fueron construidas durante una etapa histórica de este país, donde el sacrificio y la abnegación aparecen como características de este profesional, pasando por sobre las habilidades o capacidades de quienes la ejercen.

Ellas incluso se han presentado como consustanciales al campo a pesar de la cantidad de reformas instrumentadas desde el campo de poder, con el fin de adecuarlas a nuevas necesidades.

La resistencia a los cambios bien puede interpretarse como una muestra del carácter homogéneo y compacto del campo, en donde sus miembros parecen tener una trayectoria escolar muy lineal y predeterminada con el fin de mantener el control sobre los contenidos y significados que mantengan su unidad.

Como evidencia de esta situación, en el trabajo de campo se identificó que los formadores de docentes siguieron el mismo recorrido de sus colegas adscritos a la Escuela Normal en otro momento socio-histórico, es decir, cursaron la educación normal básica (en su modalidad de 3 o cuatro años), después cursaron estudios en la normal superior y/o en la Universidad Pedagógica Nacional, para después estudiar programas de maestría en instituciones creadas especialmente para atenderlos.

Un caso particular lo constituyen aquellos formadores de docentes que obtuvieron su título de licenciados en educación preescolar y que se encuentran colaborando en el Escuela Normal de Guanajuato, (pero que también egresaron de esa institución) quienes por su juventud no cursaron los estudios normalistas como

equivalentes al nivel medio superior sino que ingresaron a ella cuando sus estudios ya tenían equivalencia con el nivel licenciatura. Indudablemente el título les genera un reconocimiento especial dentro de su institución de adscripción y puede marcar ciertas distancias con sus compañeros, pero el hecho de que concluyeran sus estudios en la escuela normal y hayan continuado con su recorrido escolar (con estudios de maestría y doctorado) dentro de instituciones ubicadas dentro del campo y destinadas a atender sus necesidades los acerca al resto de sus compañeros.

La acreditación de estudios de licenciatura, se refleja en el recorrido escolar, pero queda intacta la inmersión y el contacto con el campo magisterial, ya que las instituciones que otorgan certificados y títulos a los formadores en ese recorrido, forman parte del mismo espacio social.

En todos los casos estudiados en el trabajo de campo, la elección de programas de maestría y/o doctorado, se ajustó a tópicos predefinidos dentro del mismo campo como prioritarios (por agentes ubicados en mejores posiciones y con grado diferente de legitimación) y que responden a problemáticas contemporáneas que buscan formar otro tipo de profesional de la docencia adecuado a nuevas necesidades.

La elección de instituciones para acreditar estos estudios y acumular capital cultural, nuevamente se limitó a instituciones que integran el mismo campo, lo que muestra una reiterada disposición de estos agentes a mantener relaciones con agentes e instituciones ubicados en su mismo espacio, lo que limita las posibilidades de interacción con agentes de otros campo que podrían en algún momento incidir en sus esquemas de percepción y apreciación.

Lo señalado hasta el momento muestra de manera clara que la ubicación del formador en el campo, su trayectoria social y la propiedad de capital cultural no tiene un comportamiento diferenciado de acuerdo a las CSE en las que dichos agentes se formaron (lo que les garantizó su inserción al campo) y se adscribieron a la escuela normal como maestros (lo que les ubicó en la posición de reconocimiento que actualmente ocupan dentro del campo).

A partir de las homologías observadas entre los formadores de docentes entrevistados puede aceptarse que existe un esquema común orientador de percepciones y acciones como propio del campo, que desde la perspectiva aquí manejada se sintetiza en el habitus.

En tanto que el habitus se considera una estructura subjetiva indisolublemente vinculada a un campo, la presencia común de sus componentes, entre los formadores de docentes de este estudio, advierte de una influencia determinante del campo magisterial entre sus miembros.

Bajo esta lógica y como se observará en el siguiente capítulo, ello necesariamente se expresa en el contenido de la representación del “buen maestro” que, se identificó como resultado del trabajo de campo y que desintegrado en la práctica docente y las características de un agente (como dimensiones de la representación, ya detalladas en el capítulo dos) se exponen en el siguiente capítulo.



## **CAPITULO 5**

### **LA REPRESENTACIÓN DEL “BUEN MAESTRO”**

En este último capítulo del reporte, se detallan los componentes de la representación del “buen maestro”, señalados por los formadores de docentes entrevistados. De acuerdo a las consideraciones metodológicas ya señaladas, el contenido de la representación obtenido del trabajo de campo, se organiza en función de los dos componentes que caracterizan la profesión docente y consecuentemente distinguen al campo magisterial: la práctica docente y el maestro.

En primera instancia, ambos componentes resultaron útiles para operar una primera clasificación en torno a lo expresado por los entrevistados sobre la representación, pero para en su análisis, siempre se respetó lo mencionado por los maestros, quienes con sus propias herramientas discursivas dieron respuesta a las interrogantes planteadas durante el trabajo de campo.

En la organización del capítulo ya no se consideran las CSE en que se formaron y desenvuelven los agentes, ya que como se observó en el capítulo anterior, ellas no tienen impacto en las visiones, percepciones y concepciones presentes en el habitus de los formadores objeto de este estudio.

Los sub-capítulos que aquí se presentan, tienen a la práctica docente y al maestro, como ejes de articulación. Los apartados que lo integran, se definieron en función de lo expresado por los entrevistados sobre esos componentes de la representación, para respetar en la medida de lo posible, las construcciones discursivas de dichos agentes.

#### **5.1. LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA REPRESENTACIÓN**

En este apartado se presenta el análisis de la información relativa al objeto de la representación, focalizada en la práctica docente; los insumos se extrajeron de 4 preguntas de la guía de entrevista, orientadas sobre: a) los aspectos, elementos o contenidos que dentro de la escuela normal y particularmente en su formación les

habían ayudado a los maestros en su práctica docente; b) las características de la práctica de los maestros dentro del aula; c) la información que los formadores proporcionan a sus estudiantes sobre su práctica docente; d) los elementos que consideran particulares de su práctica con respecto a la realizada dentro de las instituciones de educación superior.

La exposición de este apartado tiene como esquema orientador las opiniones vertidas por los entrevistados que se agruparon en los siguientes rubros: el fundamento pedagógico, el papel del plan de estudios en el ejercicio de la práctica docente; y las características y componentes generales de la práctica docente.

### 5.1.1. EL FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

En tanto la práctica docente es un tipo particular de práctica pedagógica que tiene una intencionalidad respecto al tipo de agente que quiere formar y los procesos de enseñanza-aprendizaje que necesita involucrar, la pedagogía, se convierte en un referente casi obligado en la discusión sobre la práctica docente y el “buen maestro”.

Ello no fue pasado por alto por los entrevistados, quienes casi de manera unánime, hicieron referencia a la formación pedagógica de los maestros egresados de la normal, como aquella que los faculta para ejercer la práctica docente y los distingue de otros docentes que cuentan con otra formación profesional y se dedican a dicha actividad.

La formación pedagógica, como particularidad de su actividad profesional, centrada en la docencia, que los coloca encima de otros profesionales que ejercen esta actividad, pero no se formaron para ello y se ubican en el ámbito universitario.

Esta posición parece ser inobjetable e incuestionable, por lo que no parece requerir de mayores explicaciones, sin embargo cuando los entrevistados intentan exponer las particularidades de la práctica docente (en las que se espera identificar el famoso componente pedagógico), sobresalen: las diferencias de los estudiantes que atienden los docentes egresados de las escuelas normales y los docentes de otros niveles educativos; los fines y objetivos de los diferentes niveles educativos

que atienden ambos profesionales de la docencia; así como las estrategias usadas por ellos en cada uno de los niveles educativos.

Como muestra de ello, se encuentra lo mencionado por la maestra Vique, quien destaca que el nivel básico y superior:

... son niveles diferentes... aquí (en el nivel superior) exiges mucho más responsabilidad en cuanto a la propia auto formación... allá (en la escuela primaria) creo que tienes que ser más... no necesariamente directivo, pero estar más cercano; acá no, la autonomía tiene que ser algo muy importante si no logras que los estudiantes sean autónomos a mí me parece es una diferencia fundamental... si se ejerce una docencia diferente por ejemplo a los chiquitos no les puedes dejar que lean textos y que lleguen con el texto leído para discutirlo en un seminario y sí en la educación superior (01-gto.)

En tanto que la Maestra Rosales, menciona:

... yo siento que aquí es más humana la formación y allá es como más hacia el conocimiento, los dos tienen esa misión, pero siento que es más humano, porque aquí se le está enseñando a un individuo que va a ser docente, para trabajar con personas, con niños y en la universidad estudiamos, porque después van a ser docentes, pero siento que no es igual... aunque siento que los normalistas son más humanos en la forma que saben dar la cátedra en los alumnos de primaria, hay que tener presente que también hay universitarios que son excelentes en el conocimiento de su asignatura o su campo pero son malos maestros, pero hay normalistas que a lo mejor no tienen un nivel muy elevado en los conocimientos, pero lo que saben lo pueden transmitir sin ningún problema a sus alumnos, eso no sé si sea válido o no, pero marca una diferencia (12-df.).

En estos comentarios se percibe un esfuerzo por destacar la especificidad de la práctica docente en la escuela normal, diferente tanto a la que se ejerce el nivel básico (que ejecutarán en un futuro los actuales estudiantes de estas instituciones), como la que se realiza en otras instituciones de educación superior (donde los maestros son profesionistas en diversas áreas y disciplinas pero no cuentan con la formación pedagógica inherente a la práctica docente).

Llama la atención, que en ninguno de los comentarios vertidos por los entrevistados sobre este tópico, se expresan de manera clara cuestiones de carácter pedagógico, producto de su estancia en la escuela normal, ya sea como alumnos o como maestros, y que darían cuenta del proceso de inculcación a que se sometieron en dicha institución, sino que tienen una mayor presencia las frases que parecen ser parte de discurso cotidiano y del sentido común prevaleciente en el campo (tales como el maestro normalista, si sabe como enseñar) y que parecen reflejar más claramente una serie de principios interiorizados en el campo y recuperados de la relación con otros miembros de este espacio social.

Esta situación se observa claramente en los componentes pedagógicos de la práctica docente del “buen maestro”, señalados por los entrevistados como distintivos y característicos del magisterio como grupo profesional, entre los que destacan:

### **La planeación y la preparación**

Para 6 de los formadores entrevistados, la planeación y preparación de la clase son ingredientes de suma importancia para el ejercicio de la práctica docente, los cuales en este caso tienen un vínculo más cercano a las estrategias usadas por el maestro dentro del salón de clases y consecuentemente con la didáctica.

Ello lo expresa de manera clara la Mtra Alfaro, para quien:

... llevar una sesión de clase preparada, no basta con la sesión del semestre, digamos de preparar su clase durante un día, sino que hay un plan de clase o plan de sesión, que debe de comprender hacia donde quiero dirigir la sesión, haber previsto con el grupo, con que se requiere trabajar en la sesión y para ello, los requerimientos debe haberlos planteados sesiones anteriores... al llegar ahí permitir la participación de los estudiantes y el maestro (06-gto.).

Se observa en este caso una asociación entre contenidos de aprendizaje y estrategias didácticas, como actividades básicas en el ejercicio de la práctica docente, pero el grado de generalidad mostrado impide reconocer modelos o técnicas específicas que den cuenta de una formación docente especializada, más

de índole pedagógica. Es difícil advertir en este comentario, alguna pista sobre los procesos de inculcación a que se sometió este maestro en la escuela normal, reflejado en ciertos modelos de hacer docencia que se ha probado en dichas instituciones, pero tampoco se observa una recuperación de las directrices presentes en el plan de estudios 1997, cuyos contenidos tienen la responsabilidad de impartir como formadores de docentes.

### **El manejo de contenidos y el dominio de la materia**

Otro elemento señalado con insistencia por los entrevistados (seis de ellos lo mencionaron), tiene que ver con el manejo y tratamiento de contenidos, en particular los contemplados en los planes de estudio.

Cuando se señalan los contenidos en los planes de estudio como referente en la práctica docente, se expresa el interés de los maestros por responder a las exigencias institucionales, lo que muestra un auto-reconocimiento de su papel como una especie de operador de todo aquello que la institución diseña y define como prioritario.

En este caso, la recuperación de su experiencia para trabajar diversos tópicos dentro del salón de clases, prácticamente se anula, ante las disposiciones normativas institucionales, tal y como lo expresan en sus comentarios los siguientes formadores:

... la obligación nuestra es que lleven esa materia, y que además sean responsables y que estén enterados que es una materia importante para nosotros y que si no la dominan, no la entienden, no saben cual es el enfoque adecuado, cuales son las finalidades en que apoyan la formación del niño, van a estar fuera de su actividad y van a estar fracasando (11-df.).

... conocer el plan de estudios de primaria, conocer el plan de estudios de la normal, tener habilidades creativas, materiales, estrategias todo ese tipo de cosas... y las otras cosas ya son adicionales (02-gto.).

El dominio de la materia, desde su perspectiva, tiene que expresarse en la cotidianidad de la práctica docente, como una vía de reconocimiento del maestro, más allá de otro tipo de habilidades, lo cual permite observar una tendencia prevaleciente en la formación de docentes, calificada por algunos especialistas como “tradicional” (cuya caracterización ya se mencionó en otro capítulo de este reporte), en donde el maestro se constituye en el promotor y responsable de los aprendizajes de los alumnos. Tener la respuesta apropiada a las interrogantes, mostrar el dominio de la temática y plantarse como autoridad académica dentro del salón de clases, son componentes indispensable de dicha tendencia, que de manera formal parece estar acabada dentro de las instituciones formadoras de docentes, pero como se observa, parecen sobrevivir en los agentes que de manera cotidiana se encargan de formar a las nuevas generaciones de “buenos maestros”.

### **El análisis y la observación**

Mencionado por tres de los entrevistados, esta dimensión de la práctica docente reconoce la actitud crítica del maestro como una vía para el mejoramiento de su actividad cotidiana.

Según lo expresado por la Mtra. Norma, de manera cotidiana es necesario el:

... constante análisis de la práctica, la constante revisión de lo que hago escrito, que tantos insumos me proporciona para ir fortaleciendo el trabajo docente, creo yo que en la medida en la que todo docente, en su visión de análisis antes de la práctica, durante lo que está haciendo y después de que lo haga, es en la medida en la que se irá fortaleciendo, se irá fortaleciendo de manera personal, pero también lo principal, es ir fortaleciendo los rasgos que se requieren de los estudiantes (04-gto.).

Como parte de la práctica docente, esta dimensión refleja visiones e intereses incorporados en el campo de manera contemporánea. Después de la elevación de los estudios normalistas al nivel superior, surge el interés por formar maestros con capacidad para observar y reflexionar en torno a su práctica, para así reorientarla de manera constante, en función de las necesidades del alumno y parece estar en proceso de instalación formal en el campo.

Con su referencia se hace patente la incorporación de nuevas visiones entre los entrevistados, asociadas a su responsabilidad como formadores y con la responsabilidad de inculcar nuevos estilos y maneras de ejercer la práctica docente, entre sus estudiantes.

Es lamentable, que un número mínimo de formadores lo haya mencionado, ya que este eje ha estado presente en la filosofía y contenidos de los planes de estudio que los actuales formadores de docentes han tenido la responsabilidad de inculcar en la escuela normal. A pesar de las actividades de sensibilización a las nuevas propuestas educativas y los cursos de acercamiento a los nuevos planes y programas, los formadores de docentes entrevistados, no han logrado incorporar en su discurso nuevos lineamientos orientadores de la práctica docente que contribuyan a formar un “buen maestro”

Para finalizar este apartado parece pertinente señalar que los elementos aquí agrupados en torno al fundamento pedagógico de la práctica docente, no se identifican concepciones en torno a la educativo propias de los planes de estudio, que el grupo de entrevistados ha tenido la responsabilidad de impartir en la escuela normal.

Con excepción de la referencia a los procesos de observación y análisis de la práctica, citados por formadores adscritas recientemente a la normal y que cursaron estudios de licenciatura en la misma; es evidente una confusión en torno a lo pedagógico, en donde se mezclan procesos vividos y recuperados por los formadores durante su estancia en el campo, pero donde no se rescata la visión y filosofía de los planes de estudio, que han tenido impartido en su calidad de formadores de docentes.

En el discurso de los entrevistados, se observa cierto interés por subrayar las habilidades y capacidades de los egresados de las escuelas normales, que se reflejan en el manejo y tratamiento de contenidos, así como en la planeación y preparación de la clase, que bien pueden sintetizarse en la frase “si sabe enseñar” y que prevalece en el campo como elemento identitario además de ser usado como atenuante, ante la crítica constante a los miembros del campo sobre su formación profesional.

Más allá de la discusión en torno al estatuto científico de la pedagogía<sup>46</sup>, en el discurso construido por los entrevistados, se observa un genuino interés por asociar la educación, la didáctica y la pedagógica, que imbricados en el proceso educativo, aluden a diferentes componentes que no son del todo identificados por los formadores; ello demuestra una dificultad para recuperar el perfil pedagógico en su ejercicio profesional, así como su impericia para involucrarse en una discusión sobre éste tópico, que debiera dominar como formador de docentes.

### 5.1.2. EL PLAN DE ESTUDIOS COMO ORIENTADOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Antes de dar cuenta de los hallazgos recuperados en las entrevistas sobre la influencia del plan de estudios en el ejercicio de la práctica docente, no puede dejar de mencionarse que, durante su realización fue frecuente observar en los entrevistados serias dificultades para recordar y/o recuperar elementos o contenidos propios de la escuela normal que, desde su punto de vista les hubieran ayudado en el ejercicio de su práctica docente. Tres formadores, dos del Distrito Federal y uno de Guanajuato que ingresaron a la institución en diferentes condiciones socio-históricas y cursaron diferentes planes de estudio, confesaron no recordar o recuperar nada que en su formación como maestros dentro de la escuela normal les hubiera ayudado en el ejercicio de su práctica docente. Ello se observa de manera clara en los siguientes comentarios:

... yo me decepcioné mucho de la escuela normal, yo esperaba como el lugar donde se forman los maestros... esperaba una cosa maravillosa y como que sentí que no era lo que yo esperaba, que había mucho menos de lo que yo esperaba -más rigor, más formación, más exigencia- yo venía de la secundaria a trabajar duro y después, como que me iba muy bien sin trabajar demasiado, me sacaba muy buenas calificaciones... obtuve las mejores calificaciones (01-gto.)

---

<sup>46</sup> Cuya discusión no se retoma aquí, ya que ello rebasa los objetivos de este estudio.



... pues no de hecho nada... me di cuenta que la normal básica no era suficiente, no te daba los suficientes elementos (07-df.)

Con matices, dos formadores que además de su adscripción laboral a una escuela normal, no comparten nada más, recuerdan que a su egreso de dicha institución, se dieron cuenta que mucho de lo aprendido no les era de utilidad en su práctica, desde su posición:

... en la Normal les decimos haz un plan de trabajo, un plan de clase, que en el aula hay una hoja de cuaderno con tres líneas, el número de páginas del libro, el número de la lección y esa es la planeación, en la Normal se les da lineamientos de material didáctico atractivo, suficiente, con ciertos rasgos y en el aula están arrinconadas las cajas de cartón, las latas de chile ahí, polvado todo, que objeto tiene que esté en el rincón el material, si no lo utilizan, por ejemplo el plan de trabajo, tiene sus indicaciones, pero no lo organizan (02-gto.)

