



Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Iztapalapa

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
POSGRADO EN ESTUDIOS SOCIALES

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL
DE LAS NORMALISTAS TLAXCALTECAS.**

**Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen
el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal
Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras” y la Normal Rural “Lic. Benito
Juárez”**

Tesis que presenta
Victoria Ramírez Rosales
Para obtener el grado de Doctora en Estudios Sociales
En la Línea de Estudios Laborales

Asesora
Dra. Rocío Guadarrama Olivera

México, D.F.
Agosto de 2008

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I	
Rutas teóricas en la construcción de la identidad profesional.	
Introducción.....	14
I. La crisis de las identidades en las sociedades contemporáneas.....	16
II. La identidad: Una articulación compleja entre lo biográfico y lo relacional	23
III. Cultura e identidad.....	38
IV. Trabajo, profesión y profesionalismo en la construcción de las	
Identidades profesionales.....	43
Consideraciones finales.....	56
CAPÍTULO II	
La construcción del objeto.	
Una estrategia metodológica para el estudio de la identidad profesional de las	
normalistas.	
Introducción.....	61
I. Construcción del objeto de estudio.....	64
II. Estrategia metodológica.....	74
CAPÍTULO III	
Las imágenes arquetípicas del magisterio de educación primaria en México: Un	
acercamiento a su estudio desde el discurso oficial.	
Introducción.....	96
I. La construcción de los imaginarios y arquetipos del “ser maestro”.....	99

II. Los principales hitos históricos en la construcción de la profesión	
Magisterial.....	104
III. Políticas, imaginarios y arquetipos educativos.....	149
Consideraciones finales.....	155

CAPÍTULO IV

La expresión del normalismo en las instituciones formadoras de maestros de Tlaxcala: Su análisis desde el discurso pedagógico de los formadores de maestros

Introducción.....	159
I. Los proyectos sobre el “normalismo” en México: normalismo rural y	
Normalismo urbano.....	162
II. El proyecto “modernizador”: Hacia la profesionalización del magisterio	173
III. Las escuelas normales de Tlaxcala: campos de lucha y poder.....	177
Consideraciones finales.....	204

CAPÍTULO V

Caracterización de las normales y su población estudiantil: Una aproximación a los perfiles sociodemográficos de las estudiantes normalistas.

Introducción.....	206
I. Las normales y los normalistas en México y Tlaxcala: una aproximación	
a su estudio.....	208
II. Las normalistas de educación primaria en Tlaxcala.....	217
III. Elección profesional.....	233
Consideraciones finales.....	240

CAPÍTULO VI

La formación profesional de las normalistas tlaxcaltecas

Introducción.....	243
I. La construcción del dato.....	245
II. Escuelas normales y actores.....	256

III. Espacios de interacción y procesos institucionales en la formación profesional.....	286
Consideraciones finales.....	330
CONCLUSIONES.....	336
BIBLIOGRAFÍA.....	352
ANEXOS	
Anexo 1: Planes de estudio de las escuelas normales.....	367
Anexo 2: Instrumentos para la recolección de información.....	387
Anexo 3: Sistema de codificación entrevistas en profundidad.....	399

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la identidad laboral tienen su anclaje más remoto en el enfoque cultural que sobre el trabajo surgió en la literatura internacional en el periodo de la posguerra -sobre todo en la tradición de la historia social inglesa y los Annales franceses-, como una respuesta necesariamente diferente a los estudios hasta entonces realizados sobre los trabajadores. Surgen en la década de los 60's nuevas perspectivas analíticas permeadas por las nuevas maneras de entender y explicar los fenómenos sociales. Así tenemos el debilitamiento de las teorías macroestructuralistas ante los nuevos paradigmas enfocados en los procesos microsociales.

El enfoque cultural del trabajo surgió como una reacción a los procesos de modernización industrial y de urbanización en el periodo de la posguerra, cuyos orígenes principalmente los podemos ubicar en los debates teóricos provenientes de Inglaterra, Francia y Estados Unidos (Guadarrama, 2000).

En Inglaterra se abordaron los temas culturales del trabajo desde la sociología descriptiva y la historia social marxista. La sociología francesa retomó una postura culturalista, criticando las visiones deterministas marxistas. En un primer momento encontramos autores como Friedmann y Naville (1963) que analizaban al hombre en relación con los efectos de la industrialización y automatización, Mallet (1969) que propuso la existencia de una nueva clase obrera y más recientemente encontramos autores como Touraine que analiza la relación entre el sistema técnico de las empresas, la mecanización y racionalización del trabajo y las tareas de los obreros (Guadarrama, 2000:218).

En Estados Unidos el enfoque cultural del trabajo se nutrió de las teorías del interaccionismo, ubicando en el centro de las discusiones e intereses analíticos la comprensión de la acción social desde la interpretación del propio actor; así conceptos como "cultura", "poder", "profesión" y "profesionalismo", adquieren nuevas miradas teóricas y analíticas¹.

¹ Tenemos por ejemplo los trabajos de Hughes (1958) "Men and their work", Larson (1977) "The rise of professionalism: a sociological analysis", Freidson (1987) "Professionalism, empowerment and decision-

Esta tendencia se extendió necesariamente a las investigaciones realizadas en América Latina donde se vivieron procesos similares a los que marcaba la “agenda” de los estudios sobre el trabajo a nivel mundial (Guadarrama, 2000:223-224).

La década de los ochenta del siglo XX marca un parteaguas para América Latina en los estudios laborales, en la medida que ocurrieron simultáneamente diversos procesos que marcaron de manera indeleble la temática. Así tenemos el “reconocimiento de actores específicos, dotados de cultura, en las transformaciones, en relaciones de poder e interacción con respecto a otros” (De la Garza, 2000:7).

Se presentaron necesariamente visiones que dejaban ver severas limitaciones en la “vieja escuela” de los estudios sobre el trabajo y se propusieron nuevos puntos de atención: uno de ellos era la necesidad de tomar en mayor consideración a los “sujetos”. Surge entonces el interés por el análisis de la subjetividad de los actores laborales, y los vínculos del espacio productivo con otras esferas sociales.

Un tema emergente dentro de esta nueva perspectiva, lo componen los estudios de género. Estos trabajos, han hecho visibles las diferencias y problemáticas que enfrentan las mujeres en su espacio profesional u ocupacional².

En la misma línea de ideas se puede mencionar que dentro de la inclusión de nuevos sujetos se volvió normal el hablar de trabajadores poseedores de una cualidad específica que era su formación académica y/o su experiencia profesional, es decir, los profesionales.

Dentro de los escritos pioneros se localiza a Alfredo Hualde (2000:664) quien señala que la sociología de las profesiones ha tenido un desarrollo importante desde los años treinta en países anglosajones como Estados Unidos e Inglaterra. En América Latina los estudios que se han realizado sobre profesionales –señala este autor- han observado los siguientes rasgos: a) hay artículos en la década de los

making”, Watson (1987) “Sociology, Work & Industry”, Trice (1993) “Occupational subcultures in the workplace”.

² Ver Newman (1995) “Gender, culture and organizational Change”, Borderías (2003) “La feminización de los estudios sobre el trabajo de las mujeres: España en el contexto internacional”, Alemany (2003) “Las mujeres en las profesiones no tradicionales: un lento proceso”, María teresa Fernández Ramos *etal* (2006) “Orden social e identidad de género México, siglos XIX y XX”, Rocío Guadarrama y José Luís Torres (coords.) (2007). “Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas”, entre otros varios.

sesenta que tocan temas como la salida de profesionales del Cono Sur durante las dictaduras militares; b) otros trabajos están ligados a las asociaciones de profesionales pero no contienen análisis referidos a las profesiones; c) en la sociología del trabajo hay análisis centrados en procesos de calificación/descalificación que pueden asimilarse a los temas de profesionalización/desprofesionalización tratados en la bibliografía de profesiones. Sin embargo, el análisis de las mismas parece insuficiente, disperso y escasamente analítico; algo contradictorio si se observa el notorio crecimiento de las profesiones a partir de la segunda mitad del siglo pasado.

De ahí que se hace necesario profundizar en el estudio de los profesionales, sobre todo desde una mirada que recupere la perspectiva del actor: sus prácticas, experiencias y significados, los vínculos entre el espacio de vida y su trabajo y, sus consecuencias en su subjetividad.

En el caso específico de México, actualmente, la profesión más relevante en términos cuantitativos es el maestro; específicamente el maestro de educación básica. No obstante este nivel de importancia, era un segmento no estudiado.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE³ ha venido efectuando una revisión de la producción de investigaciones educativas en el país, específicamente sobre un tipo de profesionista que es el que en este estudio tiene importancia relevante: el maestro. Es de destacar que, según evaluación del propio COMIE, antes de los ochenta prácticamente no se realizaba en términos relativos investigación sistemática sobre los maestros de educación básica y normal.

Sin embargo, a lo largo de la década siguiente las investigaciones fueron adquiriendo otras dimensiones sociales dando lugar a nuevas explicaciones, a nuevos sujetos y a nuevas manera de abordarlos, así, aparecen los maestros del nivel básico como actores sociales, actores históricos y actores políticos.

³ El COMIE es una asociación civil que agrupa a los investigadores del campo de la educación. Entre sus principales objetivos se encuentra impulsar y consolidar la actividad de grupos de investigadores en el campo educativo, contribuir a la extensión y desarrollo de la investigación educativa del país, impulsar la interacción de redes y grupos e trabajo entre las diferentes instituciones académicas, promover la formación y actualización de los investigadores de lo educativo. Desde hace dos décadas se ha dedicado entre una de sus tareas a realizar un estado del arte de la producción de investigaciones sobre lo educativo en el país.

Se ampliaron indudablemente los temas de atención, pero quedaban algunos más sin consideración; por ejemplo: el tema de la identidad profesional. Los desarrollos teóricos sobre este enfoque vienen sobre todo de la sociología francesa, en México muy poco ha sido su impacto, así lo deja ver la bibliografía al respecto.

Sobre el tema de las identidades se encuentran algunos trabajos - particularmente sobre investigaciones de tesis-, la gran mayoría de éstos dirigen su interés por los maestros y maestras que se encuentran ya en servicio. Referido a la identidad profesional que construyen los estudiantes normalistas en los ámbitos de la vida cotidiana escolar encontramos un solo trabajo⁴. Esta reflexión es importante porque la identidad en este gremio puede estar no asociada únicamente a la práctica profesional; sino que inicia su proceso de generación en los mismos centros de formación; es decir en las normales.

La formación profesional es el momento en el que las, y los estudiantes normalistas, adquieren un conjunto de conocimientos, implícitos y explícitos, que los hacen aptos para ejercer como maestras y maestros, pero además ocurre un proceso socializante de valores, creencias, representaciones, códigos y prácticas; en suma, el *ethos* de la profesión, todos ellos elementos constitutivos de la identidad profesional.

Esta investigación profundiza, desarrolla y explica el proceso de construcción de la identidad profesional del magisterio en el momento de su formación inicial, es decir, el momento germinal de formación profesional de los estudiantes normalistas.