... yo he platicado con mis alumnos que luego vienen, porque en su escuela, les toca el coro, el concurso del himno nacional o el concurso de la música popular mexicana y me dicen, que definitivamente se han tenido que ajustar al modelo de trabajo de las escuelas donde llegan, porque no los dejan ser, eso mismo observé yo, es que decíamos... *es que somos escuinclas...* a mi me dieron cuarto, pero estábamos de 18 años, los chavillos tenían nueve años, no les llevábamos tanta diferencia, entonces por la juventud, imponerse nos costaba trabajo ... los padres de familia no nos la creían, es eso el hecho de que los padres de familia suponen que no vamos a dar el ancho, lo otro es el ritmo de trabajo en una escuela, donde nosotros queríamos hacer muchas cosas y no nos dejaban porque había una forma establecida y uno era nuevo... tienen que llegar a adaptarse o ir creciendo (12-df.).

El resto de los formadores entrevistados, si bien no son tan enfáticos en su rechazo al plan de estudios como elemento interviniente en su formación profesional, simplemente no mencionan contenidos o saberes de los programas cursados. En sus comentarios, se patentiza el mínimo impacto del plan de estudios en su práctica profesional, con lo que se asume un distanciamiento de la escuela normal con los contenidos y necesidades de la práctica docente del nivel básico.

Lo expresado por los entrevistados también da cuenta de su visión sobre la práctica docente y el espacio propicio para aprenderla, en donde la realidad cotidiana del aula ocupa un papel predominante, ya que dentro de la normal, no reciben la formación suficiente para ejercer su profesión; bajo esta lógica, en la escuela primaria prevalecen necesidades, estilos y prácticas no contemplados en los planes y programas de estudio de las escuelas normales, por lo que dicho espacio, se convierte en el territorio propicio donde los novatos se confrontan con los experimentados y donde se aprehenden reglas, lógicas y principios que les ayudan en el ejercicio de su actividad profesional. Ello lo expresa de manera clara la formadora Alfaro, quien menciona que al salir de la normal:

... salimos preparados teóricamente, el estilo de enseñanza y aprendizaje era más que nada muy memorístico, muy teórico, teníamos muy poca práctica, casi mínima... cuando yo salí me di un topetazo porque me mandaron a una comunidad donde yo tenía que estar atendiendo dos grupos, yo no sabía atender dos grupos, la situación era medio difícil, creo que lloré la primera vez porque no sabía que hacer, me dieron un grupo de primer año con 80 niños y yo no sabía enseñar a leer ni a escribir, habíamos llevado aquí una teoría y nos habían enseñado, en mis apuntes... me acuerdo que revisé mis apuntes y en mis apuntes decía, *para enseñar a leer y a escribir puedes utilizar el método de Torres Quintero, el método onomatopéyico, el método de las palabras normales, para más información ver a los autores* y nos remitían a los autores... y era todo lo que aparecía en mis apuntes y claro está que cuando yo llegué con 80 niños y yo tenía que enseñarlos a leer, pues de plano las lágrimas se me vinieron, porque decía *que voy a hacer* y bueno recurrí a preguntar y pues, el primero fue mi padre, *voy a enseñar a leer* y afortunadamente mi padre, mis compañeros de la escuelita de donde trabajaba, pues me dieron algunos tips y pues empezamos a hacer el intento por enseñar a leer y escribir, creo que el primer año no estuvo muy bien, pero fue la experiencia y al otro año salió mejor, total dure como 10 años dando primero y me encantó (06-gto.)

Con la ventaja de contar con un padre maestro, esta formadora encontró un apoyo rápido para ejercer la profesión docente, pero menciona que fueron sus compañeros de escuela quienes le dieron consejos y recomendaciones que le

ayudaron en su práctica. En ello coincide otro grupo de formadores, que sin contar con apoyos especiales para incorporarse a la docencia después de la normal, encontraron en sus compañeros de trabajo, el respaldo y auxilio necesarios para ejercer su práctica; con lo que desdeñan los aprendizajes producto de su estancia en la escuela normal.

La docencia, desde esta lógica, sólo se aprende en la práctica, con lo que se resta importancia a todo tipo de formación destinada a profesionalizar la práctica docente. La inculcación operada dentro de las instituciones formadoras de docentes, como orientadora en la formación profesional, se muestra ineficaz, en este caso, en tanto que se observa cierto éxito de las estrategias de interiorización del campo, en donde los experimentados dentro de ese espacio social ocupan un papel fundamental. Son los viejos, que ya conocen la lógica y dinámicas prevalecientes en el campo, quienes ayudan a los novatos no sólo en el ejercicio de su práctica docente, sino también en la discriminación de contenidos y estrategias a usar dentro del aula, con lo que contribuyen a interiorizar el sistema de esquemas lógicas y estructuras cognitivas que prevalecen en el campo (*eidos*), como un componente del habitus.

No puede dejar de mencionarse, que un número importante de entrevistados (6 formadores) sí rescataron e identificaron algunos elementos que la escuela normal les aportó y que les ayudó en el ejercicio de su práctica docente. Entre los elementos que mencionados por este grupo de formadores, destaca:

**El fortalecimiento de su vocación;** tal y como lo expresa claramente la formadora Alfaro, quien piensa que dentro de la normal logró:

... haber consolidado mi vocación de servicio, de responsabilidad, ese cúmulo de valores que trabajamos todos los maestros en donde está el respeto al maestro, el respeto al niño, el respeto a las personas, pues fue una de las cosas que más me ayudó, sobre todo el seguir estudiando por nuestra cuenta el seguir preparándonos... nada estaba acabado (06-gto.)

**La elaboración de material didáctico;** que según lo expresado, por el Mtro. Vázquez le fue útil en el tratamiento de contenidos y le ayudó a cumplir con los objetivos de los programas:

(en la escuela normal tuve la oportunidad de) ... aprender a hacer material didáctico, recupero esto, lo que ahora construyo es que sí aprendí a hacer material didáctico, pero el muchacho ahora no sabe que cosa va a hacer, no lo sabe hacer porque hay fotocopias, porque hay internet, entonces en esta red hay que sufrir y hacer mucho, pero en aquel entonces era hacer por hacer y por pasar y si lo vemos a la distancia, era no tanto cuanto sin sentido, veo muy interesante como forma hacer tu documento y que tu lo dibujaras y que tu inventaras y muchas veces no lo inventabas, o sea como que esta exigencia te hace pensar, te hace pensar que hay otras necesidades, otras posibilidades, otros canales de aprendizaje, que no se hablaba de eso en ese momento cierto, pero ahora si y yo creo que ahora caemos en la otra parte si, ahora este es tu material y el pizarrón puede ser y no vamos más lejos, ahora enciclomedia es tu material didáctico y es un material que está programado a final de cuentas y puede que no responda a las características ni los niños, con todo el respeto que debe de ser, yo lo dudo mucho porque es una televisión, que a fin de cuentas tiene ahí la información (05-df.)

**Contenidos específicos de ciertas materias;** ello presenta un grado de generalidad que impide reconocer en el discurso de manera efectiva la manera en que ese conjunto de contenidos, impactó en su práctica, ya que no la relacionan con algún aspecto particular de su práctica, tal y como puede observarse del extracto de la siguiente entrevista:

... lo que recuperaría, digamos sería: las artes y la educación física. Porque considero que aunque la educación física que me tocó llevar a mí no es la que actualmente se maneja, pero sí se le daba su importancia... Pero decía, que el ser humano en primer lugar es cuerpo, por eso debería recuperarse la educación física; la otra parte es la emoción y las artes que van a canalizar todo el aspecto afectivo del ser humano y al final todo lo académico, eso seria digamos... (03-df.).

A partir de estos comentarios, es posible reconocer la mínima importancia que los formadores otorgan a su formación dentro de la escuela normal para su práctica docente, no existe una abrumadora referencia al plan de estudios y sus contenidos como orientadores o configuradores de su práctica o como incidentes en su formación. Con ello es posible construir argumentos que cuestionen el peso del currículum dentro de una institución educativa, como principio normativo desde donde se contribuye a formar un ethos profesional.

Un escaso número de formadores intentó recuperar algunos contenidos de su formación en la escuela normal, para el ejercicio de su práctica docente (con ciertas dificultades, por cierto), pero resulta preocupante que no hagan referencia con los contenidos de las materias que actualmente están impartiendo, y que les debiera ser familiar, y ni que decir del olvido sobre su práctica en la escuela básica que aparece lejana y distante.

El fortalecimiento de la vocación y el reconocimiento de ciertos contenidos como parte de la formación integral del maestro, mencionados por algunos formadores como aporte de la normal para su ejercicio profesional, no necesariamente son objetivos de aprendizaje relacionados con la formación en la escuela normal, de manera que estos comentarios no pueden identificarse como producto de la estancia de los maestros en la escuela normal en su calidad de estudiantes.

Sólo un formador se atrevió a recuperar el aprendizaje en la elaboración de material didáctico que obtuvo dentro de la escuela normal, como un aporte de dicha institución en el ejercicio de su práctica docente, que si bien puede considerarse como importante dentro del salón de clases, pero no es sustantiva en la práctica.

Entre los entrevistados, se observa de manera general un desencanto por lo aprendido en la Normal, que desde su perspectiva está distante de las necesidades de la escuela primaria, o desfasada, ya que a su egreso de dicha institución, son escasos los elementos recuperables en su práctica docente.

Más que los contenidos organizados en los planes de estudio, hay una referencia constante a algunos agentes con cierta autoridad dentro del campo, quienes operan como reproductores de estilos, visiones y concepciones de dicho espacio social, quienes a decir de los entrevistados sí contribuyeron en su formación para la docencia.

Entre ellos destacan los maestros, que son mencionados por ocho de los entrevistados:

... definitivamente las imágenes de algunos de mis maestros, como imágenes en actitudes como el valor, exponer tus ideas, el ser libres. El fortalecer, el estudiar, el que ver que sí ésta, es un carrera de vida, es estudiar diario, no es ser conocedor de todo, es ser sensible de todo y ver los momentos en que está uno, no quedarse en el pasado sino actualizarse (10-df.).

Otro grupo de agentes aludidos por los formadores y que ayudaron en el ejercicio de la docencia, son sus familiares, quienes no sólo contribuyeron a fortalecer su vocación, sino a mejorar su ejercicio profesional:

... siento que más bien fue en mi casa la formación, donde se me dieron más hábitos, análisis críticos educativos... definitivamente mis padres, ellos fueron un gran ejemplo, incluso algunas cosas que manejo, las tengo como con mucho cariño y lamento no haber tenido la madurez suficiente para poder haber platicado más con ellos. (02-df.)

Las amigas y compañeros también fueron señalados como elementos intervinientes en su formación como docentes y en su práctica, y ello es mencionado por 3 docentes, que están representados por la formadora Casas de la Escuela Normal de Guanajuato:

... yo tuve siempre unas compañeras que yo les digo que fueron mis empujones, porque indirectamente yo no avancé mucho, no tanto porque tuviera dificultades para avanzar, pero como que me motivaba mucho el ambiente en el que estaba con estas amigas, entonces eso me daba energía, fortaleza para continuar y hasta este momento sigo teniendo esos empujones, entonces siento yo que lo que he pasado y a los topes que me he enfrentado, ya los veo superados los vi en un principio como retos, ahora veo obviamente que, están más complejos, pero la influencia de, primeramente los amigos, como compañeras, eso a mi me impulsó mucho a seguir, porque le veía las fortalezas a uno, las debilidades... mis debilidades, decía, *me tengo que poner a trabajar*, entonces creo que así fui avanzando y fortaleciendo muchas cosas (04-gto.)

Con un menor de reconocimiento entre los entrevistados, fueron mencionados como incidentes en la formación docente las actividades escolares y los alumnos, el formador Rendón de la Escuela Normal de Guanajuato, recuerda que en la normal

... había actividades culturales, deportivas, actividades sociales, infantiles, estábamos saturados de materias, pero teníamos espacios para hacer una convivencia de participación en ese tipo de cosas y me gustaba mucho y decía *esto si está junto con mi diversión, me está formando y lo voy a hacer mañana con los muchachos, pues que padre* (02-gto.).

Sobre el peso de los alumnos, la formadora Vique de la escuela normal de Guanajuato, menciona:

... siento que mis alumnos... ahora cuando voy a acompañar a mis estudiantes igual pienso en los niños o sea como que son los que finalmente a los que tenemos que ayudar, es el objeto y el sentido que tiene nuestro trabajo, ellos fundamentalmente, ellos en lo particular, pero también como país ellos, de una manera (01-gto.)

Con lo anteriormente expuesto, puede señalarse que sin importar todas las discusiones en torno al tipo de maestro que se quiere formar en la escuela normal y las supuestas innovaciones que se quiere inculcar y reflejar en los contenidos de los planes de estudio y que a decir de Bourdieu, dan cuenta de los intereses de agentes insertos dentro del campo de poder y económico; es imposible pensar que el futuro maestro de educación primaria, aún con título de licenciatura, pueda responder de manera automática en función de lineamientos establecidos en los planes de estudio.

La experiencia tiene un mayor peso en el hacer, que se apropia y se recupera dentro de un campo y es socializada por los agentes que tienen mayor antigüedad dentro del campo, y se localizan tanto en la escuela normal (con quienes el futuro docente se relaciona cuando ingresa a la escuela normal), como en la escuela primaria (con quienes se relaciona el recién egresado normalista).

A pesar de que los entrevistados no recuerdan de manera clara algún tipo de recomendación dada por su maestros en la normal que les hubiera resultado útil en

el ejercicio de su práctica docente, ello pasa a segundo plano, cuando se indica que con su ejemplo y acciones era suficiente; lo cual sin duda refleja un nivel de reconocimiento a este grupo de agentes

En este escenario, la dinámica interna del campo, expresada en las voces y expresiones de sus agentes que ya dominan los principios imperantes en el campo, parecen tener una mayor importancia en la formación docente, y ello se observa claramente en el comentario sobre la influencia de maestros y familiares (miembros del campo y docentes también) en el ejercicio de la docencia entre los entrevistados, lo que sin duda evidencia un reconocimiento en los procesos de interiorización presentes en el campo y la poca importancia que se da a la institución encargada de inculcar principios y orientaciones.

Orientaciones construidas desde el campo de poder y económico pero que chocan con los intereses de los miembros del campo, que mantienen esquemas comunes considerados como identitarios que no están en condiciones de transformar sólo por una demanda institucional.

El objetivo de inculcar y reproducir otorgado a la institución en este caso, aparece desplazado, ante la influencia y el reconocimiento de los miembros del campo, quienes dominan estrategias y técnicas que permiten la inserción de nuevos agentes, y son poseedores de principios que les garantizan movilidad y mejoramiento de las condiciones inherentes a la profesión.

### 5.1.3. OTROS COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Además de lo mencionado hasta el momento respecto al fundamento pedagógico de la práctica docente y el papel del plan de estudios como orientador en su ejercicio, el conjunto de entrevistados enumeró otra serie de componentes y características de dicha actividad que por su diversidad resultó imposible agrupar, pero que no pueden soslayarse en el análisis.

Entre estos componentes y características se encuentran los siguientes:



### **La atención a las necesidades de los alumnos**

Sin importar las CSE en que los formadores se formaron y adscribieron a la escuela normal, existe cierto consenso en el reconocimiento de las necesidades de los alumnos como principio y componente de la práctica docente.

Seis de los entrevistados hicieron referencia a esta dimensión dentro de la práctica docente, aunque el nivel y la orientación de este conocimiento se bifurcaron en dos líneas: el conocimiento de las necesidades personales de los alumnos (recursos económicos y discapacidades físicas); y el conocimiento de los recursos y potencialidades académicas de los estudiantes.

Ello lo expresan claramente dos formadores, quienes mencionan que en toda práctica docente, el maestro debe:

... conocer a sus alumnos, identificarse con sus alumnos y conocerlos muy bien, para saber qué actividades diseñar para ellos y conocerlos, es conocerlos en el aspecto físico, si tienen alguna deficiencia visual, auditiva, motriz o alguna enfermedad, porque todo eso a veces cuenta muchísimo, tenemos un niño que no ve y lo tenemos sentado hasta atrás o tenemos a un niño que no escucha y no le hacemos caso o más bien nos enojamos porque no nos hace caso ... tenemos que conocerlos también académicamente, cuales son sus antecedentes si viene de preescolar, o no tienen preescolar en un primer año por ejemplo, si tenemos tercer año cuales son sus antecedentes para poder iniciar (06-gto.).

... conocer a sus alumnos porque si no conoces a tus alumnos, no hay producto o puedes trabajar mediocrementemente y tampoco hay producto y puedes hacer como que trabajas y no trabajas, pero cuando tú conoces a tus alumnos, tú puedes trabajar maravillas, cuando por un lado haces un mapa de -por ejemplo en esta época que están las competencias, que desde antes ya había mapas de contenidos- hacer un mapa desde los padres, en tu lectura, pero tu puedes hacer un mapa en función del contenido del padre y de la referencia de tu grupo y te da un parámetro para conocer y a lo mejor yo digo esto por la misma formación, porque trabajamos en educación especial y con el tiempo estamos acostumbrados a llevar este nivel de alumnos, conocer al alumno, analizar un poco más las circunstancias que inciden en su aprendizaje, creo que la parte importante es esa, conocer a tu alumnos, generalizar y llevar a la particularidad y la particularidad a la generalidad (05-df.).

Vale la pena mencionar respecto a este rubro, la preocupación expresa de que en su práctica docente, atienda y tome en cuenta las condiciones físicas, sociales, culturales y económicas del alumno, que de alguna manera están presentes en los planes de la escuela primaria, pero no son considerados como incidentes en las evaluaciones.

La práctica docente, desde esta perspectiva tiene un componente humano y al parecer personalizado, que no parece responder a lineamientos institucionales definidos por miembros del campo, cercanos a los campos englobantes de la sociedad, donde se refleja un mayor interés por lo cuantitativo.

No deja de llamar la atención que los comentarios ubicados en este rubro, parece dar cuenta de las situaciones a que se enfrentarán sus actuales estudiantes al ejercer como maestros, pero no se observa una referencia a su práctica dentro de la escuela normal, con lo que se asumen de manera efectiva como formadores de docentes.

### **Otros componentes**

Algunos entrevistados mencionaron algunos otros componentes de la práctica docente, tales como la búsqueda de la felicidad entre los estudiantes:

... lo primero que deberíamos de hacer los maestros dentro del aula, brindar al alumno, a los niños, bueno... porque van a conocer todos los niveles del sistema educativo, entonces... he hecho una comparación entre el jardín de niños, la primaria, secundaria y preparatoria y he llegado a la conclusión de que lo primero, lo primero es hacerles pasar el tiempo que uno esta con ellos, una, dos o tres horas, hacérselas pasar bien, que estén contentos. Los contenidos y todo eso, son consecuencia de estar a gusto, yo creo que lo más importante con los niños y jóvenes es que estén contentos en ese momento de vida, que sean felices y no pensar que serán felices en el futuro, si no en el presente, en el ahora... pero bueno, las cosas las cosas que uno va haciendo son como escalones que uno va haciendo y no hay que perder de vista que las cosas que uno va haciendo tienen repercusiones en el futuro. Ese estar a gusto no puede ser; bueno, *vamos a platicar de cualquier cosa*, aquí tenemos un programa que tenemos que cumplir y bueno, vamos a trabajar esto, etc. Intentamos pasárnosla bien (03-df.).

Como contraparte también el control es mencionado

... el maestro que está en una escuela primaria si no pone interés, si no pone cuidado se le descalabran los alumnos, hay que estar minuto a minuto pendiente, ya terminaron esto hay que poner otra cosa además planearla llevar material, en cambio yo he sabido de compañeros que dicen... *no, yo lleno mi pizarrón de ecuaciones, llevo mi periódico y me pongo a leer, basta que se pongan agresivos con los alumnos, amenazarlo que los repruebo y es así como controlan el grupo...* (11-df.).

Aunque, también se prioriza sobre la actitud motivadora e incentivadora que coloca al maestro como una especie de animador:

... estimular la percepción en todos sentidos, afortunadamente mi materia tiene experiencias en todos los sentidos, hago actividades, que les digo a los muchachos, *tengan cuidado porque ahorita, si les dicen... te quiero mucho van a querer que les pongan casa, o si les dicen... te ves muy feo*, se van a poner a llorar, porque en mi materia trabajamos mucho con la emoción, el sentimiento, la percepción, los sentidos, y el ideal del maestro es el que es abierto a dar y recibir, en un sentido bien definido, buscando las mejores estrategias para enseñar. Porque digo que hay que apasionarlos aquí, que se enamoren de nuestras materias, porque teniendo las armas, de que aprender a profundidad el contenido de las diversas asignaturas, cuando lleguen a la escuela, frente a la otra realidad tengan los conocimientos mínimos necesarios para poderla enfrentar. Uno se enamora aquí, para que cuando se den el primer fregadazo allá, digan: *¡ay me dolió, pero quiero seguir adelante!* (12-df.).

Los componentes y características de la práctica docente, recuperadas en este apartado a partir de lo mencionado por los entrevistados, reportan la influencia de diversas condiciones sociales de existencia y/o planes de estudio cursados.

En una especie de dimensión personal, mencionada de manera reiterada por los entrevistados, se refleja el interés por ejercer una práctica en función de las necesidades de los alumnos, lo que bien puede leerse como la aceptación para adaptar los contenidos oficiales y sintetizados en los planes de estudio, bajo el

criterio del maestro. Aunque se hace referencia constante a las necesidades, no se observa en los entrevistados alguna referencia teórica sobre ciertos autores que les sirvieran como auxiliares en la selección de contenidos y la detección de necesidades de los alumnos (y que forman parte de los contenidos del actual plan de estudios), con lo que bien se puede aceptar que los cimientos para operar esta selección y tratamiento de contenidos, están asociados a la experiencia apropiada durante su inserción al campo.

Otro componente citado dentro de la práctica, se localiza en el dominio y manejo de contenidos de los planes de estudio, señalado por algunos de los entrevistados, lo cual, puede identificarse como dependiente de la dinámica institucional, que ubica al maestro como un agente que responde a las necesidades y objetivos institucionales.

Otros componentes mencionados por los entrevistados en torno a la práctica, tales como el control, la búsqueda de la felicidad, la actitud motivadora y de animación del maestro, parecen ser producto de reflexiones que dan cuenta de una personalidad y no necesariamente asociadas a la práctica docente.

Los elementos aquí señalados, dan cuenta de construcciones producto de la inserción al campo, donde los lineamientos resumidos en el plan de estudios, no parecen tener importancia, ni tampoco las condiciones sociales en que se desenvuelve y ejerce su actividad profesional, sin embargo si se observa una presencia importante de los códigos, significados esquemas de pensamiento y acción propios del campo y aunque por el momento puede parecer apresurado emitir conclusiones, sin tener información sobre las dos dimensiones componentes de la representación, puede comentarse que la lógica del campo, es la que incide de manera directa en la construcción del habitus magisterial y consecuentemente en la representación del “buen maestro”.

## 5.2. EL “BUEN MAESTRO” EN LA REPRESENTACIÓN DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

En este apartado se presenta y analiza la información extraída de las entrevistas y relacionada con las características del “buen maestro” de acuerdo a lo expresado por el grupo de agentes seleccionados como objeto de este estudio; en la exposición se toma como principio de organización las construcciones de los entrevistados, con el pleno convencimiento de que en su discurso, dichos agentes, exteriorizan un esquema común orientador de representaciones y acciones, previamente interiorizado e inherente a un campo.

Antes de iniciar la exposición sobre las características del “buen maestro” señaladas por los maestros de las escuelas normales, es importante destacar que con el interés de invitarlos a reflexionar sobre su papel en la normal y su auto-reconocimiento como agentes con la misma responsabilidad de sus antiguos maestros en la normal, se pidió a los entrevistados, recordar si en su época de estudiantes normalistas, los formadores adscritos a la normal (encargados de la tarea de la que ellos ahora se ocupan en la misma institución) les habían mencionado o comentado, algún tipo de recomendaciones para convertirse en “buenos maestros”.

Seis de los entrevistados comentaron que sus maestros no les dijeron nada sobre las cualidades de un buen maestro, pero reconocen que con su actuar les indicaron caminos y rutas de acción, tal y como lo expresa la formadora Vique de Guanajuato:

... fíjate que como consejos no lo recuerdo, más bien sí recuerdo a mis maestros y recuerdo la manera en la que ellos eran, más bien tengo la impresión de que obedece más, a como actúas como maestro, obedece más a como los viste, es más inconsciente, más por abajito del agua que tan explícito (01-gto.).

Otro grupo de formadores, que si admitieron recordar algún tipo de consejos, recordó el énfasis puesto por su maestros por inculcar un sentido de responsabilidad, tal y como lo expresa el Mtro. Duval:

... recomendaban cosas como; que el maestro debe de ser responsable y puntual... y de ellos, la mayoría de las cosas que vienen a mi memoria es que sí eran congruentes, pero curiosamente su influencia no era tan fuerte, yo los veía neutral, digamos así, cuando vienen a mi memoria digo, así es un buen maestro, pero los veo en blanco y negro, los que me impactaron son en colores (03-df.).

Mención aparte merecen otras características, como el control, la planeación, el dominio de contenidos, la apariencia física, la personalidad, que fueron citados por diferentes formadores, que en conjunto dan cuenta de los mensajes recibidos en la escuela normal, no contemplados dentro de los programas de estudio, pero que quizá pudieron haber influido en la construcción de su representación del “buen maestro”.

Para completar el análisis, se recupera lo dicho por los entrevistados en torno a las características, cualidades o virtudes, consideradas como propias del “buen maestro”.

Los hallazgos del trabajo de campo, se agrupan en bloques, contruidos a partir de lo expresado por los formadores en las entrevistas, ya que como se ha dicho, la investigación no partió de un modelo desde el cual se definiera el “buen maestro”, sino que se planteó recuperar el contenido de la representación, a partir de la propia perspectiva de los formadores.

### **El compromiso, la responsabilidad y la entrega**

El compromiso como una característica del buen maestro, fue mencionado con ciertos matices por 18 de los 19 entrevistados, lo que lo ubica como la dimensión sobre la que existe mayor consenso como propia del “buen maestro”, más allá del género, plan de estudios cursado y CSE.

Un primer matiz de esta dimensión se observa en el vínculo del **compromiso con la responsabilidad en el trabajo docente**, tal y como lo expresa la formadora Alonso, quien menciona que un buen maestro es aquel:

... que está comprometido con su tarea, ese es un buen maestro, un maestro comprometido, supera muchas cosas, es un profesor enamorado de su trabajo, responsable, que se actualiza, eso es muy importante, que comparte sus saberes, que recupera y se da a sus alumnos, que se reconoce y es capaz de autoevaluarse y tiene una filosofía muy definida del mundo y de la vida y hacia donde creé que es lo correcto de llevar su trabajo, un profesor comprometido... tiene la posibilidad de ampliar siempre su horizonte cultural general y pedagógico (06-df.)

Otro tipo de compromiso esta ligado a la **satisfacción que genera el ejercicio de la docencia**, que no necesariamente tiene que ver con los recursos económicos, sino con los resultados de la práctica docente y el reconocimiento social, lo cual expresa de manera clara la formadora Mendoza, quien menciona que un buen maestro debe

... visualizar hacía otras cosas que se tienen, como la satisfacción de ver cómo crecen los estudiantes, cuando los ve uno trabajando en los salones de clase y va uno a visitarlos, ya como profesores y con un reconocimiento en su zona escolar en su escuela y cuando dicen *ellos son sus alumnos* y (no tener) queja (05-gto).

Mención aparte merecen los formadores que ligan el compromiso con la **felicidad y el gusto**, un tanto ligado a **la vocación**, tal y como lo dice la formadora Domínguez, para quien un “buen maestro”:

... debe de sentirse contento y feliz con lo que hace, ser responsable, tener interés, estar en contacto con otras personas, en este caso con los alumnos, siempre dispuesto al diálogo, ser una persona muy curiosa para investigar sobre su asignatura; si no, de todo lo que va sucediendo a su alrededor. Podría hacer una enumeración de cualidades para considerarse un buen maestro, pero yo reflexiono para esto y digo: bueno, si es una persona feliz y él eligió por su propia voluntad, creo que eso lo va a llevar a desempeñar su trabajo adecuadamente (03-df.).

El **compromiso ligado a la actualización** en el ejercicio de la docencia, también es un matiz mencionado por los entrevistados, tal y como lo expresa de manera clara, la formadora Casas:

... una de las características que tiene que tener todo docente porque ante todo es la responsabilidad, el gusto por lo que hace, la preparación continua, no solamente la formación que recibe en sus inicios como parte de la carrera, sino la constante preparación que debe de tener éste en la medida en que obviamente va transcurriendo su vida profesional y bueno... esta actualización pues... surge en la medida en la que se enfrentan a diferentes situaciones que la misma práctica va proporcionando... en la medida en que esto se va generando, pues le va permitiendo al docente ir buscando nuevas formas de enriquecer su trabajo docente, sobre todo la responsabilidad, el gusto y esa necesidad de continuar formándose (04-gto.).

El compromiso más allá del salón de clases también es una variante contemplada por algunos de los formadores entrevistados, y de ello deja constancia el formador Rendón, para quien el buen maestro:

... toma en cuenta las necesidades de sus estudiantes, conoce a los estudiantes de forma personal, se acerca hacia la familia que lo acompaña pues para apoyarse en el trabajo del aula, que tiene valores universales de amor, respeto, de comprensión, ese sería para mí un buen maestro (02-gto.).

El asunto de la **vocación**, que implica el **compromiso del ser docente**, fue mencionado por cuatro formadores, de diferente género, periodo de inserción a la normal como formadores y escuela de adscripción:

Como muestra de esta posición, la formadora Casas, señala que un buen maestro debe tener:

... una vocación, que le guste la carrera desde el momento en que la eligió, hay veces que decimos que la vocación no se hace, se crea en el momento en el que uno está estudiando, pero en ocasiones tenemos gente que antes de ingresar al magisterio, a lo que es la formación de docentes, pues ya como que trae esa inquietud por conocer, conocer opiniones, formar gente y cambiar de alguna manera pues, la forma de enseñar (04-gto.)



El compromiso con todas las variantes aquí identificadas, es un sustantivo presente casi de manera obligada en el discurso sobre el maestro, su uso refleja rasgos que caracterizan la profesión docente; en este caso se asocia de manera más estrecha a la visión idealizada e identitaria del maestro vinculada al apóstol, que se entrega y da a los demás.

El dar a los demás y pensar en el otro, muestra una ideal y deseable en el maestro; el espíritu de servicio, la capacidad de dar y darse a los otros, muestra reminiscencias de un pasado (asociado a ciertas etapas históricas del campo) que parecen haberse estacionado en dicho espacio social y se han posicionado como componentes identitarios del mismo.

Al exteriorizarse permiten reconocer rasgos interiorizados, producto de la relación y vínculo de estos formadores con sus semejantes dentro del campo, donde los más viejos y consagrados tienen el peso y la autoridad suficiente para imponer visiones y percepciones.

Sin importar las condiciones sociales de existencia, el género o los planes de estudio cursados, estas características parecen construidas a partir de un esquema común orientador de representaciones y prácticas, propio del campo magisterial.

Como refuerzo a esta observación, vale la pena recordar que sólo dos de los entrevistados cursaron un plan de estudios 1945 en la escuela normal, donde de manera oficial se expresa el interés por formar maestros misioneros, pero, como se pudo observar, ellos no son los únicos que rescatan algunas las virtudes y características propias del “buen maestro” ligadas al apóstol y misionero, ya que los acuerdos encontrados sobre este tópico entre los entrevistados, sobrepasan las condiciones sociales de existencia, el género o la edad.

Se observa en este caso la construcción común de representaciones, pasando por condiciones socio-culturales y socio-históricas, producto del habitus magisterial y presentes en el discurso.

### **La formación para la docencia hace a un buen maestro**

La formación para la docencia como una garantía para contar con un buen maestro, también fue mencionada con frecuencia por los formadores (11 de ellos hicieron alusión a este componente), en el que también se observan algunos matices.

Con la frase “un buen maestro es aquel que tiene una formación para la docencia”, la cual por cierto, adquirió en la escuela normal, parece expresarse de manera común el deseo de los formadores por encontrar elementos que los distingan y muestren como verdaderos profesionales.

El peso, los componentes y la evidencia de esa formación, presentan, sin embargo, diferencias, ya que un grupo de los entrevistados, al hacer mención a la formación para la docencia, descalifican la certificación (reflejado en la acumulación de títulos y diplomas) como una garantía de la apropiación del hacer docente, tal y como lo expresa de manera clara el formador Reyes:

... Tiene muy buena preparación, se va al extranjero, hace maestrías y que es lo que sucede, que no maneja términos adecuados de los programas y uno dicen, ¿Qué pasa con el maestro?, no es congruente que un maestro que tiene una formación muy rica, no es congruente, ¿no tiene esa preparación de trabajo docente? (08-df.).

En el mismo sentido la formadora Alfaro, menciona:

... aunque haya tomado varios cursos, aunque tenga maestría, pues yo he visto que a veces, no da eso la preparación, la preparación no garantiza al buen maestro, creo que el buen maestro es el que conoce a sus alumnos, que planea, que está al día con las nuevas corrientes pedagógicas y que trata de que sus alumnos aprendan y aprendan de manera agradable (06-gto.).

De acuerdo a estos comentarios, es la escuela normal, donde de manera efectiva se otorga una formación para la docencia, y ello no necesariamente se complementa con los cursos de posgrado, que desde la perspectiva sostenida por los entrevistados, sólo otorgan certificados y títulos. Los estudios de posgrado desde esta posición, contribuyen a marcar diferencias entre los formadores de docentes, pero de ninguna manera garantizan un mejoramiento en el ejercicio de la práctica docente. Con lo dicho por los entrevistados, parece externarse una contradicción: a ser maestro se aprende en la práctica y la escuela normal no parece tener injerencia en ello; por otro lado, sólo el paso por esta institución, garantiza una efectiva formación para la docencia, la cual será tratada con detenimiento más adelante.

Una variante de la formación especializada, como requisito para ser considerado un “buen maestro” se expresa en el vínculo construido entre la actualización permanente y las necesidades de la docencia; el cual expresa de manera clara la formadora Casas, quien menciona que un buen maestro no debe conformarse con:

... la formación que recibe en sus inicios como parte de la carrera, sino la constante preparación que debe de tener éste, en la medida en la obviamente va transcurriendo su vida profesional, y bueno se da, esta actualización, pues surge en la medida en la que se enfrentan a diferentes situaciones que la misma práctica determina (04-gto.).

La formación ligada a los contenidos contemplada en los planes de estudios, también es señalada por algunos de los entrevistados como propia del “buen maestro”. El formador Rodríguez, menciona que:

... un buen maestro, yo diría que debe conocer en primer lugar su programa, o sea, el programa del nivel en donde está trabajando... o sea debe tener su objetivos muy claros hacia dónde quiere llegar como grupo (07-gto.).

Para finalizar con este rubro, parece pertinente tener en cuenta que de acuerdo a lo mencionado por los entrevistados, y señalado en el anterior apartado, la influencia de los planes de estudio en el ejercicio de su práctica, es escasa o hasta nula.

Los matices, sin embargo, tienen presencia en la cotidianidad de la práctica docente de estos agentes y por supuesto en su discurso, tal y como se ha observado en este apartado, donde se externa; por un lado, la necesidad de formarse y actualizarse tomando como referencia el ejercicio de la práctica docente, también se hace presente el menosprecio a certificados y títulos como una garantía para ser buen maestro. La descalificación va hacia la certificación y la propiedad de capital cultural institucionalizado, y da mayor importancia al capital cultural en su forma incorporada, que se acumula durante la estancia de los agentes al campo.

Con ello se patentiza el reconocimiento a la experiencia acumulada de los miembros del campo, resultado de su inserción y permanencia en dicho espacio social, en donde se relaciona con otros agentes, de quienes acepta influencia en sus procesos de interiorización; con ello se ubican en un segundo plano, los resultados del proceso de inculcación a que dichos agentes se someten, dentro de las instituciones oficialmente encargadas de dicha tarea, lo que sin duda se refleja en el contenido de la representación del “buen maestro”.

### **Estrategias y manejo didáctico**

El dominio de estrategias y manejo didáctico es una característica presente en los “buenos maestros” de acuerdo a la posición expresada por 10 de los entrevistados. La formadora Rosales, caracteriza a un “mal maestro”, como:

... cerrado en cuanto a los cambios y la capacidad de adaptarse, que no modifica sus formas de trabajo, tal como le funcionó hace 20 años le sigue funcionando ahora, vemos que no brinca ni respinga, vemos que en la planeación pone circo maroma y teatro y estrellitas de colores, y en la práctica, a puerta cerrada es otra cosa... Aquel maestro que solicita trabajos, solicita tareas, y es el último en revisarlas o las califica poniendo palomitas, revisados y nunca se da cuenta en el trasfondo del trabajo que el alumno entrega; pedimos hasta florecitas en los trabajos pero cuando revisamos, no las calificamos (12-df.).

En el mismo sentido se ubica la opinión de la formadora Alfaro, de la Escuela Normal de Guanajuato, quien al recordar a una maestra que no fue su modelo, deja entrever características de los “buenos maestros”:

... ella llegaba y nos ponía a dictar la clase de física, nos ponía en el pizarrón a veces algunos dibujos y si no era puro dictar, cuando en la parte de arriba había un salón lleno de instrumentos de física, lleno de aparatos de física y nunca nos llevó al salón y yo me preguntaba *para que querrá todo eso si nunca nos lo muestra* (06-gto.).

Llama la atención que la referencia a fallas en el dominio de contenidos y de estrategias didácticas, sólo fueron mencionadas por los entrevistados cuando se les cuestionó sobre las características del “mal maestro” o cuando se les pidió citaran a alguno de sus maestros que recordaran como una especie de anti-modelo, de cómo no querían ser como maestros.

El manejo de la didáctica y las estrategias de tratamiento de contenidos si es mencionado como un componente importante en la práctica docente, tal y como se mostró en el anterior apartado, pero ello no se menciona de manera directa cuando se trata de caracterizar a un buen maestro.