Las conceptualizaciones sobre identidad punto de partida de esta investigación se ubican en la perspectiva de pensar la identidad como construcción social. Que ha sido especialmente desarrollada por la sociología francesa del sujeto⁵.

Esta perspectiva revisa el supuesto de la identidad como esencia personal o como efecto sólo de determinaciones institucionales. Reconoce la articulación -por

⁴ Lilia Magdalena Figueroa (2002), en su artículo "Expectativas, fantasías y deseos: una expresión más de la vida cotidiana escolar", indaga las circunstancias en las que se configura una identidad profesional, bajo el reconocimiento de la particularidad del sujeto y de los significados construidos en los ámbitos de la vida cotidiana escolar. Encuentra que el imaginario del normalismo se ha construido por una serie de representaciones depositadas sobre el maestro, su hacer y su formación. Este imaginario ha formado la ideología del normalismo.

⁵ Es una perspectiva compartida por las investigaciones llevadas a cabo en el Seminario Permanente sobre Trabajo, Cultura y Relaciones de Género, coordinado por la Dra. Rocío Guadarrama Olivera en la UAM-I, del cual formo parte.

demás compleja y problemática- entre lo individual y lo colectivo, entre la acción y las estructuras. Como resultado de estas discusiones planteamos para esta tesis la visión de los sujetos como actores activos en los procesos de institucionalización profesional, es decir en la construcción de la profesión y por ende de su identidad profesional.

En este sentido, se rescataron las ideas de autores como Claude Dubar, Francois Dubet, y Vincent Gaulejac, quienes a partir de la actualización de teorías del interaccionismo simbólico, del actor social, del sujeto lacaniano, entre otras, brindan una nueva mirada a las relaciones entre los individuos y las instituciones sociales.

Desde estos autores la antinomia que coloca en un extremo las determinaciones estructurales-objetivistas y en el otro extremo las subjetivistas, en la construcción de la identidad, es superada con una nueva propuesta que plantea la articulación entre los determinantes sociales-estructurales y sus resignificaciones desde el *sí mismo* de los sujetos. “No se trata ya de identidades preasignadas y estructuradas por las instituciones sociales a la manera durkheimiana, sino como señala Guillaume (2002) de identidades construidas por los individuos” (Guadarrama, 2007:235).

Los temas relacionados con la identidad profesional refieren a conceptos de la teoría social mayor. Aquí las concepciones de Bourdieu y J.B. Thompson sobre los contextos socialmente estructurados, los aspectos espacio-temporales, el conflicto y las relaciones de poder al interior de los campos de interacción, fueron fundamentales para observar con mirada analítica las escuelas normales y los entramados de significaciones que se tejen a su interior.

Tomando como punto de partida las rutas teóricas trazadas y mi condición de investigadora-nativa, al ser yo misma maestra de educación primaria y ser egresada de la Normal Rural de Tlaxcala, lo que me permitió incluir un amplio conjunto de saberes sobre el magisterio, la cultura normalistas, las relaciones al interior de las normales de Tlaxcala, que podrían ser difíciles de revelar a un investigador ajeno al campo. Construimos la estrategia metodológica para esta investigación que estuvo fundamentada en la articulación de tres momentos básicos:

- 1) El histórico profesional que da cuenta de la dimensión temporal de los procesos identitarios, es decir, su diacronicidad.
- 2) El relacional –dimensión sincrónica- que explora el vínculo entre los sujetos de estudio (estudiantes normalistas) y los distintos contextos institucionales de interacción.
- 3) El subjetivo que da cuenta de la construcción del “ser maestras” de las estudiantes normalistas a partir de las dimensiones simbólico-imaginaria de los procesos en los que se constituyen.

Esta investigación tuvo como objeto de estudio a las estudiantes de dos escuelas Normales del estado de Tlaxcala: la Escuela Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras” y la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”. Nos interesaron estas dos normales pues cada una de ellas representa los grandes proyectos que sobre el normalismo se han instaurado en el país: el normalismo rural y el normalismo urbano. Por otro lado, se trata de Normales con una gran tradición en la formación de maestros de educación primaria y que en suma manejan una matrícula tan numerosa que tienen un egreso muy significativo no solo a nivel estatal sino de la región centro del país.

Bajo la consideración de que la identidad profesional del magisterio no se construye en el vacío social, sino más bien, tiene un fuerte referente histórico e ideológico, una fase clave en la investigación fue la revisión sociohistórica de la profesión, lo que nos permitió dar cuenta del papel determinante del discurso del Estado en la constitución de la profesión y en la construcción de los distintos imaginarios sobre la figura del maestro, imaginarios que son el “*magma*” de significaciones sobre los cuales se ha erigido la identidad profesional del magisterio mexicano.

Con el interés puesto sobre la revisión sociohistórica de la profesión surgieron las primeras preguntas gestoras, algunas de ellas de naturaleza muy básica; por ejemplo: ¿quiénes eran los maestros?, ¿dónde se formaban?, ¿cuáles eran las

características de esta formación?, ¿cuál ha sido su función social? Estas interrogantes apuntaban a esclarecer el supuesto que ya en ese momento de la investigación nos planteábamos y que fue tomando certeza conforme avanzábamos en el estudio: el papel del discurso ideológico del Estado en la construcción de la identidad profesional del magisterio.

Las respuestas encontradas a lo largo de la revisión histórica nos llevaron a encontrar los grandes hitos de la profesión bajo los cuales se han construido las distintas figuras emblemáticas del “ser maestro”. El contraste entre el pasado y presente de la profesión magisterial condujo a más interrogantes sobre el papel de las escuelas normales, específicamente de los formadores de maestros, en la construcción de estas distintas *representaciones sobre el ser y hacer del maestro*. Adquirió importancia el indagar sobre las condiciones que guarda el grupo de profesores encargados de la formación de las normalistas; es decir: era imprescindible saber ¿quiénes son los formadores de maestros de las escuelas Normales de Tlaxcala?, ¿cómo han resignificado su papel como formadores de maestros?, ¿cuál es el entramado de interacciones al interior de las normales?.

Pero sobre todo se hacia indispensable explorar sobre la subjetividad de las normalistas, se amplió entonces la necesidad de respuestas a nuevas preguntas sobre las mismas alumnas, tales como: ¿cuáles son las motivaciones que las llevaron a ser maestras?, ¿cómo resignifican su formación profesional?, ¿qué opinión tienen de sus profesores?, ¿cuáles son sus percepciones sobre la “buena maestra”? y ¿qué prácticas colectivas llevan a cabo?.

Teniendo estos núcleos de interés como guías analíticas de la investigación, se plantearon los supuestos orientadores que a continuación enumeramos:

1. La construcción de la identidad profesional del magisterio mexicano tiene un referente fundamental en el discurso ideológico del Estado, desde el cual se han constituido los distintos atributos de la imagen del magisterio y de la profesión.
2. A partir del discurso oficial se han construido distintos imaginarios sobre el “ser y hacer” del magisterio.

3. Los imaginarios fundantes de la figura del maestro permanecen en la memoria colectiva como idealizaciones que se confrontan con las nuevas propuestas de formación, actualización y desempeño profesional del magisterio.
4. El proceso de reconstitución identitaria hacia la conformación de un magisterio más profesional se enfrenta con una estructura institucional que no se corresponde con los nuevos retos educativos.
5. Las estudiantes normalistas construyen su identidad profesional en un ámbito de socialización que ocurre en contextos interaccionales como la familia, la trayectoria escolar, y el proceso de formación profesional en las escuelas normales.

El objetivo general de esta investigación es: explicar cómo las estudiantes de las escuelas normales urbana y rural de Tlaxcala construyen su identidad profesional.

Como objetivos específicos tenemos:

1. Analizar el proceso de constitución de la profesión de maestro de educación primaria en México.
2. Caracterizar cada uno de los imaginarios que se han construido sobre la figura magisterial.
3. Analizar el entramado de interacciones al interior de las escuelas normales urbana y rural de Tlaxcala.
4. Identificar las particularidades de cada una de las normales estudiadas.
5. Identificar algunos rasgos identitarios de las normalistas tlaxcaltecas.

La exploración en la etapa empírica de la investigación, dio lugar a la conformación de seis capítulos para este estudio. En el primer capítulo se presentan las discusiones teóricas que consideramos más pertinentes sobre el tema de la identidad, también incorporamos otra línea indagatoria que tiene que ver con la teorización sobre las profesiones.

En el segundo capítulo se expone la estrategia metodológica para el estudio de las identidades, particularmente para el estudio de la identidad profesional de las estudiantes normalistas tlaxcaltecas. En un primer apartado se plantean los supuestos teórico-metodológicos que subyacen en la construcción del objeto de estudio, en un segundo apartado damos a conocer la fase operativa del diseño de la investigación.

En el tercer capítulo se analizan los grandes hitos de la profesión magisterial a partir de mediados del siglo XIX. El interés específico se centró en examinar el discurso oficial expresado en las políticas educativas implementadas en la formación del magisterio. La atención estuvo puesta en hacer visibles los distintos imaginarios sobre el magisterio contruidos a partir de la ideología que subyace en las políticas de formación de maestros de educación primaria en México. La importancia de este capítulo radica en que nos permitió reconocer la trascendencia de la dimensión imaginaria en el caso particular de la constitución identitaria profesional del magisterio mexicano y el peso del Estado en la construcción de estos imaginarios.

Los imaginarios adquieren sentido en los contextos de interacción social de las estudiantes normalistas, consideramos que un contexto privilegiado de reproducción, significación, negación y disputa de estos imaginarios los constituye sin lugar a duda las escuelas normales donde las estudiantes se forman como maestras, de ahí que el cuarto capítulo da cuenta de los procesos de interacción entre los diferentes actores, las prácticas de formación y de sociabilidad, los ordenes simbólicos e imaginarios, que forman parte de los procesos de socialización de estas estudiantes como futuras maestras, así como el entramado de disputas, negociaciones, conflictos, a que ha dado lugar los nuevos reordenamientos institucionales.

El capítulo quinto y sexto refieren concretamente al estudio de las estudiantes normalistas. El capítulo quinto describe las características del sistema normalista a nivel nacional y los perfiles sociodemográficos de las normalistas tlaxcaltecas a partir de los resultados de un cuestionario que se les aplicó. Los datos del cuestionario no sólo nos dieron una visión panorámica del sector estudiantil bajo estudio, sino que además sugirieron nuevas preguntas que se incluyeron en las entrevistas en profundidad.

El capítulo sexto y último del trabajo, presenta los resultados que se obtuvieron al analizar las resignificaciones que las estudiantes normalistas hacen de sus experiencias vividas a lo largo de su trayectoria biográfica, dicho de otra manera, referimos a los procesos en que las normalistas definen su identidad para sí en la interacción, negociación, disputa, con los *otros significantes* en contextos institucionales como: la familia y las escuelas normales.

Se finaliza con un apartado de conclusiones en las que destaca la evidencia que nos permite afirmar que sí hay una construcción de identidad profesional desde las escuelas Normales; pero evidentemente se conjugan las experiencias vividas por las estudiantes normalistas durante su trayectoria biográfica.