Para los formadores entrevistados, el manejo de la didáctica sí se considera un componente importante, pero intentan construir un discurso donde ello no tenga un papel preponderante como una alternativa para encontrar algunos puntos de distanciamiento, con otros profesionistas que ejercen la docencia sin contar con una formación para ello, que se resume en la frase “los maestros egresados de la normal si saben enseñar” centrada en el manejo de estrategias y recursos didácticos.

Esta aseveración se refuerza, cuando algunos de los entrevistados mencionan que una característica distintiva entre los docentes normalistas y los docentes universitarios es el manejo de estrategias y herramientas didácticas. En cualquier caso, se observa cierta desarticulación en el discurso construido por los entrevistados, quienes con la intención de resaltar su origen normalista y los elementos que los caracterizan e identifican frente a otros profesionistas dedicados a la docencia. A pesar de contar con la experiencia propia del magisterio, tienen dificultades para identificar componentes sustantivos de su actuar profesional.

### **La personalidad**

Esta característica como un componente del “buen maestro”, fue mencionada por 8 de los entrevistados, y es quizá el comentario de la formadora Rosales, el que típicamente refleja esta posición, una “buena maestra”, dice:

*... era una persona que se plantaba y ya estaba actuando y nos decía es que la personalidad del maestro es un actor, porque tiene que convencer, tiene que cautivar para atraer y estimular la atención de sus alumnos, a la persona primero y después a lo que hace (12-df.).*

En la misma línea se mueve el formador Rendón, quien recuerda a una maestra de la normal, como aquella de la que recuperó elementos en su práctica, ya que ella:

... era muy enérgica y muy exacta para que se hicieran las cosas, pero también con una personalidad muy positiva y decía... *eso es bueno...* porque te sabe hacer como trabajar, si además desmenuza... nos enseñaba a despedazar todo el concepto o al revés de la parte mínima llegar a la verdad, tenía una habilidad tremenda y no lo gritaba, a lo mejor fue también lo que no me gustaba a mí, gritar o que me gritaran en el aula (02-gto.).

En este caso los aspectos relacionados con la personalidad, como propios del “buen maestro” sólo se evidenciaron cuando se pidió a los entrevistados detallar las características de los maestros de quienes habían recuperado elementos en el ejercicio de su práctica docente. Al igual que el dominio de contenidos y el manejo de estrategias didácticas, estas características como propias del “buen maestro”, no se señalaron cuando se les preguntó de manera directa sobre el “buen maestro”, donde la diversidad y la generalidad impidieron la identificación de sus componentes de manera inmediata.

La personalidad como cualidad del “buen maestro”, en tanto evidencia un proceso de interiorización que distingue a los miembros de un campo y que parece mostrarse como componente de la identidad, cuando menos en términos discursivos, también muestra ciertas fisuras, ya que cuando se hace mención a ella, lo mismo intenta dar cuenta de un cierto comportamiento especial del maestro; como del manejo de dicho agente de situaciones inesperadas en la cotidianidad de su práctica docente, o hasta de la respuesta prefigurada del maestros ante eventualidades propias de la práctica docente.

Así, el tipo de comportamiento que parece caracterizar e identificar a los “buenos maestros”, como miembros del campo magisterial, no refleja principios inculcados por lo formadores en su estancia en la escuela normal, sino que refleja ciertas posiciones propias de un sentido común que prevalece en el campo. Se reflejan los principios interiorizados por los formadores durante los años producto de su estancia de años en dicho espacio social.

La personalidad bajo esta lógica, se puede reconocer como una evidencia de la hexis, como componente del habitus, que no se aprende en el aula, sino que está asociada al ejercicio de la práctica docente que caracteriza al campo magisterial y se aprende en la experiencia y en la relación cotidiana con miembros del mismo espacio social.

### **Los valores**

Los valores, como componentes indispensables del “buen maestro”, no fueron objeto de atención entre los entrevistados, de hecho sólo cinco de ellos llegaron a señalarlos, y en su caso los concentraron en aquellos que bien pueden calificarse como valores universales.

El formador Duval, menciona que un buen maestro debe contar con:

... los valores que todo ser humano debe tener, que es la honestidad, la sinceridad, la justicia y ser una persona que esté buscando siempre el equilibrio en su hacer, en su pensar (03-df.).

El formador Vázquez menciona que el buen maestro debe contar con:

... los valores universales, honestidad, respeto hacia los otros y hacia sí mismo, amor por lo que siente y amor... por lo demás entrarían todos...y a lo mejor yo creo... yo diría aunque no está catalogado como tal, la disciplina, el ser disciplinado con lo que uno quiere hacer y para lo que quiera ser... no es un valor pero yo creo que está conformado como valor (05-df.).

Entre otros valores mencionados con menor frecuencia, destacan, la libertad, la fraternidad, la tolerancia y la justicia.

Uno de los fines atribuidos a la escuela primaria, tiene que ver con la inculcación de valores considerados como universales; más allá de la discusión acerca de la existencia de diferentes tipos de valores (que rebasan los objetivos de este estudio), no está de más recordar que para Bourdieu, con el cumplimiento de esta función, la escuela concentra e inculca intereses construidos desde los campos englobantes de la sociedad (de poder y económico) que los maestros, de manera legítima se encargan de transmitir.

Llama la atención entonces que entre los entrevistados no se de importancia a los valores como componentes del “buen maestro”, en tanto que dentro del espacio áulico tienen la responsabilidad institucional de inculcarlos. Los valores mencionados, de ningún modo pueden considerarse como propios y exclusivos de la profesión docente, sino que tendrían que ser orientadores del comportamiento humano.

### **Características y habilidades varias**

Dentro de este rubro se agrupan otra serie de características, atributos o habilidades mencionados por los entrevistados que por su frecuencia no se consideran representativos de un grupo particular, pero en conjunto pueden expresar toda una serie de inquietudes y percepciones de los formadores que impactan y pueden ser tomados en la construcción de la representación del buen maestro.

**La puntualidad y humildad**, son componentes que caracterizan a un “buen maestro” según lo expresado por la formadora Casas:

... la puntualidad, la responsabilidad de la preparación que tienen, el saber transmitir la información, los conocimientos, los contenidos de una manera sencilla y clara y la humildad, de muchos de ellos... creo que es lo que rescataría (04-gto.).

En este comentario se observa el interés del entrevistado por ubicar al maestro como una persona capaz de ayudar a sus semejantes, capaz de asumir su dominio de contenidos y mostrarse al mismo tiempo como alguien con disposición de olvidarlos con la intención de cumplir con los objetivos de la docencia. No deja de observarse cierta alusión a la abnegación y humildad que caracterizó en algún momento a la docencia.

**La congruencia** como característica de un buen maestro, es mencionada por la formadora Gálvez, quien recuerda y crítica algunos malos maestros, los cuales:

... no tenían título y estaba ejerciendo. Todavía lo llegué a ver. irónico, maestros que sin ser titulados en primaria o en nivel superior, estaban aplicando exámenes de titulación y se permitía, desconozco las causas, en cuanto al marco legal no se debería de hacer y se hizo (01-df.).



Este comentario muestra cómo un buen maestro tiene que ser congruente con lo que exige y es capaz de dar.

**El sacrificio y abnegación**, son mencionados por la maestra Alonso:

... desde que me acuerdo en mi estancia en esta escuela, siempre se marcaron cualidades ideales de un docente ideal, a lo mejor toda una apología de un docente ideal, ¿no? En aquel tiempo siempre se hablaba de ser un profesor sacrificado, abnegado, con mucho ethos pedagógico... se hablaba de un profesor con un excelente léxico, con una perfecta ortografía, con un profesor que dominara los contenidos, un profesor exigente, enérgico, un profesor que controlara, como control a un grupo, muy cercano a un modelo educativo, era un perfil que se acercaba a cierto modelo educativo. Si le digo, procure precisar, uno se ubica en un modelo educativo que se privilegiaba en ese momento, opino que hay cosas recuperables y hay cuestiones no recuperables, me parece por ejemplo que el manejo de los contenidos de enseñanza tienen que seguirse dando aunque no sean acabados en el mundo del conocimiento. (06-df.).

Ambas características señaladas como propias del “buen maestro”, lo acercan a la figura del apóstol-misionero que parece ser componente indispensable del habitus del campo, de donde se genera la representación del “buen maestro” y a pesar de los deseos institucionales esta instalada en dicho espacio social.

### **El apóstol-misionero como buen maestro**

La figura del apóstol-misionero que después del periodo posrevolucionario, se presentó como una especie de icono del campo y representativa del “buen maestro”, de acuerdo al discurso construido por un grupo de entrevistados, parece haber sido desterrada del campo. Como muestra de ello, destaca que 7 de los formadores, objeto de este estudio, la rechazaron como representativa del magisterio, y es la maestra Mendoza de Guanajuato quien lo expresa con claridad, al señalar:

... creo... todavía existe el discurso, en lo personal, no creo que sea la mejor manera de seleccionar a un maestro, sino la de hacer una prueba... busquemos sus habilidades sus destrezas que permitan ver cuales son los más próximos al perfil que queremos dependiendo de la época, quienes tengan estas habilidades (05-gto.)

Coincide con ella la formadora López, quien a propósito de dicha figura dice:

... yo creo que eso ya se acabó... el maestro es un ser humano de carne y hueso y desafortunadamente los apóstoles están en el cielo, bueno yo pienso que en el cielo, a lo mejor hay alguno que otro que se portó mal y está en el infierno, pero yo siento que ya no es un apostolado, es una convicción y a lo mejor por estar tan convencido te puedes volver apóstol ¿verdad?, pero yo pienso ... mejor aterriza y no pienses que te vas a ir al cielo, en lugar de eso enséñale a un niño a leer y a escribir, enséñale a varios (07-df.)

En una posición contraria otro grupo de entrevistados (6 de los seleccionados en esta investigación), aceptaron que dicha figura está vigente dentro del campo, la maestra Alonso menciona:

... el hecho que los profesores de primaria estén ganando cuatro mil pesos y fracción al mes y con eso tengan que mantener una familia, usted diga que si no es una actitud abnegada y de sacrificio, como que a veces uno se deja ir tanto por los discursos, como por las realidades y esa es una cosa espantosa y cierta, entonces yo pensaría que en algunas cosas sigue siendo muy sacrificada la profesión, porque si alguien por trabajar más de treinta años se afecta tremendamente la garganta y le dicen esa no es una enfermedad profesional, usted dirá si eso es ser abnegado o no, entonces vamos a manejar un discurso real no tanto un discurso legitimador, porque entonces yo le podría decir es apologético... pero yo pensaría en un discurso real en una situación real, si hay cosas ... que yo no digo un apóstol que se sacrifica y que se crucifica, pero si hay muchas cosas que siguen teniendo al profesorado en una actitud asimétrica con respecto a otras profesiones y ahí yo lo vería como una abnegación a quienes siguen abrazando en condiciones así la profesión. Usted no me podría negar que, los chicos de hoy que no van a tener una plaza si no contratos temporales, que tienen que andar buscando y en donde no van a hacer derechos no es una actitud sacrificada, entonces habría que verlo en su contexto (06-df.).

No puede dejarse de lado otro grupo de profesores, quienes en una posición intermedia, manifiestan su deseo por reconceptualizar y actualizar esta figura, que no niegan como identitaria del campo, la maestra Vique expresa en ese sentido:

... lo reconceptualizaría, creo que eso tuvo su momento y su tiempo, pero yo no creo que el maestro tenga que ser una persona que se sacrifique o abnegada, ¿no?, creo que es un profesional serio, que su profesión le puede dar mucho sentido a su vida, como cualquier otro profesionista, pero no tiene porque sufrir o padecer la profesión, al contrario disfrutarla y gozarla, es algo muy padre, creo que esa es una idea, así como anticuada y yo la veo más bien como la han pretendido utilizarla de alguna manera, las autoridades o los grupos, como para que salgamos con estampitas y con estrellitas en la frente en vez de pagarte con apoyo, pues no se... el material que necesitas, con salario, con otras cosas... si creo que en un tiempo existieron los maestros misioneros muy sacrificados, que estamos hablando de la época posrevolucionaria, que era justamente poner esa idea surgida de la revolución, en todos lados había un algo que hacer, pero en este momento no hay (01-gto.)

Llama la atención, que aún en la diversidad de componentes, atributos y características mencionados por los entrevistados, como propios del “buen maestro”, se observan acuerdos vinculados a virtudes y actitudes, que a pesar negarse en términos discursivos, dan cuenta de vigencia del apóstol-misionero como figura distintiva del campo.

Es necesario recordar que esta figura apareció en el escenario magisterial en el periodo posrevolucionario, con la intención de involucrar a los maestros en la gran tarea educativa, para que llevaran la educación hasta los lugares más lejanos del país.

A pesar de la distancia que existe con la tarea revolucionaria, esta figura parece estar presente en el habitus del campo como componente identitario que, entre los formadores funcionan como elemento de distinción.

Presente en los formadores y reconociendo que son los maestros y no los planes de estudio, los elementos que los entrevistados recuperan como incidentes en su formación docente y que se reflejan en los componentes señalados como propios del “buen maestro”, no deja de llamar la atención que dentro de el grupo de maestros

objeto de este estudio, todavía existen algunos que añoran tiempos pasados de su profesión, para quienes es más importante la experiencia que la certificación de la docencia.

Como encargados de la formación de los futuros maestros de educación básica, el grupo de entrevistados, da mayor reconocimiento y peso a las recomendaciones dadas por los maestros que día a día resuelven en la práctica problemáticas relacionadas con el ejercicio de la docencia. Sin darse cuenta, ellos mismos contribuyen a cuestionar su papel como expertos en la formación de “buenos maestros” dentro de las escuelas normales a las que se encuentran adscritos.

Para completar esta argumentación, no puede dejar de mencionarse que cuando se pidió a los entrevistados recordar el nombre de un maestro que lo hubiera influenciado de manera positiva como modelo a seguir u orientador de su práctica docente, asociándolo al buen maestro, 8 de los formadores adscritos a las escuelas normales, objeto de este estudio, se negaron a dar un nombre, pero alcanzaron a mencionar que de muchos de sus maestros aprendieron y recuperaron elementos que influyeron en su vida profesional. El comentario de la formadora Casas sintetiza esta posición:

... creo cada uno de nuestros maestros tuvieron muchas características, que si yo las acomodo quizá formaría un súper maestro y si empiezo a recuperar de este maestro me gustaría yo voy a irme por este lado (04-gto.)

Los maestros de los formadores adscritos a las escuelas normales objeto de este estudio, permanecen en la memoria de los entrevistados como representativos del “buen maestro”, quienes con su manera de ser y sus estilos se convirtieron en modelos a seguir; sus visiones y percepciones en torno a la práctica docente, están incorporadas en los actuales formadores de docentes.

Los maestros presentes en la memoria de los actuales formadores de docentes, no son exactamente aquellos con los que interaccionaron en la escuela normal, sino aquellos con los que se encontraron en el nivel básico, de modo que el reconocimiento de los entrevistados a sus viejos maestros, de alguna manera cuestiona su papel dentro de la formación de las futuras generaciones.

Así, nuevamente se manifiesta cierta contradicción presente en el discurso de los entrevistados, en donde a pesar del interés por destacar su tarea en la formación para la docencia, se observa un cierto auto-cuestionamiento a su tarea (reflejado en el rechazo a reconocer el peso de la escuela normal y de los agentes adscritos en dicha actividad).

En sus comentarios se nulifica el papel de la institución en la inculcación de principios propios e importantes para el campo, se da mayor importancia a los procesos de interiorización a que se ha sometido como miembro de ese espacio social, en el cual tienen una participación protagónica los viejos y consagrados.

### **El “mal maestro”**

Para finalizar es preciso señalar que la contraparte de la dicotomía “bueno”, se ubica en lo “malo”, lo cual no se pasó por alto en la investigación, por lo que durante las entrevistas se pidió a los formadores, caracterizar a un “mal maestro” para identificar componentes contrarios a los señalados como deseables en los “buenos maestros”.

Vale la pena resaltar que durante el trabajo de campo, se observó cierta resistencia para mencionar características de los “malos maestros”, bajo el argumento que en la escuela se aprende tanto de los “buenos”, como de los “malos”. Con esta posición sólo algunos de los entrevistados señalaron ciertas características de los “malos” maestros, las cuales, no resultaron ser opuestas a las señaladas, por ellos mismos, como propias de los “buenos maestros”, y se concentraron más en aspectos relacionados con las características y atributos de los agentes que adquieren este calificativo, dejando de lado lo relacionado con la práctica docente.

Entre las características consideradas como propias del “mal maestro” destacan: la agresividad (señalada por cuatro formadores); la incapacidad en el manejo del programa y la preparación de la clase (referida por 3 de los entrevistados); la falta de didáctica (citada por 2 formadores); el uso del espacio áulico con intereses políticos o personales (mencionada por 3 agentes); y el pésimo aspecto físico (anotada por 2 entrevistados)

Uno de los entrevistados señaló, que un “mal maestro” es aquel que: tiene aliento alcohólico, que no tiene personalidad dentro de la clase y es abusivo con las alumnas.

En conjunto estas características, no pueden considerarse opuestas a las señaladas como propias del “buen maestro”, pero en ellas se identifica cierta confusión entre los entrevistados para reconocer contradicciones en su discurso, producto de su estancia en el campo, donde de manera común y cotidiana circulan visiones producto de cierto sentido común que no alcanzan a reflexionarse.

Para finalizar este apartado, vale la pena destacar que la incorporación y manejo de estas visiones y percepciones propias del campo magisterial, se reflejaron también en las entrevistas, ya que cuando se solicitó a los formadores calificarse como “buenos” o “malos” maestros, no se observó resistencia para aceptarla como característica del espacio social de pertenencia (15 de ellos no cuestionaron su uso) e incluso 12 de ellos no tuvieron problema en aceptar autocalificarse como “buenos maestros”, en tanto que 12 de ellos admitieron esforzarse cada día en su empeño para ser “buenos maestros” (como una especie de ideal y deber ser).

De ello, dejan constancia los siguientes comentarios:

... sí me considero una buena maestra, también en un proceso de búsqueda de movida de tapete, en muchos momentos... por ejemplo ahorita que estoy leyendo algunas cosas de Gabriel Cámara... que yo lo he leído muchas veces, según lo domino... entiendo lo que dice, pero ¿realmente lo domino?, ¿qué tanto esto que estoy leyendo aquí?... ello me lleva a forzosamente a buscar otros elementos para profundizar y entender mejor (01-gto.)

... ahora que estoy en estos niveles y que ya casi tengo 25 años de servicio, me doy cuenta que me falta mucho por aprender, que cometí muchos errores pero ya no me estoy lacerando, yo creo que conformarse como docente es todo un proceso, es toda una serie de pasos y bueno ahorita no lo estoy diciendo porque lo va a integrar en un documento, yo estoy disfrutando lo que hago, me doy cuenta que cuando algo no lo puedo resolver, tengo que estudiar y también me doy cuenta trabajando con compañeros en grupos ínter colegiados eso me ayuda mucho, porque nos hemos

dado cuenta que uno no es un buen maestro... sino por que hubo gente detrás de él, con esa humildad de reconocer, yo contribuí de alguna u otra forma en la formación de ese chico es lo que uno va diciendo y me considero una maestra que cumple y ahora tengo más dudas que certezas, voy leyendo voy profundizando, que cada vez sabemos menos y lo que esta pasando en la sociedad, nos va rebasando, tengo angustias, porque digo: estos chicos que se van a la primaria y se enfrentan a tantos niños, que uno a veces no puede ni sentar a criaturitas de primer año, cuando uno se la daba de una disciplina exagerada, dice uno es que estos niños son diferentes y estos alumnos también son diferentes y no son los alumnos que surgían de la secundaria, ya son jóvenes de otra edad. (02-df)

Mención aparte merecen aquellos formadores que no se reconocen como “buenos maestros” y delegan a sus compañeros y alumnos, la responsabilidad de la calificación, ya que les parece poco honesta su auto-valoración; con ello evidencian el sobrepeso dado a las opiniones y percepciones de agentes que forman parte del mismo campo y el deseo de que otros validen eso que ellos mismos no se atreven a expresar, pero sin duda comparten en tanto miembros del campo magisterial.

No pueden dejarse de lado 4 formadores, que cuestionan el uso de la representación del “buen maestro” dentro y fuera del campo, cuya posición se sintetiza en los comentarios de la formadora Micher, quien sobre ello dice:

... yo quisiera hacer una precisión en relación con esto que de lo que es un buen maestro, creo que ser buen maestro o lo contrario tiene que ver con una construcción teórico-social, un imaginario que depende de las expectativas del grupo social, por ejemplo en una comunidad donde el autoritarismo, la obediencia, son características del grupo social, este grupo social en el que tengas un buen maestro a que se hace de aceptación a todo lo que ya dije, creo que el buen maestro es construcción social que depende de los propios humanos, yo me fui a la guía de maestros que satisfacen la enseñanza educativa en los grupos con los que se trabajan (03-gto.)

En este comentario se sintetiza la posición de un grupo de formadores, que ingresaron a la escuela normal en el periodo 1983-2000 y pueden considerarse como jóvenes dentro de dicha institución, quienes podríamos pensar están luchando por

formar otro tipo de maestros, desgraciadamente el razonamiento sobre la juventud y su influencia para movilizar el campo, se queda sin fundamento cuando se recuperan todas las características del buen maestro, que se consideran resultado de la relación interna del campo, donde no es posible reconocer diferencias entre formadores de docentes que se formaron e interaccionan en las condiciones sociales de existencia diferentes.

El contenido relacionado con el “buen” y “mal maestro” mantiene cierto consenso independientemente de las condiciones socio-históricas y socio-culturales en que se involucran los formadores entrevistados y aparece con cierta frecuencia como un ideal y orientador de la práctica profesional del campo, que busca generar reconocimiento dentro del campo y síntomas de distinción.

### 5.3. LA REPRESENTACIÓN DEL “BUEN MAESTRO”

Lo expuesto hasta el momento permite reconocer que la representación del “buen maestro”, con las dos dimensiones que la componen: la práctica docente (como objeto de la representación) y el agente que ejerce esta práctica (el “buen maestro”) muestra cierta uniformidad como reflejo de concepciones y visiones homogéneas presentes en los formadores de docentes, derivadas a su vez de su habitus, que aunque parezca repetitivo, vale la pena reiterar, se sobrepone a las CSE en que se formaron y adscribieron a la normal el conjunto de formadores de este estudio, por lo tanto, es posible reconocer la existencia de una representación del “buen maestro” entre los formadores de docentes adscritos a las escuela normales seleccionadas como objeto de este estudio.

En esta representación, la práctica docente, en lo que toca al fundamento pedagógico, requiere del manejo y dominio de contenidos propios de una materia; del ejercicio constante de la planeación; además de la puesta en marcha de actividades de análisis y observación.

El dominio y manejo de contenidos, muestra la permanencia de una visión dentro del campo, más tradicional, donde la escuela proporciona al estudiante los elementos que faciliten su proceso de enseñanza-aprendizaje y garantiza al mismo



tiempo el éxito de dicho proceso. Vinculada al espíritu del “maestro” como conocedor y dador de la última palabra dentro del espacio áulico, esta visión de práctica ha estado presente en el campo, casi desde su surgimiento y a pesar de las continuas reformas que se han operado en dicho espacio social.

En lo que toca a la planeación y la preparación de las clases, tratan de caracterizar al maestro como un profesional, quien durante el ejercicio de la práctica docente usa los recursos didácticos necesarios para cumplir con los objetivos institucionalmente asignados y contemplados en los planes y programas de estudio; ello puede mostrar ciertos rasgos que de manera recurrente se han asociado a la tecnología educativa y como tendencia en la formación de docentes se instaló en el campo a partir de los setentas, pero parece haberse fusionado con otras visiones prevalecientes en su interior, para incorporarse en su esquema orientador de representaciones y acciones.

Respecto a los procesos de observación y análisis de la práctica docente, se consideran propios de los planes de estudio que actualmente se imparten en la escuela normal, cuya responsabilidad recae en el conjunto de formadores entrevistados.

Dentro de las cuestiones señaladas por los entrevistados, que dan cuenta del plan de estudios como orientador de la práctica docente, quizá la conclusión más contundente que se puede emitir, tiene que ver con la escasa o casi nula influencia del plan de estudios en la formación para la docencia. Los rubros mencionados por los entrevistados que pretenden dar cuenta del plan de estudios que cursaron y los formó y certificó como maestros, no tienen relación con los elementos señalados dentro del fundamento pedagógico de la práctica docente.

La recuperación de la influencia de sus compañeros y escasamente de sus maestros en la escuela normal, en la formación y ejercicio de la práctica docente, no sólo cuestiona el papel del plan de estudios en el proceso de formación para la docencia, también, otorga a ambos agentes, como miembros del mismo campo, un papel fundamental en el proceso de interiorización de esquemas de pensamiento propios del campo magisterial y consecuentemente deja en un segundo plano el proceso de inculcación. La escuela normal, como institución que garantiza una formación para la docencia, ocupa un segundo plano, con lo que paradójicamente se

esfuma un rasgo que da particularidad a la profesión docente y que es defendida de manera apasionada entre los miembros del magisterio (sobre este tema se hablará con más amplitud adelante).

Este enfoque se expresa también de manera clara, cuando los entrevistados, recuperan los consejos dados por sus familiares y sus compañeros de trabajo en el nivel básico, los cuales desde su punto de vista les ayudaron en el ejercicio de la docencia, y ponderan más que los adquiridos en la escuela normal.

El peso de los agentes miembros del campo en la representación construida por los entrevistados en torno a la práctica docente, se expresa incluso en la diversidad de componentes contemplados en ella, donde permanece como una constante, la recuperación de la experiencia que se sintetiza en la frase “la práctica hace al maestro”.

La influencia, de los miembros del campo magisterial, no es cuestionada por los entrevistados, e incluso aquella ayuda que le proporcionaron sus compañeros o familiares con más antigüedad en el campo, parece ser vista como un suceso ordinario y/o parte del rito a que se enfrenta cualquier novato, pero de ninguna manera se reconoce como vía de imposición de estilos y visiones prevalecientes en dicho espacio social.

La interiorización de viejos estilos, desde su posición tiene una valoración positiva, sin embargo, parecen no comprender del todo las implicaciones que ello tiene dentro de las inercias prevalecientes dentro del campo magisterial, ya que durante el desarrollo del trabajo de campo, algunos maestros llegaron a plantear interrogantes, sobre el ambiente que prevalece en la escuela básica e impide de los egresados de la escuela normal, poner en marcha novedades e innovaciones contempladas en los planes de estudio.

Bajo esta lógica, los componentes y características de la práctica docente señalados, no permiten reconocer rasgos específicos, ni de los planes de estudio que cursó el grupo de entrevistados, ni de los planes de estudio que han tenido la responsabilidad de impartir; al otorgar un papel estelar a la experiencia transmitida por sus maestros, compañeros y familiares en su formación docente, los entrevistados recuperan en su representación la historia del campo, incorporada en sus agentes la cual se sintetiza en su habitus y se sobrepone a las CSE.

Respecto a las características y atributos señalados por los entrevistados como propios del “buen maestro”, destacan, el compromiso, la responsabilidad y la entrega, que aparecen como el rubro de mayor consenso entre los formadores de estas instituciones, y aunque es posible observar ciertos matices, donde se da mayor o menor importancia al alumno, al maestro o a los propios contenidos de los programas de estudio, sin duda ello da cuenta de esquemas interiorizados que se sobreponen a cualquier CSE. Puede pensarse que dichos elementos no necesariamente distinguen a los agentes miembros del campo, ya que tendrían que ser inherentes al ejercicio de cualquier profesión, pero sí se hace un esfuerzo por recuperar sustantivos y frases vinculadas a figuras míticas asociadas a la docencia, como el apóstol o el misionero, ello adquiere una connotación especial en este caso, ya que estas denominaciones aparecen indisolublemente ligadas a un pasado añorado dentro del campo.

La acreditación de estudios en una normal, que garantiza una formación para la docencia, también es señalada entre los interrogados, como requisito para contar con un “buen maestro”, y aunque en principio puede parecer una contradicción, un número importante de formadores abiertamente rechazaron que la acumulación de diplomas y certificados, garantizaba una óptima práctica docente, vale pena plantear algunas precisiones.

En este caso concreto se destaca y recupera el papel de la escuela normal en la formación de docentes, ya que sólo puede ser un “buen maestro” quien se forma dentro de esta institución, quien cuenta con la formación científica necesaria para resolver problemas relacionados con la enseñanza-aprendizaje. Un “buen maestro” es quien desde su ingreso a la escuela normal, como estudiante, se pone en contacto con las situaciones, saberes y necesidades propias del espacio en donde se integrará a trabajar.

En los comentarios vertidos por los entrevistados, se refleja la necesidad de reconocimiento a la institución de la que egresaron y en la que trabajan, así como su rechazo a aceptar que egresados de otras profesiones o instituciones, cumplan con una tarea que les corresponde. Se observa un interés por evidenciar el orgullo normalista, presente en todos sus egresados como garantía para contar con un “buen maestro”, además de un afán por recuperar algo que sienten perdido y tiene

que ver con la naturaleza y materia de trabajo de la escuela normal y de sus egresados. Hay una reivindicación de los fines y funciones de la escuela normal en lo relativo a la formación de docentes, que bien puede interpretarse como un resabio en la búsqueda de un pasado glorioso, donde el maestro egresado de la escuela normal contaba con un gran reconocimiento social que, en la actualidad parece estar a punto de desaparecer.

El manejo de estrategias didácticas, también es una característica ubicada como propia de un “buen maestro”, que en este caso se separó del fundamento pedagógico contemplado dentro de la práctica docente, ya que se manifiesta un mayor reconocimiento a la técnicas, herramientas y auxiliares, que el maestro busca durante el ejercicio de la docencia.

Una lectura de estos comentarios, permite reconocer el afán de distinción del maestro normalista con respecto a otros profesionistas que ejercen la docencia sin haber recibido una formación apropiada en la normal, y se sintetiza en la frase, “los maestros si saben como enseñar”. Con ello se intenta dilucidar aquellas habilidades o competencias que particularizan su profesión y pueden calificarse como su “materia de trabajo” y que los distinguen de otros profesionistas que sin haber recibido una formación especializada para el ejercicio de la docencia, la ejercen en diferentes niveles y modalidades educativas.

La personalidad como un elemento propio del buen maestro, en términos cuantitativos tiene un peso importante, si se compara con los cuatro formadores que mencionaron la promoción de los valores como una de sus responsabilidades.

Las variantes encontradas dentro de este ingrediente de la representación, van desde el aspecto físico, hasta el manejo de la voz, pasando por el dominio de operaciones lógicas durante la práctica docente. La mención a la personalidad, puede verse como una reminiscencia del pasado, ligado a los discursos del maestro como modelo y propios de otro momento histórico. En los viejos manuales del maestro, que incluso pueden ser derivados de los preceptos magisteriales generados del Porfiriato, se ponía énfasis, en que sin importar lo que se ganaba, el maestro debía parecer maestro ya que su presencia también contribuía a la educación de los estudiantes.

Sin mencionar de manera clara que los “buenos maestros” dentro de la escuela pueden ser modelos para los estudiantes, la referencia a esta característica, sí puede reconocerse como indicativa de esta aspiración que parece dominar en el campo y que refleja una concepción de educación circunscrita a la imitación y a la repetición.

De manera adicional a lo considerado como propio al “buen maestro”, el conjunto de entrevistados refirieron toda una serie de características, atributos y habilidades varias que desde su punto de vista, deben estar presentes en este tipo de agente, entre las que vale la pena citar, la puntualidad y la humildad; la congruencia entre sus dichos y sus actos; el sacrificio y la abnegación.

La variedad de estos ingredientes, permite observar en este caso toda una serie de cuestiones, relacionadas con estos agentes, pero no exclusivo de los miembros de este campo, de las cuales parecen apropiarse los formadores con el afán de encontrar elementos de distinción dentro de este espacio social.

En conjunto todos estos elementos, parecen evidenciar la influencia del discurso de los viejos normalistas, herederos de las visiones y percepciones del periodo posrevolucionario, que como maestros de los actuales formadores de docentes, aprovecharon el espacio áulico para socializar sus visiones y percepciones, pasando sobre la dinámica y contenidos de los planes de estudio.

En los comentarios vertidos por los entrevistados, se observan acuerdos que sobrepasan al conjunto de condiciones sociales en que ejercen su práctica e incluso en las que se formaron, ya que no se registran rastros sobre algún tipo de influencia de índole socio-cultural o socio-histórica en particular. Así, la adscripción en dos escuelas normales ubicadas en dos estados diferentes, no tiene algún peso específico en sus construcciones sociales, expresadas en la representación del “buen maestro”.

Son escasas las menciones de contenidos, términos o aspectos vinculados a los planes de estudio que han impartido dentro de la escuela normal, y más frecuentes las alusiones a sus maestros y compañeros en la institución en la que obtuvieron su certificación como profesores, lo que puede leerse como una muestra de los elementos intervinientes en su práctica docente y los componentes sobre los que pone atención dentro del salón de clases.

A pesar de estar involucrados en la escuela normal, por más de treinta años en promedio, es difícil encontrar en estos agentes muestra del impacto de nuevas propuestas educativas, puestas en marcha durante este periodo de tiempo, y es más sencillo identificar en su discurso componentes propios o cercanos a figuras míticas que han servido para identificar al campo, como el apóstol-misionero que a pesar de las reiteradas frases que anuncian su fin, parece estar presente.

Aun cuando es evidente en términos discursivos, la negativa a continuar manejando la figura del apóstol-misionero como orientadora en la formación de docentes, parece que el terreno de los hechos está más arraigada de lo que los mismos formadores están decididos a aceptar.

Durante las entrevistas, los formadores, hicieron un esfuerzo por marcar una distancia con los viejos maestros, sin embargo en la respuesta concreta a las interrogantes pudo observarse cierta añoranza por el reconocimiento a su actividad profesional gestada en el periodo posrevolucionario y objetivada en las figuras que niegan de manera constante.

Esta añoranza se refleja incluso cuando se les pide precisar diferencias entre sus compañeros de generación en la normal y sus actuales alumnos, ante lo cual mencionan sólo que hay ciertas distancias asociadas las condiciones sociales en que se están formando, pero no olvidan mencionar que para los jóvenes de ahora, el ejercicio de la docencia es una opción laboral cómoda, en tanto que para la mayoría de ellos, la elección se hizo en función de la vocación y el reconocimiento social de la profesión que desde su punto de vista se ha perdido.

Destaca que a pesar del ambiente de innovación en que parecen moverse y por el tipo de plan que se encuentran impartiendo, el conjunto de formadores entrevistados no se apropia de nuevas visiones y percepciones que mantengan ese reconocimiento que tanto añora, y no necesariamente debe estar anclado en la figuras del pasado, sino que puede reelaborarse con su propia participación.

La permanencia de visiones y percepciones vinculadas al pasado muestran cierta estabilidad de un esquema común de apreciación y orientación de prácticas, o como se ha dicho aquí de una *doxa* y *ethos* y *hexis*, consustanciales a lo que aquí se ha denominado como habitus magisterial.

Un habitus que orienta prácticas y representaciones e incorporado en los formadores de docentes, contribuye a mantener la lógica interna del campo, para mostrarlo como homogéneo y compacto, además de poco dispuesto para el cambio.

El papel de los formadores de docentes, en este contexto, tiende más a mantener la lógica y los principios considerados propios del campo, con lo que su papel en la formación de los nuevos maestros que el nuevo siglo requiera, puede ser cuestionado, parecen ser más guardianes de lo establecido que promotores de las grandes transformaciones educativas.

Sus visiones y percepciones interiorizadas, que conforman su identidad, están lo suficientemente consolidadas como para transformarse como respuesta a una demanda institucional, lo cual de manera paradójica, ayuda a cuestionar su papel como operador de planes y programas de estudio, que parece inherente a su posición dentro del campo.

Ello quiere decir que, este conjunto de formadores si es capaz de orientar su práctica en función de prioridades, pero en ellas, la práctica profesional que distingue al campo, ocupa un lugar primordial.

Las representaciones que orientan esas prácticas, sin embargo, no vienen directamente del campo de poder o el campo económico, sino que se recuperan de la propia historia del magisterio y de su habitus. Los formadores, son entonces, aquellos consagrados que usando su posición de privilegio en el campo, se encargan de interiorizar a los estudiantes las visiones y concepciones que caracterizan al campo y que garantizan su permanencia como espacio social, aún cuando ellos mismos tengan dificultad en reconocerlo.

Bajo esta lógica, puede mencionarse que la labor de inculcación que cumplen de manera oficial, como formadores de docentes, tiene menor impacto entre los futuros maestros, que la tarea de interiorización que no sólo ellos ponen en marcha, sino que es completada por otros miembros del mismo espacio social que, parece ser vista como parte del sentido común entre los futuros maestros, pero muestra el interés de la pervivencia del campo.





## CONCLUSIONES

El interés por conocer el contenido de la representación del “buen maestro” entre los formadores de docentes (como agentes que construyen la representación), como una alternativa para conocer sus visiones y percepciones, en torno a un tipo especial de práctica que distingue a un grupo profesional, como el magisterio, se constituyó en orientador del ejercicio de investigación aquí reseñado.

A partir de la identificación de los tres componentes básicos dentro del estudio de las representaciones sociales; el sujeto que construye la representación, el contenido de la representación y la representación misma (desagregados ambos en la práctica docente y el maestro), se abordó la dimensión interior de los formadores de docentes.

Los componentes de esta triada se definieron y trataron desde una perspectiva sociológica, con el pleno convencimiento de que ello daría la oportunidad de generar conclusiones en donde el espacio de adscripción y convivencia del agente tuviera un papel protagónico, con la intención de ver al agente que construye la representación como parte de una colectividad.

Esta posición llevó a recuperar los planteamientos contruidos por Bourdieu, para adentrarse en la dimensión interior de los formadores de docentes, quienes comparten la pertenencia a un mismo espacio social, además de una serie de principios desde los cuales construyen y orientan sus representaciones y prácticas (producto del habitus). Un aspecto dinámico en la perspectiva planteada Bourdieu, es la identificación de las llamadas CSE en que se desenvuelven los agentes y que pueden incidir el habitus y consecuentemente en la construcción de sus representaciones.

La influencia de la CSE en la construcción de representaciones, permitió responder a una demanda inherente a todo estudio interesado por las representaciones sociales, concretado en el necesario carácter comparativo del mismo.