CAPÍTULO I

RUTAS TEÓRICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

INTRODUCCIÓN

La identidad magisterial es resultado de una mayor o menor articulación de fragmentos y dinámicas procedentes de distintos campos y prácticas, cuya característica fundamental es la complejidad. Por lo tanto no hay un único elemento que marque la identidad, ni su construcción es exterior a la experiencia práctica y subjetiva; existen un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas que se articulan y producen identidades.

Si la identidad forma parte de los discursos de los maestros, se convierte en objeto de estudio en la medida en que podamos analizar las representaciones, creencias, significaciones, que les permiten diferenciarse y comparar su práctica con las de otros grupos profesionales, e incluso con otras prácticas que ellos mismos realizan.

Esta investigación parte de la certidumbre de que la identidad social y en particular, para el caso que nos ocupa, la identidad profesional es el resultado de procesos colectivos de interacción, en donde se articulan tanto lo individual como lo social de los sujetos en la constitución de sus identidades. En este sentido consideramos conveniente retomar las tradiciones teóricas provenientes de la perspectiva sociológica, que ha constituido en la actualidad un campo basto en el estudio de las identidades; esta perspectiva abre un abanico de posibilidades de aprehensión y explicación del objeto de estudio que dista mucho de determinismos y finalismos investigativos.

El propósito de este capítulo es en primera instancia analizar el debate sobre lo que algunos teóricos (Castells, 1999; Beriain, 1996; Touraine, 1994; Beck, 1993; Luhmann 1991, 1992; Bauman, 1991; Giddens, 1991) han llamado la crisis de las identidades en los contextos contemporáneos. Situación que ha llevado a un replanteamiento de los enfoques analíticos en el estudio de las identidades en la realidad actual, a la vez que ha polarizado el debate entre aquellos que argumentan el encierro del sujeto social a su yo interior ante el adelgazamiento de los espacios

tradicionales de sociabilidad colectiva y, entre quienes señalan que si bien los procesos de globalización marcan una tendencia de homogeneización del mundo, también han aflorado y hecho visible el sentimiento de diferencia o diversidad como mecanismos de comportamiento alternativos.

En la idea de superar estas dicotomías encontramos otro grupo de autores que provienen sobre todo de la escuela francesa (Dubar, Dubet, Gaulejac); con nuevas visiones sobre la identidad abren un campo de renovadas posibilidades analíticas, al poner en el centro de las discusiones las relaciones entre sujetos e instituciones sociales en el estudio de la construcción de las identidades. Reconocen a la identidad como un proceso de interacción complejo, que se construye desde los sujetos pero no de manera individual sino en interacción con *otros significantes* en contextos históricos y socialmente estructurados.

Otro punto de análisis en este capítulo lo constituyó la articulación entre identidad y cultura. Siguiendo las ideas anteriores un elemento importante en la construcción de las identidades es el asignado a los contextos sociales en la medida que son los espacios de interacción de los sujetos. De tal forma consideramos que un tema sobre el cual no profundizan los autores anteriormente anotados y que en nuestro estudio no lo podíamos soslayar, tiene que ver con la respuesta a la siguiente interrogante ¿qué son estos contextos sociales como hacedores de identidad?.

Aquí tendemos un puente con la teoría de la cultura, apoyándonos en Geertz, J.B. Thompson y Bourdieu, diríamos que los contextos sociales son *campos de interacción* dentro de los cuales se producen las *formas simbólicas* (acciones, artefactos y expresiones significativas de diversos tipos) situadas en contextos sociohistóricos específicos. Bajo estos argumentos las escuelas normales donde transcurre la formación profesional de las estudiantes normalistas, constituyen fuentes de sentido en la medida que conforman espacios de interacción en donde se producen, se socializan y se consumen significados sobre el “ser maestras”.

Un último punto de análisis del capítulo versa sobre los estudios de las profesiones y el profesionalismo. Por qué abordar estos temas en nuestro trabajo, consideramos que el tipo de profesión, las características de la profesión y la naturaleza

del trabajo desempeñado en la profesión, son elementos importantes que intervienen en la definición de la identidad profesional del grupo laboral en cuestión.

La profesión magisterial en México desde su constitución como tal a principios del siglo pasado⁶, es poseedora de características muy singulares: nace como un oficio, el estatus legal de profesión lo adquiere al paso de los años; comparada con las profesiones universitarias la profesión magisterial presenta una devaluación social, de ahí que el discurso del profesionalismo manejado en la profesión se ha centrado en mecanismos para elevar el estatus de la profesión a la vez que ha funcionado como un mecanismo de control de los propios maestros; además de considerársele una profesión de Estado, lo que ha marcado desde siempre su trayectoria y sentido.

Por tales razones se hizo necesario explorar el campo teórico de las profesiones y el profesionalismo, con lo cual obtuvimos pistas sobre las características de las profesiones, los diferentes enfoques en su estudio y las tendencias actuales sobre el tema. Para la discusión teórica de este apartado retomamos la aportaciones de Parsons (1970), Hughes (1971), Larson (1977), Freidson (1987,2001), Burrage (1990), Lo Ming-cheng (2003), Aldrije y Evvets (2003), Dingwall (2004), entre otros.

Rescatando estos puntos de análisis el capítulo quedo organizado en cuatro apartados que hemos titulado: I. La crisis de las identidades en las sociedades contemporáneas. II. La identidad: una articulación compleja entre lo biográfico y lo relacional. III. Cultura e identidad. IV. Trabajo, profesión y profesionalismo en la construcción de la identidad profesional.

I. La crisis de las identidades en las sociedades contemporáneas

El análisis teórico de la identidad nos lleva a incursionar en los debates sobre la identidad ante los procesos de globalización, estos procesos han trastocado el orden institucional tradicional ocasionando un debilitamiento de lo social que se pronunciaba en acciones colectivas compactas, identidades estables expresadas en organizaciones, grupos e instituciones que hasta antes parecían inalterables como la familia, la escuela, el trabajo, el partido, el sindicato.

⁶ En el capítulo III de este trabajo realizamos un análisis detallado acerca de la conformación de la profesión magisterial en México.

Ante estas circunstancias la problemática de la identidad, antes que considerarla obsoleta por no corresponder a las características de las sociedades posmodernas, consideramos que se vuelve ineludible en los estudios sociales. Lo que es cierto es que plantea nuevos desafíos tanto teóricos como analíticos para su estudio. A continuación vamos a presentar las ideas de algunos teóricos que dirigen su mirada al análisis de las sociedades contemporáneas.

En la línea que centra su atención en el análisis de la globalización y la modernidad, un primer posicionamiento considera la claudicación de la colectividad en una situación en la cual los individuos están constantemente eligiendo un estilo de vida, es la idea del “sujeto racional y calculador”.

Como señala Guadarrama (2007:5) lo que tenemos son actores sociales fragmentados, sin proyectos de largo plazo, que viven solamente el presente en comunidades evanescentes que funcionan como redes afectivas. Esto ocasiona una cierta pérdida de realidad. Lo cual hace que la identidad deje de ser un hecho subjetiva y objetivamente dado para convertirse únicamente en un proceso de elaboración interior. En ausencia de criterios externos válidos, el individuo se vuelca sobre sí mismo.

En las sociedades posmodernas, desde esta visión, hay una aniquilación de las instituciones tradicionales, que imprimían un carácter homogeneizador a la sociedad a través de la continuidad de modelos de significación instituidos en los sujetos.

Estos planteamientos los encontramos en la postura de la *reflexividad del sujeto*, que autores como Giddens (1991), Luhmann (1991) y Beck (1993) ubican en lo que llaman *sociedad de riesgo*. Al respecto Giddens señala que cuando él refiere a la cultura del riesgo en las sociedades contemporáneas no se debe entender que actualmente la vida social implique más riesgos que en épocas pasadas, sino más bien, que se introducen nuevos parámetros de riesgo desconocidos en etapas anteriores. La teoría de la sociedad del riesgo propuesta por Beck (1993) nos indica que precisamente lo que no puede ser previsto es lo que produce situaciones previamente desconocidas, el riesgo esta vinculado a marcos de incertidumbre, incertidumbres que son fabricadas o construidas por los propios individuos al enfrentarse ante situaciones que demandan nuevos contextos de acción y que

obligan al individuo a redefinir sus acciones en condiciones de inseguridad construida.

El nuevo orden institucional, que como señala Giddens (1991), es lo que ha llevado a la destradicionalización de las sociedades contemporáneas, se caracteriza por su dinamismo, por la subyugación de los usos y costumbres fuertemente impactados por la comunicación de masas y la reorganización del tiempo y el espacio. Estas transformaciones no pueden ser analizadas solamente como modificaciones a la estructura de la sociedad, ya que han alterado la cotidianeidad social y personal de los individuos “Uno de los rasgos distintivos de la modernidad es, de hecho una creciente interconexión entre los dos “extremos” de la extensionalidad y la intencionalidad: las influencias universalizadoras, por un lado, y las disposiciones personales, por otro” (Giddens, 1991:9).

Giddens (1991) centra su atención en la autoidentidad y su conformación en las sociedades modernas, argumenta que en las condiciones de globalización la “identidad del yo” es un proyecto reflejo, consistente en el mantenimiento de una *crónica biográfica coherente*, que se lleva a cabo en el contexto de la elección múltiple filtrada por los sistemas abstractos, es decir, en el orden postradicional de la modernidad tardía la tradición pierde su espacio consolidado y la vida cotidiana se reinstaura en función del proceso dialéctico entre lo local y lo universal, en el cual el individuo se ve forzado a elegir estilos de vida dentro de una gran diversidad de opciones, lo que lo hace un sujeto reflexivo y calculador.

En este contexto surge la *transformación de la intimidad*. La intimidad tiene su propia reflexividad y sus formas particulares de orden referencial interno, aquí aparece la *relación pura* como algo usual de los nuevos ámbitos de la vida personal, la relación pura es aquella en donde no aparecen los criterios externos y solamente existe la satisfacción que produce por ella misma.

A raíz de la destradicionalización de las sociedades modernas no podemos hablar más de identidades colectivas, estas tienden a desaparecer y la identidad es construida bajo condiciones de *reflexividad del yo*. Es decir, el individuo se construye sobre sus propios fundamentos; las instituciones sociales ni la interacción con otros

sujetos, constituyen ámbitos de articulación y conformación de identidades colectivas.

Dentro de los críticos a esta postura encontramos a Castells (1999) que desde la idea de Touraine⁷ de *sujeto actor*, vislumbra la posibilidad de desafiar la individuación creciente producto de la globalización y los cambios de la posmodernidad a través de las identidades colectivas.

Castells (1999) señala que las nuevas tecnologías de la información y la reestructuración del capitalismo han conformado una nueva sociedad que él llama *sociedad red*, que se caracteriza por la globalización de la economía, la organización en redes, la inestabilidad y flexibilidad del trabajo y una cultura virtual construida a través de los medios de comunicación masivos. Es en este contexto cuando para Castells, surgen expresiones de identidad colectiva como un desafío a la globalización y el cosmopolitismo.