Con estos referentes, se diseñó la investigación. Se definió como objeto de estudio a formadores de docentes, adscritos a dos escuelas normales ubicadas en diferentes estados de la república (Distrito Federal y Guanajuato), quienes se adscribieron a dichas instituciones (y adquirieron una posición de reconocimiento dentro del campo de pertenencia, denominado aquí como magisterial) en dos momentos socio-históricos distintos (1970-1982 y 1983-2000).

En el diseño se buscó reconocer la representación del “buen maestro”, como una construcción en la que era posible admitir tanto el peso e influencia del habitus compartido por los formadores de docentes (miembros del campo magisterial), como el papel que juegan las diversas CSE, en las que dichos agentes se desenvuelven.

En todo momento, se tuvo presente que el peso del habitus del campo, ocupaba un lugar preponderante en la construcción de la representación (al dar cuenta de un tipo particular de práctica profesional) y podía incluso sobreponerse al peso de las CSE, en las que se ubicaban los formadores objeto de este estudio.

En cuanto a la representación del “buen maestro” como una construcción que caracteriza y distingue a un grupo profesional, los hallazgos muestran que esta representación, es efectivamente una construcción social, producto de un habitus, útil para conocer la dimensión interior del agente, ya que en ella se reflejan los esquemas internalizados e inculcados entre los agentes como resultado de su inserción en un campo, como una estructura social, distinta de otras.

Como producto de un habitus, la representación del “buen maestro”, esta indisolublemente ligada al campo y distingue a los formadores de docentes, como miembros del campo magisterial, quienes (sin importar las CSE en que se formaron, éstas les permitieron obtener la posición de reconocimiento que ocupan y la escuela en la que se encuentren adscritos) expresan acuerdos sobre su existencia y la aceptan como denominativa de la práctica profesional que caracteriza al campo de pertenencia.

Su aceptación, como distintiva de la práctica profesional del magisterio como campo, da cuenta de la permanencia de una serie de visiones y percepciones que permiten a sus miembros reconocerse como parte de un grupo, y mostrarse ante los otros.

Reconocerse, exhibirse y aceptarse, implica identificarse y distinguirse, lo que se significa asumir una identidad, que caracteriza al espacio social de pertenencia y se encuentra indisolublemente ligado a las representaciones sociales y a las prácticas.

Desde esta lógica, los formadores de docentes al aceptar la existencia de la representación del “buen maestro” como aquella que puede caracterizar al campo al cual están adscritos, aceptan su pertenencia, con los componentes subjetivos que ello implica y que rebasan algún tipo de delimitaciones objetivas (territoriales y/o físicas).

Ser parte y miembro de un grupo que se distingue frente a otros, requiere de la acreditación de toda una serie de requisitos que garanticen la inserción de los agentes a un espacio social y en su caso, su ubicación en una posición especial en su interior. Dicha situación se recuperó al identificar al agente que construye la representación (el formador de docentes) que ingresó al campo bajo ciertas CSE y adquirió su posición de reconocimiento en su interior en otras CSE, y en su estancia dentro de dicho espacio se apropió de un esquema orientador de percepciones y acciones, desde donde ve y construye su realidad y que se refleja en sus representaciones y prácticas.

Los resultados del trabajo de campo, permitieron identificar más homologías que distancias en cuanto a la ubicación del agente dentro del campo, su trayectoria social, así como en la propiedad de capital cultural.

Por lo tanto, los formadores de docentes, ocuparon su posición usando más o menos las mismas rutas y estrategias aceptadas y consensuadas en el campo, en su tránsito de novatos a consagrados (de acuerdo a la clasificación manejada por Bourdieu), establecieron relaciones con otros agentes e instituciones de naturaleza común dentro del campo y consecuentemente se apropiaron de un capital cultural más o menos homogéneo, dentro de ciertas instituciones dentro del campo. El proceso que los llevó a ocupar esa posición de privilegio, se dio más allá de las CSE en que adscribieron al campo y de las que se desenvuelven actualmente.

Desde esta lógica, es imposible referirse al formador de docentes, como un agente aislado del espacio social de pertenencia, en él es posible reconocer visiones, percepciones, estilos, representaciones y prácticas, propias del magisterio como campo, las cuales, tal y como se observó en el trabajo de campo, se imponen por sobre cualquier tipo de CSE pasadas y presentes.

En sus representaciones se reflejan visiones y percepciones que ha incorporado y apropiado durante su estancia dentro del campo, en donde esta presente el pasado y el presente, las cuales aprehende en un proceso que garantiza aceptación y otorga la confianza de ser reconocidos frente a los otros.

La interiorización de estos principios, es producto de la relación y convivencia con otros miembros del mismo espacio social, muestra cierta eficiencia, ya que logró, orientar rutas y trayectorias entre sus miembros, que los llevaron a ocupar posiciones de reconocimiento dentro de su espacio social de pertenencia.

En este proceso, todos los miembros del campo participan de manera activa, quienes con la exteriorización de sus “puntos de vista”, con la transmisión de consejos, con la ejecución de acciones que reflejan maneras de ser y hacer, con la elaboración de recomendaciones, con la ayuda para solucionar problemas cotidianos y hasta con su cooperación para conseguir pareja o sugerir una escuela para los hijos; contribuyen a socializar una serie de principios orientadores comunes en el campo y que lo caracterizan.

Por supuesto que este proceso de interiorización dentro del campo, tal y como se mencionó anteriormente sólo puede darse como resultado de la interacción con otros miembros de dicho espacio social, se va incorporando poco a poco durante la estancia del agente en el campo y se refleja en la apropiación de un esquema orientador de representaciones y acciones (habitus) que se muestra como propio y característico.

Otro elemento que garantiza la apropiación de los principios inherentes a este esquema subjetivo, es la inculcación que se opera en las escuelas que integrantes del campo, en las que los interesados en ingresar al campo, en su calidad de novatos se apropian de todos los conocimientos y habilidades que les permiten ejercen la práctica docente que distingue al campo.

Los supuestos teóricos sobre los que se construyó el estudio, ubican a la inculcación como un proceso donde se expresan de manera clara los intereses del campo económico y de poder, considerados englobantes del gran espacio macrosocial. La inculcación que se ejerce dentro de las escuelas normales, lleva a los formadores de docentes a desmenuzar el conjunto de saberes, sintetizados en los planes y programas de estudio diseñados por especialistas al campo, que de manera oficial se consideran básicos de todo docente. Ello explica las causas por las que ante la llegada de nuevos agentes dentro de los campos englobantes, se operan una nueva reforma dentro de las escuelas normales, que busca formar un nuevo tipo de maestro; lo que se traduce en la imposición de modelos o perfiles, con características, habilidades, atributos e estilos particulares. Estos lineamientos son interpretados y puestos en marcha por los formadores de docentes, que cuentan con la legitimidad para inculcar entre los novatos estos nuevos requerimientos.

El éxito de la inculcación se refleja en la obtención de documentos y títulos que certifican y autorizan a los novatos a ejercer la práctica docente, como una práctica profesional; de manera objetiva ello se observa en el tipo y cantidad de certificados que poseen los formadores entrevistados, los cuales, tal y como ya se mencionó, en cantidad y calidad presentan un comportamiento regular.

Este éxito adquiere matices especiales, cuando los entrevistados de viva voz, muestran dificultades para recuperar contenidos dentro de los planes de estudio cursados y que desde su posición, les hubieran ayudado en el ejercicio de su práctica profesional; o en su caso niegan abiertamente haber recibido en la normal la información y formación suficiente para ejercer la docencia.

La alusión a maestros, estudiantes, compañeros maestros y hasta los familiares (todos ligados de una u otra manera al ejercicio de la docencia), como influyentes en el ejercicio de la profesión docente y quienes de manera efectiva, ayudaron a los formadores en el ejercicio de su práctica docente, pone en duda el proceso de inculcación al que se sometieron los entrevistados y da un papel protagónico a la interiorización en la construcción de representaciones y la ejecución de prácticas.

La referencia a estos agentes (que también son miembros del campo) como incidentes en su formación para la docencia, contrasta con el desden mostrado hacia

la escuela normal (integrada por formadores de docentes que ponen en marcha un plan de estudios) con lo que, quizá sin alcanzar a distinguirlo, los entrevistados ponen en tela de juicio su papel, en la tarea de formar los futuros maestros de educación básica.

Con el desprecio a la escuela normal como institución formadora de docentes, asociada a la recuperación de la práctica y la experiencia (ya sea propia o producto de recomendaciones de compañeros o familiares), el grupo de entrevistados, cede al proceso de interiorización, un papel preponderante en la formación y ejercicio de la práctica docente.

En su dicho, puede identificarse cierta singularidad, ya que por un lado toman a la ligera su papel en la transmisión de las habilidades y saberes oficiales concentrados en los planes de estudio; pero al mismo tiempo sobrevaloran su experiencia (que incorpora la de sus compañeros y familiares) en la tarea de formación de docentes. Ello sin embargo, muestra el interés colectivo del campo, ya que los entrevistados, aprovechan su posición dentro de la escuela normal para interiorizar entre sus estudiantes (novatos) los ritos, estilos y prácticas aceptadas y reconocidas dentro de ese espacio social el cual, en su calidad de consagrados dominan. Parece entonces que aún dentro de la escuela normal, se impone la lógica e intereses del campo, por sobre los deseos y aspiraciones de agentes ubicados en los campos englobantes del espacio social.

Aprovechando el espacio y su legitimación, los formadores de docentes, también comunican entre los futuros maestros de educación primaria, toda una serie de visiones y concepciones que son parte del acervo cultural del campo como una estructura social, con una historia y trayectoria propia, y que no necesariamente encuentran espacio en los planes y programas de estudio.

En el cumplimiento de esta tarea, los formadores objeto de este estudio, asumen su responsabilidad en la formación de nuevas generaciones de maestros, pero en el cumplimiento de su responsabilidad, otorgan mayor importancia a los principios que consideran distinguen, identifican y dan especificidad al campo, dejando de lado los requerimientos y deseos institucionales de los que se sienten ajenos y con frecuencia califican como atentatorios a la lógica del campo. Con ello la representación del

“buen maestro” cumple una función identitaria, en tanto que aglutina y hace suyos los elementos considerados como propios y específicos del espacio social de pertenencia y ayuda a situar a los agentes en su interior.

En esta lógica, el reconocimiento de la escuela normal como institución que otorga un certificado que avala la formación para docencia, si garantiza cierto reconocimiento intra y extra campo (que distingue), pero las habilidades, actitudes y saberes que garantizan su ejercicio sólo se aprenden en la práctica. Así, la experiencia que se refleja en la práctica docente es producto de las relaciones con los otros dentro del mismo espacio social, quienes a pesar de mantener entre sí cierta distancia, confluyen en ciertos estilos y maneras de hacer, cuyo dominio garantiza su reconocimiento interno, así como la especificidad que refrenda la existencia de un campo profesional, como el magisterial.

Muestra de esta posición se refleja de manera clara en el contenido de la representación del “buen maestro” que se detalló en el capítulo 5 y que desagregado en dos dimensiones mostró un comportamiento homogéneo. De la revisión de los hallazgos ahí presentados, es posible observar cierta uniformidad en cuanto a las características de la práctica docente y los atributos del agente que la ejerce (el maestro).

Destaca dentro de lo que citado por los entrevistados como propio y característico de la práctica docente, la planeación y la preparación de las clases, además del análisis y la observación; sin la intención de ser esquemático, puede considerarse que ambos elementos reflejan la persistencia de visiones pasadas y presentes que incorporadas en los formadores, son componentes del discurso que se inculca e interioriza dentro de las escuelas normales.

Quizá, en la mención de ambos elementos se expresa de manera clara la presencia tanto de CSE pasadas (vinculadas a la planeación y la preparación, inherentes a un modelo de maestro-técnico) en las que el entrevistador se formó; como de CSE presentes (vinculadas a los contenidos de los planes que han tenido la responsabilidad de impartir de manera reciente).

El análisis y observación, como componentes de la práctica docente son los únicos elementos señalados por los entrevistados (en todo el trabajo de campo), en los que es posible identificar cierta correspondencia entre su discurso y los contenidos de los planes de estudio que actualmente se encuentran impartiendo y se ajustan a un nuevo docente más reflexivo.

El análisis y la observación como componentes de la práctica docente llegan al campo, en 1984, con los planes de estudio que otorgan por primera ocasión el título de licenciado a los egresados de la escuela normal. Desde esa fecha ha permanecido en los planes y programas de estudio, con la expectativa de convertirse en una herramienta que ayude, no sólo en el ejercicio de la práctica docente, sino pueda ser una vía de mejora continua de la tarea docente. Su recuperación puede reconocerse como un éxito de los intereses contruidos desde los campos de poder y económico, donde se definieron como constituyentes de un nuevo tipo de práctica docente. La distancia entre el periodo en que se instalaron en el campo y se expresan en voces de los formadores, (quienes cursaron el plan de estudio 1984), da cuenta del tiempo requerido (22 años entre 1984 y 2006) para que nuevos contenidos y visiones se incorporen entre los miembros de un campo, lo cual no puede pasarse por alto entre los interesados en promover reformas en dicho espacio social.

Precisamente en lo concerniente al vínculo entre los planes de estudio y el ejercicio de la práctica docente, los hallazgos del trabajo de campo, muestran cierto desprecio y desdén de los formadores a los contenidos de los programas que cursaron en su estancia en la escuela normal. Desde su posición, en la escuela normal, encontraron el medio adecuado para fortalecer su vocación; recomendaciones para elaborar material didáctico; y apoyo en el manejo de contenidos de ciertas materias.

Llama la atención que para los entrevistados, no fue la escuela normal, con sus planes y programas de estudio, la que le proporcionó la formación y las herramientas necesarias para ejercer su práctica profesional. Como ya se mencionó antes, los formadores objeto de este estudio, dan a sus familiares, compañeros estudiantes y compañeros maestros, un papel protagónico en su formación para la docencia, con



lo que sobrevaloran el peso de la experiencia (incorporada en los agentes mencionados), en el ejercicio de la práctica docente, por sobre la certificación que les otorga su institución de egreso.

Otros componentes de la práctica docente señalados por los entrevistados, tienen que ver con: la atención a las necesidades de los alumno, el reforzamiento de valores, el manejo de estrategias didácticas; la búsqueda de la felicidad; la animación; y el dominio y manejo de contenidos, entre otros. La variedad permite reconocer la persistencia de visiones pasadas y presentes, e incorporadas en los agentes, asociadas a diferentes CSE y que parece haber llegado al campo para quedarse.

Otra dimensión contenida en la representación del “buen maestro”, es la relacionada con las características, atributos y actitudes de los agentes que ejercen la práctica docente como su actividad profesional (el maestro).

Los hallazgos del trabajo de campo, muestran que los “buenos maestros” son quienes asumen de manera cotidiana, un compromiso, una responsabilidad y una entrega; que se refleja en la felicidad asociada al ser docente; que los obliga a actualizarse para ser cada día mejor; y pone a prueba constante la vocación y el interés por el servicio. Estos conceptos se observan de manera cotidiana en el discurso de los maestros, e incluso han pasado a ser un elemento de distinción del campo, pero en ellos más que en otros se observa la permanencia de un esquema de pensamiento que se ha arraigado en dicho espacio social, cuyo origen se vincula al surgimiento del campo (en el periodo pos-revolucionario), como una estructura social con cierta autonomía, pero subordinada al campo de poder y económico.

En dichos conceptos se expresó el interés oficial por contar con maestros interesados en dar respuesta a las demandas sociales y asumir la responsabilidad laboral como un compromiso personal; donde las reivindicaciones salariales y las prestaciones sociales pasan a ocupar un segundo plano.

El reconocimiento social que se generó en torno a la trascendencia de su tarea, promovido desde los campos englobantes de la sociedad, parece tener una presencia importante entre los entrevistados, quienes sin importar las CSE en que se adscribieron a la institución y en las que se desenvuelven, las asumen, aceptan y reconocen como rasgos que dan cuenta de la docencia como profesión y que los distinguen.

La formación para la docencia, es un requisito que deben cumplir los “buenos maestros” también es una expresión mencionada con frecuencia entre los entrevistados, lo que puede leerse como reflejo de un interés por encontrar elementos que fundamenten su actividad laboral como una profesión. En esta lógica, la escuela normal, es la única institución que garantiza una formación para la docencia, de manera que cualquier agente puede acumular cursos y posgrados, pero ello no garantiza ni la habilitación para la docencia, ni una mejora dentro del aula.

El reconocimiento de la escuela normal como aval para la formación docente, parece contradecir el desprecio, señalado en otro momento, a sus aportes en el ejercicio de la práctica docente. Ello, sin embargo, merece algunos comentarios, ya que efectivamente en el discurso de los entrevistados parece evidenciarse un rechazo a los contenidos de los planes y programas de estudio de las escuelas normales, como influyente en su práctica docente; pero la recuperación de la experiencia e injerencia de sus compañeros estudiantes, de sus compañeros maestros y de sus propios maestros (“quienes sin necesidad de dar consejos, sino con su actuar cotidiano les enseñaron lo que significaba ser maestro”) en su ejercicio profesional, no se pudo haber dado fuera de la normal.

Lo que aflora en esta comparación, es la desvaloración a los contenidos de los planes y programas de estudio que operan en la normal (como una vía de inculcación), y al mismo tiempo la sobre-valoración de las recomendaciones y sugerencias (la experiencia interiorizada), dadas por otros miembros del mismo espacio social, tendientes a incidir en su práctica docente.

No debe olvidarse que las relaciones con otros miembros del mismo campo, se establecen desde la escuela normal (aún para quienes tienen familiares dentro del magisterio), de manera que su reconocimiento como institución que garantiza la formación para la práctica docente, está más pensada en los agentes que se involucran en ella.

El intercambio de experiencias, las recomendaciones, las sugerencias y los estilos observados, que en conjunto y de acuerdo a los entrevistados, les ayudaron en su actividad profesional, muestran de manera clara el reconocimiento al proceso de interiorización a que se ha sometido este grupo de agentes dentro del campo. Un proceso que busca interiorizar entre sus miembros, los estilos, las rutinas, las lógicas

y las visiones imperantes en el campo, para mantener un esquema único de percepción y acercamiento a la realidad (habitus), que le permita la producción de representaciones y prácticas que ayuden a mantenerlo como un espacio social de distinción.

Otras características señaladas por los entrevistados como propias de los “buenos maestros” fueron: la personalidad, el manejo de valores, la puntualidad y la humildad, la congruencia entre el “decir” y el “hacer”, además del sacrificio y la abnegación.

En conjunto estas características muestran la permanencia de visiones y percepciones que se ha arraigado en el campo, pero que no parecen distinguir de manera particular a la docencia como una práctica profesional. Con excepción del sacrificio y la abnegación, de los que se hablará más adelante, el resto de las características, podrían describir a cualquier profesional, que no necesariamente ejerce la docencia. Los rasgos mencionados, tienen que ver más con lo “humano”, que con lo profesional.

El sacrificio y la abnegación, son rasgos más ligados a la figura del apóstol-misionero que como sinónimo del “buen maestro”, ha permanecido como emblema del campo magisterial.

Sobre el peso de dicha figura en la identidad del campo, los entrevistados muestran ciertos desacuerdos (en donde no tiene injerencia las CSE en que adscribieron y se desenvuelven en el campo), ya que algunos de ellos no dudan en declararla acabada y fuera de lugar dentro del magisterio; otros, la consideran vigente; mientras que algunos más insisten en reconceptualizarla, para adaptarla a los nuevos tiempo, pero sin abandonarla.