Para Castells (1999:28-29) la identidad es el “proceso de construcción de sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido”. Define sentido “como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción”. Con esta definición el autor alude al carácter social e interaccional de la identidad, la identidad no se construye a partir del individuo mismo, sino en las significaciones de los valores, normas, representaciones, creencias, del grupo al que pertenece y, a partir de las cuales los individuos guían su acción.

El autor desarrolla este concepto de identidad recogiendo otra tradición importante desde la sociología clásica, la idea de “actuar con sentido social”, desarrollada por Weber (1944) quien refiere que el objeto de la sociología es la acción social y a ésta la define “como una conducta humana con sentido y dirigida a la acción del otro”, la acción humana tiene un sentido racional o afectivo, además es un

⁷ Touraine desde 1994, en su obra *Crítica de la modernidad* ya había censurado la concepción de sujeto que lo reduce a la razón misma e impone la despersonalización, el sacrificio de uno mismo y la identificación con el orden impersonal de la naturaleza o de la historia. Señalaba que el mundo moderno está cada vez más penetrado por la referencia a un sujeto que es libertad, es decir, que postula como principio del bien el control que el individuo ejerce sobre sus actos y su situación y que le permite concebir y sentir su conducta como componente de la historia personal de vida. Propone ante este *sujeto racional* la idea de *sujeto actor*, el individuo se convierte en actor cuando es capaz, a través de las relaciones sociales, de transformar el ambiente material pero sobre todo el social.

sentido social ya que esta condicionada a actuar sobre otras personas. La acción social refiere a individuos que interactúan sobre la base de su percepción situacional culturalmente construida.

Las ideas de Castells apuntan hacia la posibilidad de construcción de identidades colectivas a partir de la acción colectiva. Entendiendo la identidad colectiva como grupos o colectividades⁸ que comparten un núcleo de símbolos, representaciones sociales y una orientación común a la acción colectiva.

Un aspecto importante para Castells (1999) es la diferenciación entre roles e identidad, los roles (madre, trabajadora, estudiante, feligresa, esposa, etc.) se definen por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones; mientras que las identidades son construcciones de sentido realizadas por los actores a través de un proceso de individualización y autodefinición. Señala que los roles⁹ pueden llegar a convertirse en normas cuando estos son interiorizados por los individuos y construyen su sentido en torno a esta interiorización.

Para Castells la identidad y los roles sociales son cuestiones diferentes que operan de igual manera en diferentes niveles, la identidad organiza el sentido, mientras que los roles organizan las funciones. Las identidades son construidas, mientras que los roles son otorgados. Estas ideas son muy interesantes para nuestro trabajo, pues como lo vamos a ver en capítulos más adelante, la idea de rol desempeña un papel muy importante en la definición del “ser maestras” de las estudiantes normalistas. Efectivamente estos roles o “papeles a actuar” son otorgados por las instituciones formadoras de maestros (escuelas normales) pero desde el momento en que las estudiantes les otorgan un sentido y constituyen esquemas o representaciones que

⁸ Estas ideas hacen alusión a lo que ya Merton (1965) señalaba: se entiende por grupo “un conjunto de individuos en interacción según reglas establecidas”. Por lo tanto, una aldea, un vecindario, una comunidad barrial, una asociación deportiva y cualquier otra socialidad definida por la frecuencia de interacciones en espacios próximos serían “grupos”. Las colectividades, en cambio, serían conjunto de individuos que, aun en ausencia de toda interacción y contacto próximo experimentan cierto sentimiento de solidaridad “porque comparten ciertos valores y porque un sentimiento de obligación moral los impulsan a responder como es debido a las expectativas ligadas a ciertos roles sociales.

⁹ Esta idea de rol ya anteriormente es trabajada por Parsons (1951) que entiende el rol como una parte del sistema de interacción de la persona; el elemento central del rol nace de las expectativas, éstas son ciertas actitudes que se espera que adopte un actor. De este modo los roles implican relaciones normativas, ya que existen mecanismos sociales que garantizan el modo en que deben desarrollarse estas interacciones.

guían su acción, se convierten en elementos que van construyendo su identidad profesional.

Partiendo de tres ideas claves: “sujetos”, “construcción de sentido” e “identidad”, Castells (1999) plantea una propuesta de tipos de identidad:

a) *Identidad legitimadora*: introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales. Las identidades legitimadoras generan una sociedad civil¹⁰, es decir un conjunto de instituciones, organizaciones y actores sociales, que reproducen la identidad que racionaliza las fuentes de dominación estructural.

En el caso del magisterio mexicano se observa esta idea de Castells inspirada en Gramsci de “sociedad civil”; las instituciones y organizaciones que en este caso irían desde la Secretaría de Educación Pública, las escuelas formadoras de docentes y el sindicato; conforman el aparato estructural a través del cual se reproduce una identidad que legitima estas estructuras. Esta legitimación se da a través de un proceso de dominación donde se ejerce un *poder no-coactivo* (Foucault, 1987) el magisterio ha interiorizado la dinámica y el funcionamiento de la estructura educativa de la cual forma parte, más que desear un cambio, legitima el poder de las instituciones, es decir, han interiorizado y reproducido la dominación.

Aunque también, habría que decir, que dentro del mismo magisterio han surgido voces críticas a esta dominación, sobre todo desde la relación político gremial, lo que ha llevado a construir un frente disidente magisterial desde el cual están construyéndose *nuevas formas identitarias*, como las que a continuación podríamos distinguir siguiendo los tipos de Castells.

¹⁰ La sociedad civil, según Gramsci esta formada por los “aparatos” de dominación del Estado como la iglesia, los sindicatos, la escuela, los partidos, etc. que se encuentran fuertemente arraigados en la sociedad, pero que precisamente por esto tienen la posibilidad del cambio democrático y civilizado. Es decir, los aparatos del Estado le sirven para mantener su poder y reproducir su ideología, pero igualmente los aparatos están empotrados en la gente, forman parte de ellos, lo que hace posible, según Gramsci, cambiarlos a partir de los mismos individuos a través de diferentes negociaciones civilizadas y democráticas. Autores como Foucault en lugar de ver democracia y civilidad en este tipo de sociedad observan una dominación interiorizada y una identidad normalizadora, legitimada, sobreimpuesta e indiferenciada. El individuo ha interiorizado la estructura social y su dinámica, que más que desear un cambio, legitima el poder de las instituciones, es decir, ha interiorizado la dominación.

b) *Identidad de resistencia*: generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad.

La identidad de resistencia, conduce a la formación de comunas o comunidades que conforman grupos de resistencia colectiva contra la opresión, por ejemplo los movimientos gay, algunos movimientos feministas, los grupos de indígenas que se resisten a abandonar sus costumbres y a regirse bajo los mismos parámetros que las sociedades contemporáneas, los migrantes, etc. es decir el movimiento de exclusión de los excluidos por los excluidos. En el caso del magisterio un ejemplo lo tenemos en la corriente disidente al SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), que se han aglomerado en torno a la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación). De igual manera los movimientos estudiantiles de las escuelas normales rurales.

c) *Identidad proyecto*: cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social.

La identidad proyecto produce sujetos, los sujetos no son individuos, aun cuando estén compuestos por individuos. Son el actor social colectivo mediante el cual los individuos alcanzan un sentido holístico en su experiencia (Touraine, 1992, citado por Castells, 1999). Es decir los sujetos no se construyen *per se*, son sujetos con historia, constituidos en contextos sociales¹¹.

Castells a diferencia de Giddens (1991), vislumbra una salida más positiva que es esta idea de la identidad proyecto; los nuevos contextos sociales más que una contención, significan un reto para el surgimiento de expresiones poderosas de identidades colectivas ya sean de género, religiosas, nacionales, étnicas, etc.

Para Castells el conocimiento del “yo” es siempre una construcción hecha para encontrarse con otros, señala que las identidades son fuentes de significado para los actores mismos, significados que son construidos tomando como referencia los

¹¹ Esta idea de sujetos con historia es desarrolla ampliamente por Gaulejac (2002) en su texto “ Lo irreductible social y lo irreductible psíquico”.

atributos culturales que le son otorgados por fuentes primarias como las instituciones y los roles sociales.

Siguiendo estas ideas de Castells, en el caso específico del magisterio encontramos que es un grupo con una fuerte tradición conformada a lo largo de todo un siglo, lo que le ha permitido constituir una sólida cultura magisterial como referente de identificación y distinguibilidad ante otros grupos profesionales. Aquí las instituciones formadoras de maestros (escuelas normales) han jugado un papel muy importante como fuentes de socialización de esa cultura. En este sentido el magisterio más que un grupo evanescente es un grupo con instituciones muy importantes como referentes de construcción identitaria: las escuelas normales, las escuelas primarias, las organizaciones gremiales, la Secretaría de Educación Pública.

II. La identidad: una articulación compleja entre lo biográfico y lo relacional.

Frente a la crisis contemporánea de la identidad, que Bendle (2002) apunta como una doble crisis, producto de una crisis social -que ya analizábamos en el apartado anterior- pero también de una crisis teórica que no ve más futuro en el estudio de las identidades. Surge una corriente proveniente de la sociología francesa con autores contemporáneos como son Dubar y Dubet que han realizado importantes aportes en el campo de la identidad.

Estos autores tomando distancia crítica con la postura estructural funcionalista (Durkheim y Parsons) con un nuevo replanteamiento de teorías que vienen desde el interaccionismo simbólico, del actor social, del sujeto lacaniano, entre otros enfoques; han centrado su discusión en la construcción de las identidades desde el vínculo del sujeto con lo institucional, visto como un proceso interaccional complejo, lleno de tensiones y siempre provisorio. Colocando de nueva cuenta en el debate contemporáneo las discusiones sobre el estudio de las identidades.

En este estudio planteamos la identidad profesional desde una visión que pone en el centro de la discusión la dialéctica entre los niveles objetivo y subjetivo, estructura y acción, instituciones e individuos, en su construcción. En términos de las estudiantes normalistas y el estudio de su identidad profesional, observamos que existe una relación entre el papel que cumplen instituciones sociales como la familia y las escuelas

normales como espacios de interacción y de socialización, en la construcción de esquemas que guían la acción y el sentido de “ser maestras” de estas estudiantes.

De ahí que, consideramos que estos nuevos replanteamientos teóricos sobre la identidad, que ponen el énfasis en el proceso dialéctico de lo social y lo individual en la construcción de la identidad, son los más idóneos para comprender y explicar el proceso que sigue la construcción identitaria profesional de las estudiantes normalistas de Tlaxcala.

El apartado lo hemos dividido en tres subtítulos: 1) visión interaccionista, 2) nuevos ordenamientos socio-institucionales y, 3) socialización, rol e identidad. El primer subtítulo es una especie de preámbulo, en el cual abordamos las principales ideas sobre el interaccionismo simbólico para posteriormente articular estos hilos teóricos en el segundo subtítulo con los planteamientos de Dubar, aquí vamos a complementar y desarrollar la postura de este autor con las ideas de Jenkins y Gaulejac.

Aun cuando Gaulejac (2002) no desarrolla precisamente el tema de la identidad, sí profundiza sobre la dialéctica de la constitución del sujeto: un *individuo producido* por el contexto sociohistórico y *el individuo productor* de sí mismo, de su propia historia, a partir de su subjetividad. Que es en esencia la propuesta de Dubar (1991) sobre la identidad, la cual señala el autor, opera a través de una doble transacción: la *transacción biográfica* (la identidad para sí) y la *transacción relacional o social* (identidad para el otro) que corresponde a las interacciones del individuo en los contextos con los cuales se relaciona y que le otorgan su legitimidad identitaria.

Jenkins (2002) al igual que Dubar hace notar el proceso dialéctico de la identidad, que el nombra como los momentos internos y externos en la dialéctica de la identificación. También como Dubar, confiere un papel relevante a las instituciones en este proceso.

En el último subtítulo analizamos cómo es que en el caso de las estudiantes normalistas el proceso de socialización en su formación profesional y los roles asignados y resignificados por ellas, constituyen elementos muy significativos en la construcción de su identidad profesional. Aclarando que no es desde una visión funcionalista como retomamos el concepto de socialización y de rol, sino más bien

desde una postura crítica a esta mirada, para lo cual retomamos las ideas de autores como Dubar, Dubet y Goffman, que aun desde sus propias perspectivas destacan la importancia de la interacción, la negociación y la reflexión del sujeto en estos procesos socializantes.

Visión interaccionista

Una perspectiva que resulta interesante explorar para el caso de las identidades, se ubica en los aportes teóricos que vienen dados desde la postura interaccionista, con autores que abordan la explicación del comportamiento humano en términos no estrictamente estructurales sino más bien de interacciones entre sujetos.

El interaccionismo tiene su origen en la escuela de Chicago, entre los precursores intelectuales más importantes se destaca George Herbert Mead, quien retoma las ideas de la escuela Pragmatista norteamericana en su teoría filosófica. Conceptos tales como: acción-interacción, individual-colectivo, subjetivo- objetivo, fueron claves en su pensamiento.

Fue el sociólogo Herbert Blumer, quien en 1937 acuña el término de interaccionismo simbólico como actualmente se le conoce a esta corriente sociológica. El autor parte de tres premisas básicas para diferenciar el interaccionismo simbólico de otras explicaciones tanto sociológicas como psicológicas: a) los seres humanos actúan hacia los objetos de su entorno sobre la base de los significados que ellos les atribuyen, b) el significado de las cosas se deriva o surge de la acción social (interacción) que uno lleva a cabo con otros y c) los significados son aplicados o modificados según la interpretación que la persona realiza en su encuentro con diferentes aspectos de la vida (Blumer, 1969 citado por Ralsky, 1991:126).

El concepto central en el pensamiento blumeriano que marcó la distinción del interaccionismo simbólico con otros análisis teóricos, es el concepto de “significado”. Según Blumer (1969) el significado que el individuo o los individuos le otorgan a un objeto físico o a un fenómeno espiritual o social va a determinar su comportamiento, su acción o su relación con otros individuos. Esta idea marca la diferencia con las teorías macrosociológicas que atribuyen el comportamiento de los individuos a

factores externos que determinan su conducta. Apunta que el significado tiene un origen netamente social, por lo tanto su explicación esta vinculado al contexto de la vida social y tiene su formación durante el proceso de interacción social; no es algo inherente al objeto o fenómeno ni es una significación particular del individuo.

Los significados constituyen el mundo real de los individuos y a su vez son la base de sus acciones, estos significados se elaboran a través de un proceso de interpretación que incluye dos momentos: un primer momento es la internalización de la realidad y un segundo momento lo constituye la transformación de los significados a la luz de una nueva situación.

Estos planteamientos dados desde el interaccionismo simbólico: la puesta central de lo social en la construcción de los significados y el lugar primordial que ocupan en la acción de los sujetos. Son las nociones básicas de la cual parten las posturas de los teóricos que desarrollan la concepción de identidad que en este trabajo es retomada y que a continuación vamos a analizar.

Nuevos ordenamientos socio-institucionales

Como ya lo hemos señalado anteriormente, ante la doble crisis tanto social como teórica de los estudios de la identidad, se hacia necesario un replanteamiento de nuevos enfoques teóricos y analíticos que dieran cuenta de su complejidad en la sociedad contemporánea.

Un autor muy importante en esta línea es Dubar (1991) quien recupera para su propuesta de las identidades, las tradiciones teóricas provenientes de: a) la sociología comprensiva del sujeto; que hace un interesante aporte al análisis de las identidades pues permite dar cuenta de la vida cotidiana, de los actores y los procesos de significación intersubjetiva que la contienen; b) la teoría de la acción comunicativa de Habermas que ha intentado un proyecto constructivo de una identidad social como intersubjetividad, piensa la intersubjetividad como el terreno propicio para la comunicación y la reflexión, estas ideas las retoma de Herbet Mead (1943) quien fue el pionero en analizar los procesos de socialización como construcción de una identidad social, a partir de la interacción y de la comunicación con los otros y ; c) la teoría fenomenológica de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann, las

cuales nos remite a lo objetivo, subjetivo y lo social como procesos dialécticos en la socialización.

A partir de las teorizaciones de Berger y Luckmann en su texto *La construcción social de la realidad* (1994), en el cual realizan la distinción entre *socialización primaria* y *socialización secundaria*, Dubar (1991) considera que se ha logrado emancipar al concepto de “socialización” de la infancia y de los contextos primeros de interacción de los individuos (socialización primaria), para ligar la socialización a otros contextos como el profesional. Con esto se logra analizar el proceso socializador como *mundo vivido* y con ello definir la construcción de la identidad como un proceso en construcción, deconstrucción y reconstrucción ligado a diversas esferas de la acción de los sujetos.

En este proceso socializador Dubar (1991) distingue dos dimensiones para analizar las identidades: una que llama *eje relacional* en el que ubica las dimensiones “espaciales” de las relaciones sociales, en este eje recupera la parte de las instituciones sociales como fuentes de socialización de formas simbólicas y significados que apuntan a definir la identidad del sujeto. Un segundo eje que nombra *eje biográfico* conformado por las dimensiones temporales.

De esta manera la identidad se construye en la articulación siempre compleja de las categorías y posiciones heredadas de una generación a otra, de las estrategias identitarias desarrolladas en las instituciones en las cuales interactúan los sujetos, pero también el sujeto es capaz de resignificar y transformar estas atribuciones identitarias impuestas por los otros a partir de sus experiencias vividas.

Dubar (1991) analiza estos cambios tomando como referencia lo que ha nombrado como *estrategias identitarias*, que se construyen a partir de la articulación de transacciones objetivas y subjetivas. Las *transacciones objetivas* se encuentran al nivel del eje relacional, es decir se manifiestan en las interacciones en los contextos institucionalizados; se refieren a las transacciones entre la identidad para sí e identidad para el otro¹², procesos inseparables y ligados de manera problemática. Las *transacciones subjetivas* corresponden a las transacciones internas del individuo, mediadas por el conflicto entre las identidades heredadas y las identidades pretendidas.

¹² Esta idea ya es trabajada por algunos interaccionistas como Herbet Mead y Hughes.

La identidad es una articulación de éstos dos procesos identitarios heterogéneos, cada uno de nosotros es identificado por otro, esta identificación se basa en categorías sociales legitimadas en dos niveles diferentes: el primero, llamado actos de atribución que definen el tipo de individuo que eres, es decir la identidad dada por otros (*identidad virtual*); el segundo, son los actos de pertenencia que son aquellos que expresan que tipo de individuo quieres ser, es decir la identidad para sí (*identidad real*)¹³.

Esta articulación es entendida por Dubar(1991) como una negociación entre los demandantes de identidad y las ofertas de identidad a proponer. Esta negociación identitaria constituye un proceso comunicativo complejo, no es un proceso autoritario de *etiquetación de identidades* predefinidas, lo que rompe con la idea de comunidades integradas basadas en la socialización de conductas para preservar un orden social.

Los procesos identitarios, aunque son heterogéneos, como ya anteriormente se analizó, utilizan la tipificación como un mecanismo común, lo que implica la existencia de tipos identitarios, es decir, un número limitado de modelos socialmente legitimados para realizar combinaciones coherentes de identificaciones. Estas categorías que sirven para identificar a los otros y para identificarse a uno mismo, son variables, van a depender de los espacios sociales donde ocurren las interacciones y según las temporalidades biográficas e históricas en las cuales se desarrollen las trayectorias.

Siguiendo a Dubar diríamos que la identidad es el resultado de procesos de socialización que simultáneamente construyen en interacción individuos e instituciones. Esta construcción identitaria se caracteriza por ser a la vez estable y provisional, individual y colectiva, subjetiva y objetiva, biográfica y estructural.

En el campo de las identidades profesionales Dubar (2000) considera que los ámbitos del empleo así como de la formación constituyen dominios pertinentes de identificaciones profesionales para los individuos. Esto no significa necesariamente reducir las identidades a estos estatus. Es evidente que antes de identificarse con un grupo profesional, un individuo, desde la infancia, construye a través de la relación

¹³ Dubar retoma de Goffman (1981) los conceptos de “identidad virtual” que corresponde a las categorizaciones atribuidas a un individuo por los otros e “identidad social real” para señalar los atributos que el individuo ostenta.

familiar una identidad social que le es dada a través de la socialización con el grupo social de pertenencia.

Para Dubar (2000:5) es el acercamiento con el mercado de trabajo, donde se pueden conformar en esta sociedad en crisis, los procesos identitarios más importantes de los individuos. El lugar que ocupa el trabajo en la sociedad y el sentido que se le atribuye, constituye “una dimensión más o menos central de las identidades individuales y colectivas”. El ser reconocido en el trabajo, el establecer relaciones aunque sean conflictivas con otros y el involucrarse personalmente en una actividad es, aún hoy, constructor de identidades.

En la construcción biográfica de una identidad profesional y por lo tanto social, los individuos entran en relaciones de trabajo, participan bajo una forma u otra en las actividades colectivas dentro de las organizaciones, intervienen de una manera u otra en el juego de los actores (cuando Dubar hace estos señalamientos se refiere a ocupaciones formalizadas [profesiones] esto no ocurre en las ocupaciones informales).

Identidad y categorización

En la misma línea que Dubar encontramos las aportaciones de Jenkins (2000) que desarrolla el concepto de identidad tomando como base la categorización; señala que para entender al mundo y a la empresa sociológica se debe analizar un concepto clave que es la “categorización” y, para esto debemos prestar atención a los procesos contextuales y sociales donde opera.

El conocimiento humano depende de la clasificación; la identificación que especifica lo que las cosas son o no son es básica para la clasificación. Los procesos mediante el cual se lleva a cabo son la especificación de similitudes y diferencias, procesos que se manifiestan dialécticamente.

Desde que el ser humano experimenta su incorporación al mundo y tiene sentido de sí mismo se clasifica a sí mismo y en relación con los demás, en un proceso de similitudes y diferencias, esto corresponde a los momentos internos y

externos de la dialéctica de la identificación, a sí mismo la identificación social es el producto emergente de estos procesos.