El reconocimiento social al magisterio, asociado a la figura del apóstol-misionero, y que como se mencionó antes, no puede desvincularse de la génesis del campo, a pesar de ser impulsado por miembros del campo económico y de poder, parece ser añorado por los entrevistados. La permanencia de esta figura emblemática del campo, no necesariamente ha sido una tarea de miembros prominentes de dichos campos, quienes de manera oficial en los últimos años, han tratado de impulsar otro tipo de “buen maestro”, mediante la puesta en marcha de nuevos planes y programas de estudio.

Su presencia dentro del campo, muestra la eficiencia de la interiorización operada dentro del campo, donde los consagrados y reconocidos, aprovechando la legitimación interna, interiorizan entre los novatos las visiones y percepciones, que les ayudarán a “ser parte”, “mostrarse” ante los demás, pero también a mantener un nivel de cohesión que asegure la permanencia del nivel de cosas.

La socialización de estos principios, asociados a un esquema común de percepción y apropiación, sólo puede darse con la participación de todos los miembros del campo, quienes desde su posición, asumen la responsabilidad de interiorizarlos entre los novatos o aspirantes, sin darse cuenta que en su interés por ayudar a los novatos a insertarse en el campo, reproducen los niveles y jerarquías, con los que no siempre han estado de acuerdo.

La dificultad para identificar contradicciones en su discurso, se percibe también cuando se les pide señalar las características, atributos y/o rasgos que consideren propios de un “mal maestro”, (como contraparte del “bueno”), donde lo mismo se hizo referencia a: la agresividad, la incapacidad para manejar el programa, la falta de didáctica, el uso político del aula, además del pésimo estado físico.

Más allá de que lo mencionado, no puede considerarse exactamente como opuesto a lo “bueno”, se observa una singular combinación entre rasgos más personales y otros que se consideran propios de la profesión, que bien puede leerse como evidencia de éxito parcial del proceso de interiorización.

Lo expuesto hasta el momento, en cuanto a la práctica docente y el maestro, como dos dimensiones que componen la representación del “buen maestro”, permite reconocer la existencia de consensos prevalecientes en el campo magisterial.

Los acuerdos sobre el contenido de la representación, impiden una referencia a las representaciones del “buen maestro”, y supone la existencia de una representación, con un contenido compartido y consensuado.

Con ello es posible reconocer también que; más allá de los programas cursaron los entrevistados; de los planes y programas que han tenido que impartir, como formadores de docentes; y de la ubicación de la escuela de adscripción; el conjunto de entrevistados tiene referentes comunes desde los cuales, construye sus representaciones y prácticas.

Estos referentes, no son resultado de la inculcación que se opera en la escuela normal, expresada en los planes y programas de estudio, ya que ellos mismos rechazan cualquier injerencia de dicha institución en los estilos y maneras de ser y hacer, sobre los que fundamenta su práctica docente.

En tanto que el ejercicio de la práctica docente, garantiza su inserción en el magisterio y el establecimiento de relaciones profesionales, es a partir de su ejercicio que el formador, organiza y establece una red de vínculos personales que le permiten su aceptación en dicho espacio social, así como la interiorización de una serie de principios y lógicas, que son asumidos entre sus miembros, como naturales o representativos de cierto sentido común.

En su relación con miembros del mismo campo, el formador incorpora esos principios, lógicas y rutinas, en tanto lo ve como necesidad para ser aceptado, conseguir los beneficios que le corresponden, y al mismo tiempo mostrarse como diferente fuera de ese espacio social.

El menosprecio a la escuela normal como incidente en su práctica docente, que contrasta con el reconocimiento a sus maestros, sus padres, sus compañeros y hasta de sus propios alumnos en el ejercicio de su actividad profesional, muestra cierta eficiencia del proceso de interiorización a que dichos agentes se han sometido durante su estancia en el campo; proceso en el que los miembros con mayor antigüedad en el campo, son responsables. La inculcación institucionalizada de la que habla Bourdieu, localizada en la escuela y concretada en los contenidos de planes y programas de estudio, parece ocupar un lugar secundario, ya que entre los componentes y características encontradas en la representación del “buen maestro”, no se identificaron de manera puntual referencias a los diferentes planes de estudio cursados por los entrevistados.

El predominio de conceptos cercanos a modelos de maestros, que no corresponden a las condiciones socio-históricas en que se formaron los entrevistados, ni a los expresados en los programas de estudios que han tenido la responsabilidad de impartir, todos con cobertura nacional, refleja una presencia importante de las visiones y percepciones prevalecientes en el campo magisterial interiorizadas durante su estancia en el campo.

Ello quiere decir que el habitus, en tanto estructura subjetiva de apreciación y ubicación indisolublemente ligada al campo magisterial como una estructura social, se mantiene gracias al proceso de interiorización que sus miembros operan de manera cotidiana en dicho espacio. Las CSE (condiciones socio-históricas y socio-culturales) pasadas y presentes en las que se han movido y se mueven los formadores de docentes de este estudio, no impactan de ninguna manera en los principios y lógicas que lo caracterizan. En la interiorización, los principios y rutinas dentro del campo, son aquellas reconocidas y aceptadas en su interior y son excluidas aquellas asociadas a otro tipo de campo o vinculadas a ciertas CSE.

La representación del “buen maestro” como producto de ese habitus, muestra el éxito del proceso de interiorización a que se han sometido los entrevistados, producto de su estancia en el campo, donde los viejos, los consagrados, los reconocidos, que incorporan la historia e identidad del campo tienen un papel protagónico.

Antes de continuar es pertinente resaltar que este trabajo de investigación, no se planteó como objetivo construir un modelo de “buen maestro”, sin embargo no puede dejar de reconocerse que el contenido de la representación reseñada hasta el momento, si permite reconocer ciertas características y rasgos que podrían amalgamarse para formar un modelo.

El contenido de la representación, también permite reconocer el peso diferenciado de la interiorización y la inculcación en el mantenimiento del habitus del campo y consecuentemente en su mantenimiento como estructura social subordinada a los campos de poder y económico. Donde la interiorización muestra una mayor eficiencia en comparación con la inculcación institucionalizada.

Con el estudio de la representación del “buen maestro” salieron a flote los deseos latentes de los entrevistados, quienes independientemente de asumirse como “buenos maestros” o de manera humilde aceptar que su trabajo cotidiano busca este reconocimiento dentro y fuera del campo; terminaron reconociéndola como un ideal que tratan de alcanzar en la cotidianidad de su tarea docente.

La representación, entonces, demuestra su función de orientación, ya que aparece como guía de comportamientos y prácticas, además define prescripciones, siempre en la expectativa de garantizar un reconocimiento social.

El sindicato como una agencia dentro del campo, si tiene una presencia importante no directamente en la construcción de la representación del “buen maestro”, pero sí en el establecimiento y mantenimiento de relaciones y vínculos que caracterizan al campo y tienen trascendencia en el mantenimiento de la cohesión y homogeneidad que caracteriza a dicho espacio social. La homogeneidad de esta estructura observada en la uniformidad del contenido de la representación del “buen maestro”, tiene en el sindicato un sostén que parece actuar como elemento aglutinador por encima de cualquier tipo de condiciones sociales.

Los hallazgos del trabajo de campo, muestran que la representación del “buen maestro” si ayuda a los formadores de docentes a percibir y explicar la realidad en la que se encuentran inmersos; también les permite reconocerse como miembros de un espacio social que se distingue frente a los otros; en tanto modelo, cumple un función de orientación de sus acciones y prácticas; además de que es usada como justificación para la ejecución de prácticas y comportamiento.

Para finalizar, es pertinente mencionar que durante el desarrollo de la investigación y en la medida en que se iban encontrando los hallazgos aquí comentados, también se fueron reconociendo aristas del problema que inicialmente no se tenían contempladas.

Así, en el planteamiento inicial del proyecto, sólo se concentró en la necesidad de reconocer el peso de diversas condiciones socio-culturales en la construcción de la representación, pero al examinar en detalle la información del cuestionario, se observó cierta uniformidad en cuanto a la ubicación del agente, su trayectoria social, su recorrido escolar y su propiedad de capital cultural, lo que llevó a sobredimensionar el peso de campo magisterial y su habitus en la construcción de la representación.

Ello no quiere decir que este factor no estuviera inicialmente estimado en el proyecto (lo cual de principio se hubiera constituido en un error), sino que su participación se consideraba, más bien secundaria, en el ánimo de innovar en el abordaje de variables y perspectivas para acercarse al magisterio.

Más allá de los pequeños sobresaltos metodológicos, salvables en todo momento, quizá lo más lamentable de la situación fue aceptar la imposibilidad de estudiar a este tipo de agentes sin reconocer el carácter endogámico e inamovible del campo al que pertenecen, lo que había sido planteado en otras investigaciones y aquí se insistía en negar, ya que parecía demasiado simplista y parcial.

El tipo de explicaciones donde las acciones de los miembros del magisterio, se unifican como sí en su interior no existiera diversidad, no parecían convincentes al inicio de este proyecto, pero a la luz de los datos encontrados en esta investigación, la realidad terminó por imponerse.

Parece que el planteamiento de este problema de investigación, se ubicó a contracorriente de aquello mencionado, conocido y aceptado como distintivo del campo, lo cual en algunos momentos resultó difícil de explicar ante los escépticos, sin embargo, es claro que la construcción de un problema de investigación desde una perspectiva no explorada con suficiencia, puede mantenerse como un principio ontológico de la investigación social que pretende generar un nuevo tipo de conocimiento.

Bajo esta perspectiva, las conclusiones de este estudio no pretenden mostrarse como absolutas e inobjtables para todos los formadores de docentes adscritos actualmente en las escuelas normales, ya que sólo dan cuenta de lo observado en un pequeño grupo de agentes, adscritos a dos diferentes instituciones de la misma modalidad en dos diferentes momentos socio-históricos. Lo planteado, puede, sin embargo, invitar a los interesados en la temática en el estudio de agentes pocos estudiados en el campo, y desde nuevas perspectivas, con el convencimiento de que ello contribuirá a transformar este espacio social que frecuentemente aparece como una estructura inamovible.



## **Prospectiva de la investigación**

Desde hace más de 10 años que realicé una investigación sobre las prácticas culturales de los formadores de docentes de las escuela normales, en función de su adscripción a estas instituciones de nivel superior, hice evidente mi interés por buscar alternativas de acercamiento a este grupo de agentes.

Después de examinar la información obtenida sobre las prácticas culturales de los formadores de docentes de las tres escuelas normales públicas de Guanajuato, la investigación concluyó en la necesidad de realizar más estudios sobre este tipo de agentes, poco conocidos en el ámbito de la educación superior.

Sin olvidar esta preocupación y sin encontrar evidencias contundentes sobre la atención a las necesidades de los formadores, como una vía para fortalecer el trabajo académico de las escuelas normales, tomé la decisión de continuar estudiando a estos agentes, quienes aún cuando forman parte del magisterio y a pesar del paso del tiempo, siguen esperando ser reconocidos en sus particularidades. Los resultados de aquel estudio, orientaron el que aquí se ha reseñado, con la certeza de que para entender las prácticas de los agentes, es necesario remitirse a los procesos internos donde éstas se gestan.

Con el interés por adentrarse en la dimensión interior del agente, la estructura capitular de este reporte muestra los hallazgos encontrados respecto a los procesos que intervienen en la construcción de representaciones sociales y la orientación de prácticas en los formadores de docentes.

Las conclusiones generadas que pueden ser muy limitadas por la naturaleza y dimensiones del objeto de estudio, dan cuenta de una situación que parecía desconocida en el caso de los formadores de docentes, pero de ninguna manera pueden calificarse como absolutas, sino más bien dan la oportunidad de generar nuevas interrogantes o develar algunas líneas que pudieran ayudar a conocer a estos agentes y fortalecer su actividad académica y la de las escuela normales.

Las categorías y conceptos sobre la que se realizó el análisis, al tomar como referencia el estudio de las representaciones sociales, como resultado de la puesta en marcha de esquemas interiorizados vinculados a un campo, fueron útiles para evidenciar el potencial teórico de Bourdieu, en el estudio de esta categoría considerada patrimonio exclusivo de la psicología.

El abordaje de las representaciones sociales desde esta perspectiva, se reveló como una alternativa para abordar el dominio y tratamiento de contenidos de planes y programas de estudio, que tanto parece preocupar a los especialistas en el magisterio, quienes han estado más preocupados en el análisis formal del currículo, que en el estudio sobre la manera en que lo tratan los formadores de docentes y su papel en el cumplimiento de sus objetivos.

Esta investigación sin duda es un referente para conocer este tipo de agentes, pero el desconocimiento sobre ellos y su influencia en la formación de los maestros del futuro, aún puede calificarse como incipiente.

No existen datos confiables sobre su perfil académico y profesional, su trayectoria social, su capital cultural, tampoco existen datos sobre su adscripción y tipo de contratación, así como sobre sus prácticas culturales, de tal manera que antes de pensar en poner en marcha ejercicios de indagación con cierto grado de complejidad es primordial echar a andar proyectos más modestos pero no por ello menos importantes.

Desde el 2002 dentro de estas instituciones se ha puesto en marcha el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), con el interés manifiesto de mejorar sus procesos de gestión y administración y más recientemente las escuelas normales, pasaron a formar parte de la Dirección General de Profesionales de la Educación dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior, con lo que se espera apoyar sus actividades y promover su renovación. El interés por poner en marcha programas y estrategias ya probadas en el ámbito de las instituciones de educación superior, para eliminar subsidios y promover la consecución y uso de recursos privados, se ha manifestado con las acciones mencionadas.

En ellas se otorgan a los formadores de docentes nuevas responsabilidades en el diseño y seguimiento de proyectos que beneficien a su institución, lo que muestra un desconocimiento sobre las capacidades y potencialidades de estos agentes, a quienes de manera repentina se les involucra en tareas en las que tienen poca experiencia. Por la inmediatez de estas acciones, este conjunto de agentes, han tenido que incorporar nuevos aprendizajes, sin mucho tiempo para procesarlos, ya que se enfrentan a la presión de ver disminuidos los apoyos a su institución.

Su compromiso con estas acciones que buscan incidir en los estilos y prácticas imperantes dentro del magisterio, parece tener límites. Las lógicas y rutinas imperantes en dicho espacio social, no cambian como producto de una disposición oficial construida desde los campos de poder o económico, de manera que las posibilidades de éxito de dicha reforma son muy limitadas.

Es necesario renovar estilos, visiones y percepciones, que dentro del magisterio, parecen anquilosadas, pero ello requiere de tiempo y esfuerzos conjuntos dentro de los campo englobantes del gran espacio macrosocial, que parece poco probables de alcanzar, y que de no ponerse en marcha, terminarán dando cada vez mayor autonomía al campo.

La homogeneidad de intereses que sostienen al magisterio como campo, lo muestra como un espacio inamovible e impenetrable, que día a día se reproduce con la participación de todos sus miembros. Esta unidad, parece no trastocar su posición de subordinación frente a los campos de poder y económico, sin embargo, puede ser usada en su interior para fortalecer su autonomía, en la búsqueda de mejores condiciones, que lo distancien de otros espacios de naturaleza semejante, y que les permita en algún momento hacer cuestionamientos estructurales más allá de su espacio de acción.



## ANEXOS



## CUESTIONARIO

Estimado maestro

El siguiente cuestionario tiene la intención de recuperar información sobre sus antecedentes socioculturales que servirán de referente para la realización de una entrevista (que será programada a la entrega de este cuestionario).

Los resultados de ambos instrumentos serán usados de manera confidencial en la elaboración de una investigación que tiene por objetivo reconocer las características del “buen maestro” entre los formadores de docentes e identificar el peso de las condiciones socio-culturales en su construcción, de la cual podrá conocer los resultados, si así lo desea.

Se le suplica contestar las interrogantes de la manera más precisa posible.

Por su valiosa colaboración, gracias.

### 1. NOMBRE COMPLETO (SÓLO PARA FINES DE REGISTRO)

---

---

2. AÑO DE NACIMIENTO \_\_\_\_\_

3. SEXO: FEMENINO ( ) MASCULINO ( )

4. MAXIMA ESCOLARIDAD DE LOS PADRES (ANOTAR, AÚN CUANDO HAYAN FALLECIDO)

PADRE \_\_\_\_\_ MADRE \_\_\_\_\_

5. ESTADO CIVIL: SOLTERO ( ) CASADO ( ) VIUDO (A) ( )

DIVORCIADO ( ) UNION LIBRE ( )

EN CASO DE TENER PAREJA O ESTAR CASADO. INDIQUE LA PROFESIÓN DEL CONYUGE \_\_\_\_\_

6. SI TIENE HIJOS INDIQUE LA CANTIDAD Y LA ACTIVIDAD A QUE SE DEDICAN.

---

7. RELIGIÓN: CATÓLICA ( ) EVANGELISTA ( ) PROTESTANTE ( )

OTRA (PRECISAR) \_\_\_\_\_ SIN RELIGIÓN ( )

8. DE ACUERDO A SU RELIGIÓN, EN ESTE ÚLTIMO MES ¿CUÁNTAS VECES ACUDIÓ A SU TEMPLO? \_\_\_\_\_

9. LUGAR DE RESIDENCIA ACTUAL (COLONIA): \_\_\_\_\_

10. CON QUIÉN VIVE \_\_\_\_\_

11. ESCUELA DE ADSCRIPCIÓN \_\_\_\_\_

12. CATEGORÍA \_\_\_\_\_

13. MATERIAS QUE IMPARTE ESTE SEMESTRE \_\_\_\_\_

14. ANTIGÜEDAD DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL \_\_\_\_\_

15. ANTIGÜEDAD DOCENTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO \_\_\_\_\_

16. PERIODO EN EL QUE ESTUDIÓ EN LA ESCUELA NORMAL BÁSICA \_\_\_\_\_

17. ESTUDIOS REALIZADOS (PUEDE SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN)  
( ) NORMAL BÁSICA 3 AÑOS (ESPECIFIQUE INSTITUCIÓN, AÑO DE EGRESO Y DOCUMENTO OBTENIDO) \_\_\_\_\_

( ) NORMAL BÁSICA 4 AÑOS (ESPECIFIQUE INSTITUCIÓN, AÑO DE EGRESO Y DOCUMENTO OBTENIDO) \_\_\_\_\_

( ) NORMAL SUPERIOR (ESPECIFIQUE INSTITUCIÓN, AÑO DE EGRESO Y DOCUMENTO OBTENIDO) \_\_\_\_\_

( ) LICENCIATURA EN UPN (ESPECIFIQUE ESPECIALIZACIÓN, AÑO DE EGRESO Y DOCUMENTO OBTENIDO) \_\_\_\_\_

( ) MAESTRÍA (ESPECIFIQUE INSTITUCIÓN, AÑO DE EGRESO Y DOCUMENTO OBTENIDO) \_\_\_\_\_

( ) DOCTORADO (ESPECIFIQUE INSTITUCIÓN, AÑO DE EGRESO Y DOCUMENTO OBTENIDO) \_\_\_\_\_

( ) OTRO (ESPECIFIQUE).



( ) SI ESTUDIA ACTUALMENTE, ESPECIFIQUE ESPECIALIZACIÓN, INSTITUCIÓN Y GRADO DE AVANCE DE LOS ESTUDIOS.