La identificación se lleva a cabo de dos maneras: a) La auto identificación e identificación grupal orientada internamente y b) La categorización de los demás orientada externamente. La interacción entre la auto definición interna y la externa de otros o sea la categorización, es entendida como un proceso de internalización.

Esta idea también la encontramos en Dubar (1991) cuando refiere que el proceso de identificación se basa en categorías socialmente legitimadas en dos niveles: la identidad para sí –*actos de pertenencia*- y la identidad dada por los otros – *actos de atribución*-.

Para Jenkins (2000) las definiciones externas han sido subestimadas en la mayoría de la teorización de la identidad social. Refiere que la autoidentificación es solo una parte de la identidad y no necesariamente la parte más importante. La sociedad debe ser considerada como formada de individuos, de interacción de individuos y de instituciones, no se puede pensar en estos en forma aislada pues cada orden esta fundamentado en y sobre las mismas bases constituyentes, es decir individuos incorporados: a) en los cuerpos individuales y en la conciencia de uno mismo, b) en el espacio colectivo, en la práctica interaccional y, c) en el apropiamiento del espacio institucionalizado.

La identidad desde la narrativa del sujeto

Una postura que profundiza y justifica la tesis principal de Dubar y de Jenkins cuando refieren a la dialéctica entre lo social y lo individual la encontramos en el trabajo de Vincent De Gaulejac (2002) *Lo irreductible social y lo irreductible psíquico*. El autor centra su atención en la reflexión de la dialéctica existencial de la constitución del sujeto desde su ubicación en el contexto socio-histórico (individuo producido), como también desde su propia subjetividad (individuo productor).

El autor señala que entre la psicología y la sociología se ha dado una relación difícil pero a la vez ineludible; difícil en el sentido que aun cuando las dos disciplinas se abocan al estudio de los fenómenos humanos, cada una de ellas lo ha hecho de

manera distinta: una enfocándose más a lo individual, mientras que la otra su interés radica en lo social.

Relación ineludible porque las dos se orientan al estudio de los mismos fenómenos, por lo tanto, se hace necesaria su articulación para poder tener una visión más completa de los fenómenos sociales. Se dice que son mutuamente excluyentes porque se enfrentan a la irreductibilidad de lo social (sociología) por un lado y por el otro al irreductible psíquico (psicología), pero esta exclusión no puede negar la interacción constante entre estas dos disciplinas.

Gaulejac señala que para los sociólogos el análisis de la conducta humana es inseparable del sistema social en la cual se produce, rechazan la explicación desde la esencia del propio individuo, sin embargo, la identidad no puede reducirse a una única condición ya sea la individual o la social.

El deseo de *ser* del sujeto se fundamenta en expresiones simbólicas y se inscribe en la cotidianidad de las relaciones sociales (objetivación), pero dentro de un proceso dialéctico entre lo estructurante social y la subjetividad del individuo. El *ser* quiere su propio fundamento, esta en una búsqueda constante de libertad de elección de sí mismo –ser esto no es ser aquello-, en este proceso se deja de ser individuo para ser “sujeto”.

La existencia individual se construye entonces en un proceso dialéctico entre el “individuo producido”, producto de las estructuras sociales y el “individuo productor”, productor de su futuro, de una identidad que le es propia.

Este proceso dialéctico, apunta Gaulejac (2002), es delimitado por una perspectiva diacrónica y sincrónica; diacrónica en cuanto proceso histórico, comprende el análisis de la herencia, origen social y familiar como condicionador de los destinos individuales. A la vez el sujeto se construye a partir de la historia y luego en cierta medida contra ella, para finalmente construirse a sí mismo. Sincrónica por que concibe al individuo en un momento dado, como producto de sus condiciones concretas de existencia, entendiéndose por esto que él esta predispuesto a funcionar de una cierta manera, que tanto las posibilidades objetivas como subjetivas, son el producto de sus condiciones sociales existentes.

Se trata entonces de descubrir lo social en lo que constituye a la persona, de mostrar de que manera la búsqueda del sujeto de constituirse como un *sí-mismo* se apoya en una historia que el sujeto intenta reproducir tratando a la vez de escapar de ella.

Las ideas aportadas por los autores anteriormente revisados (Dubar, Jenkins, Gaulejac) fueron muy valiosas para la realización de la investigación, nos brindaron pistas analíticas para comprender y explicar el complejo entramado en el cual las estudiantes normalistas construyen su identidad profesional. Comprendimos que para explicar este entramado habría que empezar por desenmarañar la madeja, analizando los distintos contextos de interacción en los cuales estas estudiantes se relacionan. La elección de ser maestra, las representaciones, creencias, roles, valores, conocimientos, que construyen sobre el “ser maestras”, no son una construcción que se lleva a cabo de una manera individual, esta condicionada por un proceso dialéctico con los *otros significativos* con los que interactúan a lo largo de su trayectoria biográfica.

Socialización, rol e identidad

En los estudios contemporáneos resalta la problemática de la continuidad o discontinuidad de los procesos de culturización e identidad de los grupos sociales; en este sentido varios análisis se han apoyado de la noción de socialización para entender estos procesos.

Desde el ángulo sociológico, en tradiciones que van desde la weberiana, etnometodológica y fenomenológica, el análisis de los procesos de socialización en los individuos comprende dos grandes fases: socialización primaria y socializaciones secundarias (Berger y Luckmann, 1994). En la primera de ellas, que ocurre esencialmente en el seno familiar y en los primeros años de vida, se originan los procesos de interacciones afectivas y cognitivas que estarán presentes como marcos referenciales en las futuras experiencias con otros mundos a comprender.

Además del mundo familiar los individuos interactúan en otros espacios o instituciones como la escuela, el barrio, el trabajo (socializaciones secundarias). En esta investigación nuestro interés estuvo puesto en el análisis de las interacciones en el mundo familiar y en el de la formación profesional al interior de las escuelas

normales. Pues estamos ciertos que en estos contextos de interacción y socialización las estudiantes normalistas adquieren o reconstituyen aprendizajes, normas, valores, códigos, roles, discursos e imaginarios que van construyendo su identidad profesional.

La asunción de la interacción entre individuo e instituciones sociales y el proceso de socialización que media entre éstos, ha llevado en el terreno sociológico a distintas perspectivas. Así tenemos que desde la sociología clásica destaca la versión durkhemiana de la socialización como un conjunto de procesos que aseguran la supervivencia de las orientaciones culturales propias de cada sociedad. Para este autor el individuo nace de antemano en una sociedad donde ya existe una conciencia colectiva (Durkheim, 1967). De ahí que la acción humana esta condicionada permanentemente por el entorno social.

Otro autor en esta perspectiva es Talcott Parsons¹⁴ que desarrolla la teoría de los roles sociales, a partir de la cual se intentó explicar la socialización. Esta teoría se limitó a admitir que los valores, creencias y normas institucionales, eran internalizados por los actores a partir de su biografía y necesidades. En este sentido las relaciones de socialización fueron reducidas a explicaciones de carácter motivacional como única instancia probable para explicar las intencionalidades de los individuos.

Las manifestaciones críticas provienen del interaccionismo simbólico (Blumer, 1969; Mead, 1993), de la sociología fenomenológica (Schutz, 2003; Berger y Luckmann, 1994), de la etnometodología (Garfinkel, 1967; Cicourel, 2000), de la teoría crítica (Habermas, 1989) y de los esfuerzos por integrar acción y estructura (Giddens, 1993; Bourdieu, 1991,1997). Cada uno de ellos desde su visión teórica y metodológica, enfatizaron las conexiones sistémicas entre lenguaje, interpretación e

¹⁴ Este autor en su texto *El sistema social* señala que la acción se desarrolla en lo que él llama “sistemas de acción” que se organizan a partir de: 1) el sistema de personalidad, 2) el sistema social y, 3) el sistema cultural. En el primero el concepto principal es el de “actor”, refiere a las necesidades emocionales y orgánicas de la persona, se organiza en una identidad individual, resultado de los procesos de socialización. Por su parte en el sistema social el concepto central es el de “rol”, entendido como una parte de la interacción de la persona. El núcleo central del rol lo componen las expectativas que son las actitudes que se espera adopte un actor; los roles implican relaciones normativas que regulan cómo es que los diferentes actores deben interactuar entre sí. Finalmente el sistema cultural dota de patrones simbólicos de sentido y valor que son institucionalizados o recreados de forma diferenciada tanto por la sociedad como por los actores.

interacción, privilegiando al lenguaje (actividad discursiva) y los procesos de decodificación y lectura de la realidad (interpretación), como reguladores de la acción y la interacción social, en oposición a las estructuras “invisibles” del estructuralismo, como también a la idea de un individuo condicionado por la estructura social (Ayús, 2005:56).

En este trabajo, en donde el objeto de estudio lo constituyen las estudiantes normalistas y su proceso de formación profesional en las escuelas normales, éstas son entendidas como algo más que “espacios físicos”, más bien constituyen sistemas culturales, en donde a partir de las interacciones entre los diferentes actores, las estudiantes socializan, significan y dan sentido al “ser maestras”.

En este sentido, partimos del supuesto que en la fase de formación profesional en la cual estas estudiantes aprenden a ser maestras, la socialización de saberes, normas, pautas de conducta, imaginarios, discursos, roles, es muy importante en la construcción de su identidad profesional. Aunque habría que aclarar que el “proceso socializante” lo asumimos como un proceso interaccional en donde los significados, las normas, los comportamientos, valores y roles se cuestionan y se negocian por los miembros del grupo escolar; así la socialización la entendemos como un proceso dinámico de la acción social.

De tal manera resultan pertinentes para este trabajo las ideas de dos teóricos franceses que podríamos ubicar dentro de la sociología contemporánea, me refiero a Claude Dubar y Francois Dubet quienes tratando de superar las dicotomías entre los que consideraban a los individuos supeditados y sometidos a las grandes estructuras sociales y que ligaban el concepto de socialización a la reproducción social o por el contrario para quienes la individualidad y subjetividad lo son todo, proponen una herramienta de análisis intermedia entre estos dos ámbitos sociales: lo macro y lo micro.

Para Dubar (1991:9-10) la socialización debe entenderse como la *construcción de un mundo vivido*. Entonces éste también puede ser deconstruido y reconstruido a lo largo de la existencia. Así la socialización se convierte en un proceso de construcción, destrucción y reconstrucción de las identidades unidas a las diversas

esferas de las actividades (especialmente las actividades profesionales) con las que cada uno se va encontrando a lo largo de su vida.

Esta idea de Dubar (1991) de entender la socialización como la *construcción de un mundo vivido* la podemos complementar con la aportación de Dubet (1994) sobre lo que el llama *experiencia social*, es decir el sujeto construye su *mundo vivido* a partir de *experiencias vividas*.

Dubet (1994) concibe a la experiencia como el engranaje de tramas a partir del cual los individuos construyen su mundo, la experiencia social es una noción que designa las conductas individuales y colectivas dominadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos y por la actividad de los individuos que deben construir el sentido de sus prácticas en el seno mismo de esta heterogeneidad (Guzmán, 2004:84).