---

18. LA ESCUELA NORMAL BÁSICA DONDE ESTUDIÓ ERA: MIXTA ( )  
EXCLUSIVA PARA SEÑORITAS ( ) EXCLUSIVA PARA VARONES ( )

19. EL TIPO DE ESCUELA NORMAL BÁSICA DONDE ESTUDIÓ ERA:  
URBANA ( ) RURAL ( )

20. LUGAR DE RESIDENCIA CUANDO REALIZÓ SUS ESTUDIOS DE NORMAL BÁSICA: \_\_\_\_\_

21. TIENE FAMILIARES DEDICADOS A LA DOCENCIA  
SI ( ) NO ( )

EN CASO AFIRMATIVO INDIQUE LA RELACIÓN DE PARENTESCO Y EL LUGAR DONDE REALIZAN SU PRÁCTICA DOCENTE.

---

22. IMPARTIÓ CLASES EN EL NIVEL BÁSICO ANTES DE INGRESAR A LA NORMAL COMO MAESTRO, INDIQUE EL NÚMERO DE AÑOS, EL NIVEL Y LAS CAUSAS POR LAS QUE LO ABANDONÓ.

---

23. ¿CÓMO INGRESO A LA ESCUELA NORMAL PARA IMPARTIR CLASES Y CUÁLES FUERON LAS CAUSAS POR LAS QUE INGRESÓ A ESTA INSTITUCIÓN?

---

---

## GUÍA DE ENTREVISTA

1. PARA USTED ¿QUÉ ES UN “BUEN MAESTRO”, CUÁLES SON SUS CARACTERÍSTICAS Y VALORES?
2. CONSIDERA, USTED QUE CUMPLE CON ESTAS CARACTERÍSTICAS Y ATIENDE ESTOS VALORES, ¿POR QUÉ, ESPECÍFIQUE?
3. ¿POR QUÉ DECIDIÓ SER MAESTRO?, ¿CÓMO Y CUÁNDO LO DECIDIÓ?
4. ¿CUÁL DEBE SER LA TAREA DE LOS “BUENOS MAESTROS” EN LA ESCUELA, EN EL AULA? DESDE SU PERSPECTIVA ¿QUE DEBEN HACER?
5. CONSIDERA QUE LOS MAESTROS QUE FORMA ACTUALMENTE SON MEJORES O PEORES QUE LOS DE SU GENERACIÓN. (POR QUÉ).
6. ¿QUÉ CARACTERIZA A UN “MAL MAESTRO”?
7. EN LA ESCUELA NORMAL, CUANDO ESTUDIÓ, CÓMO LE DIJERON SUS MAESTROS QUE TENÍA QUE SER UN “BUEN MAESTRO”?
8. ¿CONSIDERA QUE HAY DIFERENCIAS Y PARTICULARIDADES ENTRE SU PRÁCTICA DOCENTE Y LA REALIZADA POR OTROS DOCENTES EN OTROS NIVELES EDUCATIVOS? ¿CUÁLES SON Y POR QUÉ LO CONSIDERA ASÍ?
9. ¿CUÁLES SON LOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES DE SU FORMACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL? Y QUE CONSIDERA LE AYUDARON A SER “BUEN MAESTRO”. QUÉ RESCATARÍA EN SU PRÁCTICA DOCENTE.
10. RECUERDA EL NOMBRE DE UN PROFESOR (a) QUE EN LA NORMAL LE HAYA DEJADO HUELLA, SOBRE CÓMO QUERÍA SER COMO MAESTRO. QUÉ ADMIRABA MÁS DE EL (ELLA).
11. RECUERDA EL NOMBRE DE UN PROFESOR (a) QUE EN LA NORMAL LE HAYA DEJADO HUELLA, SOBRE CÓMO NO QUERÍA SER COMO MAESTRO, ¿POR QUÉ?

12. QUÉ FIGURAS LE IMPACTARON O INFLUYERON MÁS, CUANDO ESTUDIÓ (SUS PROFESORES, SUS CAMPAÑEROS, SUS FAMILIARES, LAS AUTORIDADES). ¿POR QUÉ?
13. LA FIGURA DEL APOSTOL-MISIONERO. ¿LE DICE ALGO? ¿CÓMO LO CONCEPTUALIZARÍA?, LO CONSIDERA VIGENTE.

## CUADRO DE INFORMANTES

<b>1970-1982</b>			
<b>BCENM</b>		<b>BCENOG</b>	
<b>Clave</b>	<b>Identificación</b>	<b>Clave</b>	<b>Identificación</b>
01-df.	Mtra. Gálvez	05-gto.	Mtra. Mendoza
02-df.	Mtra. Domínguez	06-gto.	Mtra. Alfaro
03-df.	Mtro. Duval	07-gto.	Mtro. Rodríguez
04-df.	Mtra. Sánchez		
06-df.	Mtra. Alonso		
08-df.	Mtro. Reyes		
09-df.	Mtro. Cruz		
11-df.	Mtro. Guerrero		

<b>1983-2000</b>			
<b>BCENM</b>		<b>BCENOG</b>	
<b>Clave</b>	<b>Identificación</b>	<b>Clave</b>	<b>Identificación</b>
05-df.	Mtro. Vázquez	01-gto.	Mtra. Vique
07-df.	Mtra. López	02-gto.	Mtro. Rendón
10-df.	Mtra. Imaz	03-gto.	Mtra. Micher
12-df.	Mtra. Rosales	04-gto.	Mtra. Casas

## BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean-Claude (Director) (2001) *Prácticas sociales y representaciones*, Embassade de France-CC IFAL/Ediciones Coyoacan, México.
- Arnaut, Alberto (1998) *Historia de una profesión: Maestros de Educación Primaria en México 1887-1993*, CIDE, México.
- Ávila Suárez, María del Carmen (2002) “Interpretación de prácticas académicas de profesores formadores de docente”, en Juan Manuel Piña Osorio y Claudia Beatriz Pontón (Coord.) *Cultura y procesos educativos*, UNAM/CESU/Plaza y Valdés Editores, México. pp. 347-371.
- Bechelloni, G. (1981) “Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio”, en Pierre Bourdieu, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, editorial Laia, Barcelona, España. pp. 17-33.
- Beriain Josetxo (1990) *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*, Antropos, Editorial del Hombre, España.
- Blanco, Mónica, et al- (2000) *Breve historia de Guanajuato*, FCE - Colegio de México- Fideicomiso Historia de las Américas, México.
- Bourdieu, P. (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, editorial Laia, Barcelona, España.
- ---- (1984) *Sociología y Cultura*, CONACULTA-Grijalbo, México.
- ---- (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Ediciones Akal, España.
- ---- (1987) “Los tres estados del capital cultural” en *Sociológica* Año 2, Núm. 5, UAM-Azcapotzalco, México.
- ---- (1988) *Cosas dichas*, Colección El mamífero parlante, Gedisa, Argentina.
- ---- (1991) *El sentido práctico*, Taurus Humanidades, Madrid.
- ----- (1992) *La Distinción*, Taurus Humanidades, Madrid.
- ---- (1995) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Anagrama/Colección argumentos, Barcelona.

- ----- (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Colección argumentos, Barcelona.
- ---- (2002) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus, México.
- Bourdieu, P. y Loic D.D. Wacquant (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.
- Caballero Arquímedes, Salvador Medrano (2004) "El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964" en Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, SEP-FCE, México. pp. 360-402.
- Cardiel Reyes, Raúl (2004) "El periodo de conciliación y consolidación 1946-1958" en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords). *Historia de la Educación Pública en México*, SEP-FCE, México. pp. 327-359.
- Cuevas Cajiga, Yazmín Margarita (2002) *La UNAM y sus actores. Un estudio en representaciones sociales*, Tesis de maestría en Pedagogía, UNAM, México.
- Cuevas Cajiga, Yazmín Margarita, et al (2002) "Imágenes y opiniones de los alumnos sobre el docente y su actuación", en *Identidad del Estudiante de Nivel Superior, Programa de Evaluación y Mejoramiento de Ambientes Académicos*, UAEM, México. pp. 455-466.
- Curiel Méndez, Martha Eugenia (2004) "La educación normal" en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (Coords.). *Historia de la educación pública en México*, SEP-FCE. México. pp. 426-462.
- Ducoing W. Patricia y Monique Landesmenn (Coord.) (1995) *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta perspectiva para los noventas*, COMIE, México.
- Ducoing W., Patricia (Coord.) (2005) *Sujetos, actores y procesos de formación*. T.II., Instituto Politécnico Nacional-COMIE, México.
- Durkheim, E. (1985) *Las reglas del método sociológico*, Ediciones Morata, Barcelona.

- ---- (2000) *Sociología y Filosofía*, Miño y Dávila Editores, Madrid, España.
- Fernández Alatorre, Ana Corina (2002) *Entre la nostalgia y el desaliento. La educación cívica desde la perspectiva del docente*, Tesis de maestría en Pedagogía, UNAM, México.
- Ferry, Gilles (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós educador, México.
- Figueroa Millán, Lilia Magdalena (1995) *Identidad en la formación profesional de dos escuelas normales*, Tesis de maestría en ciencias de la educación, ISCEEM, División de Posgrado.
- Fox Quesada Vicente (2003) *Tercer Informe de Gobierno. Anexo Estadístico*, México.
- Geertz, Clifford (2000) *La interpretación de las culturas*, Gedisa Editorial, España.
- Giddens, Anthony (2001) *Sociología*, Alianza Editorial, España.
- Giménez, M. Gilberto (2005) *Teoría y análisis de la cultura*, Colecc. Intersecciones No. 5, Vol.1, CONACULTA, México.
- ----- (s/f) *Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural*, (mimeo).
- ----- (1997) *La sociología de Pierre Bourdieu* (mimeo)
- ----- (1997a) "Materiales para una teoría de las identidades sociales" en *Frontera Norte*, Vol. 9., Núm. 18, Julio-Diciembre, México.
- ----- (1996) *Cultura política e identidad* (mimeo).
- ----- (1994) "La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos" en Jorge González y Jesús Galindo (Coords.), *Metodología y Cultura*, CONACULTA, México.
- ----- (2005) "Introducción a la sociología de Bourdieu" en Isabel Jiménez (Coord.) *Ensayos sobre Pierre Bourdieu*, Plaza y Valdés/UNAM, México.
- IIS (2003). boletín de Información Estadística No.21. 2001. Vol. 1, Recursos y Servicios, México.

- Gómez Sollano, Marcela (2001) "Formación, investigación y campo de la educación: las tesis sobre educación defendidas en el Distrito Federal en el 2000" en Guadalupe Teresinna Bertussi y Roberto González Villarreal (Coords.) *Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva*. T.II.,UPN/La Jornada, México. pp. 31-48.
- Gómez Sollano, Marcela (2002). "Las tesis sobre educación defendidas en el Distrito Federal en el 2001. Horizonte institucional y campos temáticos" en Guadalupe Teresina Bertussi y Roberto González Villarreal (Coords.) *Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva*, T.II.,UPN/La Jornada, México. pp. 185-245.
- González Cosío, Arturo (2004) "Los años recientes. 1964-1976" en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, SEP-FCE, México. pp. 403-425.
- Guerra Mendoza, Marcelino (2006) *Efectos de la descentralización educativa en la función del supervisor escolar de educación básica en el estado de Guanajuato*, Tesis de maestría en Políticas Públicas Comparadas, FLACSO, México.
- Güemes García, Carmela R. (2002) *Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del docente de educación normal. El caso de la escuela normal de especialización*, Tesis de maestría en pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, México.
- ----- (2003) "La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales" en Juan Manuel Piña Osorio (Coord.) *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, UNAM/CESU/Plaza y Valdés Editores, México. pp.
- Guevara Vivero, María del Refugio (2003) "Algunos rasgos del perfil de la planta docente. Ciclo escolar 2002-2003" en *Gaceta de la Escuela Normal*, Julio 2003, pp. 29-32.
- Gutiérrez López, Catalina (1998) *Cultura académica y prácticas culturales en los docentes de las escuelas normales del Estado de Guanajuato*, Tesis de Maestría en Sociología, UNAM/FCPyS, México.



- Hamnett, Brian (2001) *Historia de México*. Cambridge University Press. Madrid.
- Hernández Aguirre, Fabiola (2001) *Vida cotidiana y representaciones sociales en torno a la formación académica de los estudiantes normalistas*, Tesis de Maestría en Educación Superior, ENEP Aragón/UNAM, México.
- Ibáñez, Jesús (1994) *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*, Siglo XXI, España.
- Ibarra Rosales, Cuauhtémoc (1992) *La educación acorralada. Política, identidad magisterial y reforma educativa en el sistema de educación básica en México*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO México.
- Imbernón, Francisco (1998) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Biblioteca del aula 119. Graó, España.
- Incháustegui Romero, Teresa (1994) "Distrito Federal" en Pablo González Casanova y Jorge Cadena Roa (Coords.) *La república Mexicana. Modernización y democracia de Aguascalientes a Zacatecas*. Vol. I. La Jornada/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades/UNAM. México.
- INEGI (2003) *Estadísticas Demográficas*, Cuaderno No. 15, México.
- ----- (2000) Estados Unidos Mexicanos. *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados Básicos*. Aguascalientes, Ags., México.
- ----- (2000b) Estados Unidos Mexicanos. *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados de la Muestra Censal. Cuestionario Ampliado*. Aguascalientes, Ags., México.
- INEGI (2001). *Estadísticas de Cultura*, Aguascalientes, Ags., México.
- INEGI-STPS. (2003). *Encuesta Nacional de Empleo*, Aguascalientes, Ags., México.
- Jiménez Alarcón, Concepción (1998) *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. Tesis de Maestría en Ciencias en la especialidad en Investigación Educativa, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Jodelet, Denise. (1986). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría" en S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II*. Paidós, Barcelona.

- Krippendorff, Klaus (1997) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Paídos Ibérica. España.
- López Obrador, Andrés Manuel (2000) *México. La Ciudad de la Esperanza. Proyecto de Programa de Gobierno del Distrito Federal 2000-2006*. Gobierno del Distrito Federal, México.
- López Ramírez, Javier (1998) *Identidad docente y modernización educativa. Resignificaciones por algunos protagonistas de educación básica*. Tesis de maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigación educativa, DIE-CINVESTAV, México
- Medina Melgarejo, Patricia (1998) *La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios ¿polos opuestos o procesos y trayectorias compartidas*, Tesis de doctorado en Pedagogía, FFyL-UNAM, México
- ----- (2000) *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, UPN/Plaza y Valdés, México.
- Mejía Zúñiga, Raúl (2004) “La escuela que surge de la Revolución” en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, SEP-FCE, México. pp. 183-233.
- Mercado Marín, Laura (2002) *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía/UNAM, México.
- Mercado, Ruth (1994) “Formar para la docencia: reto de a educación normal” en *Universidad Futura*, Núm. 16, UAM-Azcapotzalco, México. pp. 27-37.
- Meyer, Lorenzo (1987) “El primer tramo del camino” en Varios, *Historia General de México*. T.2. HARLA-El Colegio de México, México. pp. 1183-1272.
- ----- (1987b) “La encrucijada” en Varios, *Historia General de México*. T.2. HARLA/El Colegio de México, México. pp. 1273-1356.

- Mungía Espítia, Jorge (2001) “Breve recuento de la bibliografía sobre educación publicada en el Distrito Federal en el 2000” en Guadalupe Teresinna Bertussi y Roberto González Villarreal (Coords.) *Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva*. T.II.,UPN/La Jornada, México.
- Mungía Espítia, Jorge (2002) “Los libros publicados durante el año 2001” en Guadalupe Teresina Bertussi y Roberto González Villarreal (Coordinadores) *Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva*. T.II.,UPN/La Jornada, México. pp. 245-254.
- Moscovici, Serge (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemul, Buenos Aires.
- Olivé, León (1985) *Estado Legitimación y crisis*, Siglo XXI, México.
- Ortí, Alfonso (1998) “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo” en Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira (Compiladores) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Editorial, España. pp. 189-222.
- Pescador, José Ángel (1983) “La formación del Magisterio en México”, en *Perfiles Educativos*, núm. 3, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-UNAM, México, pp.3-16.
- Peña, Jorge y Omar González (2004) “La representación social. Teoría, método y técnica”, en María Luisa Tarrés (Coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, Colegio de México/FLACSO/Miguel Ángel Porrúa, México.
- Pescador Osuna, José Angel (1983) “La formación del magisterio” en *Perfiles Educativos* No.3, CISE-UNAM, México.
- Piña Osorio, Juan Manuel, Alfredo Furlán y Lya Sañudo (Coords.) (2003) *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*, COMIE/SEP/CESU/México.
- Piña Osorio, Juan Manuel y Claudia Beatriz Pontón (Coords) (2002) *Cultura y Procesos Educativos*. CESU-UNAM, Plaza y Valdés Editores, México.

- Policarpo Chacón, Ángel (2005) “La formación pedagógica en los profesores de educación básica en México” en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Vol., V, núm. 189, México.
- Raby L., David (1974) *Educación y revolución social en México*, SepSetentas, México.
- Ramírez Gasca, Gustavo, *et al.* (2001) *Breve Historia de la Escuela Normal de Guanajuato*. Ed. Escuela Normal Oficial de Guanajuato- SEP- Guanajuato, México.
- Ritzer, George (1994) *Teoría sociológica contemporánea*, McGraw Hill, México.
- Romero Hicks, Juan Carlos (2000) *Programa de Gobierno*, en <http://www.guanajuato.gob.mx/plan>
- Romero Rangel, José Antonio (2001) “Algunas reflexiones que los estudiantes de normal pudieran observar en la construcción de su identidad” en *Educativa: Revista de la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México*, Vol.8, núm. 18, Enero-marzo, México. pp. 67-87.
- Schutz Alfred (1974) *Estudios sobre teoría social*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Serrano, José Antonio (1997) *Tendencias en la formación de docentes. Una década de propuestas*, Tesis Maestría en Ciencias en la especialidad de Investigación Educativa, DIE-CINVESTAV, México.
- SEP (1982) *Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública*, SEP, México.
- ----- (1984) *Plan de estudios de licenciatura en educación primaria*, SEP, México.
- ----- (1997) *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, SEP, México.

- ---- (2002) *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)*, SEP, México.
- Sosa Barajas, Sergio W. (2005) *La situación de importaciones en el crecimiento económico de México*, Editorial Tlaxcallan, México.
- Sotelo Inclán, Jesús (2004) “La educación socialista” en Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (Coords.) *Historia de la educación pública en México*. SEP-FCE. México. pp. 234-326.
- Thompson, B., John (1993) *Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas*, UAM-Xochimilco, México.
- Vela Peón (2001) “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa” en María Luisa Tarrés (Coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, Colegio de México/FLACSO/Miguel Ángel Porrúa, México.
- Weber, Max (1981) *Economía y Sociedad*, Fondo de Cultura económica, México.
- Yurén Camarena, María Teresa y Stella Araujo, S. (2003) “Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.8, Núm.19, sep.-dic. 2003, México. pp. 631-652.
- Zúñiga Rodríguez, Rosa María (1993) “El imaginario normalista” en *Cero en Conducta*, Año 8, núms. 33-34, México. pp. 32-45
- ---- (1993). “Un imaginario alienante: la formación de maestros” en *Cero en Conducta*, Año 8. 33-34, México. pp. 15-31.