Los procesos de socialización, refieren Dubet y Martuccelli (1996:511), están definidos por la tensión entre la interiorización normativa y cultural y el distanciamiento crítico; es decir entre la dialéctica que señala Gaulejac (2002) entre el individuo producido por las instituciones y el individuo que en referencia a sus experiencias, sus deseos, sus conveniencias, elige y toma decisiones.

De ahí que para Dubet (1994:111-147) la experiencia social resulte de tres lógicas de la acción que orientan el actuar del individuo y su interacción con los otros:

Integración: esta lógica remite a la función socializadora de la sociedad, en esta lógica el actor se define por su pertenencia en el seno de una sociedad. En esta fase la identidad del actor es la forma como ha interiorizado los valores institucionales; en un primer momento a partir de la socialización primaria (familia) y posteriormente en la interacción en otros contextos. La acción integradora somete a la identidad y socialización en los roles, como adscripción a los atributos sociales.

Estrategia: la acción estratégica remite al actor a realizar sus intereses dentro de una sociedad concebida como un mercado y un

campo de competencia¹⁵. Las relaciones sociales son definidas en términos de interacción, rivalidad e intereses individuales o colectivos, así la lógica de la estrategia implica una racionalidad instrumental y utilitarista de la acción, el actor persigue ciertos fines de acuerdo a los medios y recursos con los que cuenta. Aquí la identidad se construye en términos de los recursos (capital cultural y simbólico) de los que dispone el actor y el estatus que le proporciona.

Subjetivación: esta lógica remite a un sistema cultural y a la dimensión creativa de la actividad humana. Aquí el actor es un sujeto crítico confrontando a la sociedad definida como un sistema de producción y dominación. El actor tiene cierto grado de autonomía y reflexividad para significar y resignificar a partir de un proceso de distanciamiento social, los roles impuestos por las instituciones. En este sentido ningún actor es producto sólo de su socialización, así como tampoco de sus intereses. Ya que la actividad crítica que exige la referencia cultural y que surge del sujeto mismo actúan como una fuerza de contención para la adhesión total al sistema.

La experiencia social no se construye sólo a partir de alguna de estas tres lógicas de acción, la experiencia social es producto de la interacción de las tres lógicas, en un proceso siempre lleno de tensiones cuya característica esencial es la complejidad.

Nosotros encontramos que en el caso de la profesión magisterial, los roles asignados al “ser maestra” desde la institución escolar (escuelas normales), y que ya forman parte del imaginario social, constituyen un elemento importante en la construcción de la identidad profesional y por ende en la acción de las normalistas. Con esto no estamos suponiendo que las estudiantes normalistas constituyen su

¹⁵ Esta posición también la encontramos en Bourdieu en los conceptos de “campo y habitus”. Los contextos sociales en donde interactúan los actores se convierten en espacios de competencia, buscando obtener las posiciones privilegiadas y para esto se valen de su capital cultural y simbólico, vistos éstos como recursos estratégicos.

identidad como maestras solamente tomando como referencia los roles asignados, pero si consideramos que no pueden obviarse en su explicación.

Además la idea de “rol” no la consideramos como una imposición de atributos, más bien las normalistas viven el “rol” como producto de su capacidad de gestionar su propia experiencia, de hacerla coherente y significativa. En su trayectoria profesional las estudiantes normalistas van interiorizando un conjunto de expectativas sobre los comportamientos que se consideran apropiados sobre su imagen del “ser maestra”¹⁶.

La imagen que quieren proyectar se convierte en una actuación, las escuelas primarias en donde realizan sus prácticas como maestras se vuelven su escenario, su desenvolvimiento ante el público (alumnos, maestros, padres de familia) es cuidadosamente construido con antelación. Saben que en ese momento tienen que representar bien su rol como maestras, para esto su fachada personal es muy importante, se visten “apropiadamente” para la ocasión, cuidan los modales y la manera de expresarse y de relacionarse con los otros.

De esta manera el rol otorgado a la “figura de la maestra” se convierte para las normalistas en el “modelo para actuar”, esto bajo la conciencia de lo que ellas saben que los demás (su público) esperan ver en ellas. Es a partir de la interiorización y significación de estos roles como estas estudiantes van construyendo una parte esencial de su identidad como maestras.

En este sentido, las aportaciones de la presentación de la vida cotidiana desde la dramaturgia de Erving Goffman fueron muy valiosas para nuestro estudio. Este autor utiliza la metáfora teatral para considerar a las personas como autores y definir las actuaciones de los individuos en sus interacciones como si de una obra de teatro se tratase.

Para Goffman (1981:31) lo que hace un individuo al actuar es representar el rol otorgado por las instituciones, dependiendo del escenario es el papel que el individuo va a interpretar (utilización de máscaras) y “en la medida en que esta máscara representa el concepto que nos hemos formado de nosotros mismos- el rol

¹⁶ Estas ideas son analizadas en el capítulo VI de este trabajo.

de acuerdo con el cual nos esforzamos por vivir-, esta máscara es nuestro “sí mismo” más verdadero, el yo que quisiéramos ser”.

Un componente importante para la actuación es la *fachada* que esta compuesta entre otras cosas por la indumentaria, el lenguaje, las expresiones faciales, los ademanes, los modales, que en suma proyectan la apariencia que el actuante quiere mostrar a su público, entre más coherente sea la *fachada* con el rol a interpretar más creíble es la actuación. De ahí que las estudiantes normalistas y sus profesores de las normales presten tanta atención al arreglo personal, cuiden los modales, el lenguaje a utilizar, en suma la apariencia a proyectar.

Advierte Goffman que la *fachada* se convierte en una *representación colectiva*, una *fachada social* determinada tiende a institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas abstractas a las cuales da origen. En el imaginario social se ha construido un modelo idealizado de la “mujer maestra”, que es compartido por sus profesores de las normales, los maestros de las escuelas primarias donde realizan sus prácticas, los alumnos, los padres de familia y por ellas mismas. De esto están concientes las normalistas, ellas conocen perfectamente cual es esta imagen idealizada socialmente además la asumen para ofrecer a sus observadores (maestros, alumnos, padres de familia) esta impresión idealizada.

Existe una especie de ‘retórica de entrenamiento’, por medio de la cual universidades, gremios y otros cuerpos que proveen títulos habilitantes, requieren que sus miembros absorban un área y un periodo de formación místicos, en parte para mantener un monopolio, pero también en parte para fomentar la impresión de que el profesional autorizado es alguien que ha sido reconstituido por su experiencia de aprendizaje y que esta ahora situado en un nivel diferente del de otros hombres.

III. Cultura e identidad

El estudio de las identidades laborales y/o profesionales es un tema relativamente nuevo y recientemente explorado en nuestro país, no es sino hasta la última década del

siglo pasado cuando estudiosos sobre temas del “trabajo” empezaron a interesarse en la cuestión¹⁷.

El estudio sobre las identidades tiene como antecedente los esfuerzos por comprender los aspectos *simbólicos y significativos* sobre el “trabajo” que surgen a mediados de los años setenta del siglo XX y que podríamos identificar como un nuevo campo de análisis hacia la cultura del trabajo. No es este el momento para describir este amplio recorrido, solamente nos abocaremos a analizar aquellos aspectos que consideramos importantes retomar de esta discusión.

Sí, como lo hemos venido señalando reiteradamente, la identidad no es una especie de alma o esencia con la cual nacemos, sino más bien afirmamos que es un proceso de construcción dialéctica entre los individuos e instituciones y, estas instituciones están conformadas por grupos de individuos que interactúan entre sí sobre la base de ciertos valores, creencias, conocimientos y símbolos compartidos, es decir, los individuos no interactúan con estructuras físicas sino con estructuras culturales.

Otro de los elementos que ya analizábamos anteriormente es el proceso de socialización a través del cual, siempre en un proceso complejo de interacción, el individuo construye su identidad. Habría que reconocer entonces que estos procesos socializantes están soportados sobre pautas culturales enmarcadas en los contextos institucionales en las cuales el individuo interactúa.

En este sentido diríamos que la cultura correspondería a las transacciones objetivas entre el individuo y las instituciones, que se organiza en torno al reconocimiento o no reconocimiento de las competencias, los saberes, las imágenes de sí, que constituyen los núcleos duros de las identidades.

Podríamos de esta manera justificar que los conceptos de cultura e identidad están estrechamente relacionados entre sí, aunque aclaramos que no tomamos esta relación en un sentido reproductivista que anula las capacidades críticas y reflexivas del sujeto. Más bien concebimos que las estudiantes normalistas otorgan un significado a su acción, significado que no es totalmente creación desde ellas y por ellas mismas,

¹⁷ Tal es el caso del Posgrado en Estudios Laborales de la UAM-Iztapalapa, en donde un grupo de investigadores coordinados por la Dra. Rocío Guadarrama Olivera han realizado importantes aportaciones sobre el tema.

pues lo crean dentro de un marco cultural, es decir en un contexto compuesto por distintos elementos simbólicos.

Lo que queremos hacer patente es que en el proceso de transacciones identitarias lo que esta en juego es la negociación del *sí mismo* del sujeto en la confrontación con las formas simbólicas (acciones y expresiones significativas, símbolos, discursos, textos, artefactos, valores) de los contextos sociales en los que interactúa.

El concepto de cultura

El concepto de cultura tiene una larga historia, siguiendo el desarrollo que realiza J.B. Thompson (1993), tenemos la concepción clásica (siglos XVIII y XIX) aquí el concepto de cultura se usaba para referir a un proceso de desarrollo intelectual o espiritual. Con la aparición de la antropología a fines del siglo XIX la concepción clásica cede el paso a las concepciones antropológicas, en las cuales podemos distinguir dos concepciones, la *concepción descriptiva* y la *concepción simbólica*.

La *concepción descriptiva* de la cultura se refiere al conjunto diverso de valores, creencias, costumbres, convenciones, hábitos y prácticas característicos de una sociedad particular o de un periodo histórico. La *concepción simbólica* advierte que los fenómenos culturales son fenómenos simbólicos de tal manera el estudio de la cultura se interesa por la interpretación de los símbolos y de la acción simbólica.

Por su parte Thompson (1993:136) propone la *concepción estructural* de la cultura. “De acuerdo con ella, los fenómenos culturales pueden entenderse como formas simbólicas en contextos estructurados; y el análisis cultural puede interpretarse como el estudio de la constitución significativa y de la contextualización social de las formas simbólicas”.

Estas diferencias en el sentido otorgado a la cultura también comprende ciertas asunciones metodológicas para su estudio. La concepción descriptiva asume el estudio de la cultura como una investigación científica y sistemática que produce lo que

Thompson (1993:141) define como la *cientifización del concepto de cultura*. De tal forma los métodos de las ciencias positivas son adoptados para su análisis.

A continuación profundizaremos en la *concepción simbólica* y en la propuesta de Thompson sobre la *concepción estructural* de la cultura, en el entendido que son las ideas de estos enfoques las que interesan retomar en nuestro trabajo.

La *concepción simbólica* de la cultura tiene entre su principal representante a Clifford Geertz (1991), para este autor la cultura es la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y su experiencia, así mismo como conducen sus acciones. Coincidiendo con Weber, que el hombre es un animal suspendido en tramas de significación tejidas por él mismo, Geertz consideró que el análisis de la cultura no es una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados. En este sentido pone en el centro la “interpretación” como enfoque metodológico para el estudio de la cultura.

Para Thompson (1993) las debilidades de la propuesta de Geertz son el no prestar suficiente atención a los problemas de poder y conflicto, ni a los contextos sociales estructurados dentro de los cuales se producen, transmiten y reciben los fenómenos culturales. Apoyándose en la concepción simbólica formulada por Geertz, pero tratando de evitar las dificultades y limitaciones de su propuesta, a las cuales nos referimos líneas arriba, propone la *concepción estructural* de la cultura, con lo cual refiere “a una concepción de la cultura que enfatiza tanto el carácter simbólico de los fenómenos culturales como el hecho de que tales fenómenos se inserten siempre en contextos sociales estructurados” (Thompson, 1993:149).

La propuesta de Thompson es muy importante, pues como lo hicieron Dubar y Dubet con el concepto de identidad, escapa de las dicotomías al proponer un concepto de cultura que prestando atención a las significaciones de los sujetos, no deja de lado el análisis de los contextos en los cuales estas significaciones tienen lugar. Así lo señala el autor: los fenómenos culturales pueden entenderse como formas simbólicas en contextos estructurados y el análisis cultural debe interpretarse como el estudio de la constitución significativa y de la contextualización social de las formas simbólicas. Esto implica relaciones de poder, formas de conflicto y desigualdades.

La propuesta de Thompson fue muy valiosa para nuestra investigación, en el sentido de abrirnos un campo vasto de posibilidades para explicar el entramado que sigue la construcción identitaria profesional de las estudiantes normalistas. Adelantando ideas de lo que desarrollamos en el siguiente capítulo, tenemos que en el caso específico de la profesión magisterial el proceso sociohistórico que siguió la constitución de la profesión es una veta de análisis que no se puede soslayar en el estudio de la identidad profesional de este grupo laboral, en el sentido que es desde el análisis de este proceso que podemos distinguir cómo es que el discurso ideológico del Estado ha construido ciertas imágenes sobre el ser y hacer del magisterio, que es el referente a partir del cual las estudiantes normalistas están construyendo, destruyendo y reconstruyendo su identidad profesional.

También Thompson (1993:162) refiere que la producción y la recepción de las formas simbólicas (acciones gestos, rituales, discursos, textos, etc.) son procesos que ocurren dentro de contextos sociales estructurados, tales contextos implican *escenarios espacio-temporales* y estos escenarios son en parte constitutivos de la acción e interacción. Estas ideas nos llevaron a indagar sobre las interacciones al interior de las escuelas normales objeto de estudio, sobre esto nos interesó conocer como el discurso ideológico es recontextualizado en estos escenarios (normal rural y normal urbana), que a su vez constituyen contextos culturalmente diferenciados por una historia particular en la formación de maestros en México.

Sí como ya lo hemos venido señalando, partimos del supuesto que la identidad profesional de las estudiantes normalistas se construye en el proceso de interacción con otros sujetos (otras estudiantes, sus profesores, sus padres) que ocurre en contextos sociales como la familia y las escuelas normales, se hace necesario clarificar las características de estos contextos.

Aquí articulamos con el concepto de *campos de interacción* de Bourdieu, “según este autor un campo de interacción puede conceptuarse de manera sincrónica como un espacio de posiciones y diacrónicamente como un conjunto de trayectorias” (Thompson, 1993:163). La manera de situarse en tales posiciones y trayectorias va a estar definidas por el tipo de recursos o capital adquirido. En esta investigación nosotros encontramos que el momento de que estas mujeres tuvieron

que elegir ser maestras e ingresar a la normal, estuvo determinada por el “capital económico”; la situación de precariedad en la que viven las estudiantes las llevó a optar por una carrera más accesible económicamente para algunas de ellas, o para algunas otras por ver en la carrera magisterial una estabilidad laboral al tener asegurada su plaza de trabajo.

El “capital económico” trae aparejada la relación con el “capital cultural”, es decir, la misma situación económica limita o favorece la adquisición de cierto tipo de conocimientos, la adquisición de ciertas habilidades, una trayectoria educativa específica, ciertas imágenes de género, que en el caso de estas mujeres guiaron su elección profesional al magisterio. De igual forma el “capital simbólico” que incluye los elogios, el prestigio y el reconocimiento acumulado hacia una persona o posición están presentes. De cierta forma para estas mujeres el ser maestras representa obtener una mejor posición tanto social como profesional.

Una distinción importante de la cultura tiene que ver con su dimensión objetivada en forma de instituciones y prácticas observables, y la dimensión subjetivada o interiorizada de la cultura, entre formas simbólicas objetivadas y formas simbólicas interiorizadas. En esta última son de gran importancia las aportaciones de Bourdieu (1997), para este autor la cultura interiorizada se presenta en forma de “habitus” es decir, en forma de esquemas mentales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios a partir de los cual los individuos conforman su yo relacional.

En conclusión las ideas de Geertz, Thompson y Bourdieu fueron muy valiosas para este trabajo. Pues si bien partimos esencialmente de la propuesta de Dubar, consideramos que habría que entretrejerla con las ideas de estos autores, dado lo que íbamos encontrando en el trayecto de la investigación.

IV. Trabajo, profesión y profesionalismo en la construcción de las identidades profesionales

El siglo XX se ha caracterizado por el notable desarrollo de las profesiones, actualmente el término profesión denota las más variadas ocupaciones. Sin embargo en el terreno sociológico el concepto de “profesión” y sus estudios se han

caracterizado por su polisemia. Han proliferado una variedad de enfoques, que dejan ver que la teoría de las profesiones tiene aun grandes retos y un campo vasto por analizar.

De ahí que el propósito de este apartado fue hacer un recorrido teórico sobre las distintas direcciones que han guiado el estudio de las profesiones. Este análisis nos brindó pistas para mirar el campo profesional y sus actores como un entramado complejo lleno de tensiones y disputas donde interactúan elementos materiales, culturales y simbólicos.

En este sentido una primera acción, que consideramos teníamos que realizar, era demarcar el terreno de las profesiones, es decir señalar qué es lo específico de las profesiones, cuándo una actividad es considerada una profesión, cuáles son los rasgos que distinguen a las ocupacionales profesionales de las no profesionales, sobre esto nos dedicamos en el primer apartado que titulamos “Trabajo y profesión”.

En el segundo apartado “El estudio de las profesiones en la sociedad contemporánea”, analizamos los principales enfoques y autores que sobre el estudio de las profesiones polemizaron el debate durante el siglo XX.

Concluimos con un apartado asignado al tema del profesionalismo, aquí las ideas se centraron en reflexionar la importancia que ha cobrado el discurso del profesionalismo en las profesiones y a la vez cómo este discurso, en el caso del magisterio, adquiere una dimensión importante para la comprensión de sus identidades profesionales.

Trabajo y profesión

El concepto de “profesión” no ha existido siempre, anteriormente la actividad productora de bienes y servicios realizada por el hombre que le permitía la subsistencia material se le denominó “trabajo”.

Son varios los autores (Freidson, 1987; Fernández, 2001; Dingwall 2004) que coinciden con la idea del nacimiento de las profesiones, en el sentido actual que hoy les conferimos, con el surgimiento de la sociedad industrial y la división del trabajo.

Una de las características principales del siglo XX fue el desarrollo de las profesiones. Los avances en distintos campos del conocimiento y la progresiva

complejidad de la sociedad favorecen su proliferación, el creciente avance del sector servicios frente al sector industrial dio paso a una sociedad de profesiones. Staffan Selander (1990) ya explicaba que el concepto de profesión no ha existido siempre, sino que es un fenómeno específico del desarrollo del estado capitalista.

De esta manera el énfasis se pone ahora en la carrera, la educación especializada, el título y la meritocracia; surge entonces el “ideal profesional” que cifra sus expectativas en la figura del experto o profesionista. Los títulos académicos acreditan a sus poseedores la honorabilidad, prestigio, un estilo de vida y ciertas virtudes de un estatus social y profesional prominente, tanto o más que las habilidades técnicas y cognitivas adquiridas en la formación que lo hace acreedor a ese título. De esta manera con el fenómeno de la profesionalización de la sociedad, las credenciales (títulos académicos) se vuelven el refrendo para la ocupación de estatus profesionales ventajosos.

Burrage (citado por Palazón y Tovar 2004) establece tres categorías de ocupaciones: una selecta minoría que se afirma profesional y nadie lo discute, un gran grupo de ocupaciones que reclaman el estatuto profesional y en determinadas circunstancias lo consiguen y en otras no y, la inmensa mayoría de ocupaciones rutinarias manuales o no manuales.

Cuáles serían entonces los rasgos o características que definen a las profesiones y las diferencian de las ocupaciones o trabajos. Veamos las definiciones de algunos autores.

Para Larson (1977) la profesión es un nombre que damos a formas específicamente históricas que establecen lazos estructurales entre niveles relativamente altos de educación formal y posiciones relativamente deseables y/o recompensas en la división social del trabajo. Para Brante (1990) las profesiones son ocupaciones no manuales a tiempo completo que presuponen una larga especialización y tienden también a un aprendizaje escolar que proporciona un específico generalizable y teórico conocimiento profesional demostrado a menudo mediante exámenes. Para Kocka (1990) profesión significa una ocupación no manual, a tiempo completo, cuya práctica presupone una formación especializada, sistemática y académica. El acceso depende de pasar ciertos exámenes que

proporcionan títulos o diplomas señalando así su rol en la división del trabajo. (Palazón y Tovar, 2004: 6-7).

En las ideas de estos autores podemos encontrar dos planteamientos básicos que caracterizan a la profesión: la educación y el credencialismo, cuanto más educación y credenciales se tengan se aleja de ser un trabajador y se es un profesional.

El concepto de profesión esta ligado a la evolución y desarrollo de las sociedades, por lo tanto es difícil tener un concepto único, sin embargo se pueden identificar algunos rasgos que definen a las profesiones como son: una formación educativa de alto nivel, una estructura organizativa, estructuras de poder, estatus, actualización continua y autonomía (Fernández, 2001).

Como señalábamos, la teorización sobre las profesiones ha evolucionado a lo largo de su estudio, los primeros intentos de abordarla sistemáticamente tienen lugar a mediados del siglo XX, desde entonces han surgido, desde la sociología, distintas visiones sobre su conceptualización y su análisis, a continuación profundizamos esta discusión.

El estudio de las profesiones en la sociedad contemporánea

En el debate contemporáneo sobre las profesiones han predominan tres enfoques: 1) funcionalista, 2) interaccionista y, 3) los análisis críticos. Veamos las principales posturas de cada uno de ellos.

Funcionalista

Después de la segunda guerra mundial y durante más de dos décadas, el análisis de las profesiones estuvo influenciado por los teóricos americanos y su enfoque funcionalista. Aquí destacan trabajos producidos por Wilensky, Barber, Parsons, Goode, entre otros. El elemento común es el énfasis en los rasgos o características de las profesiones, entre las que se enfatizan, el conocimiento y pericia de los profesionales y su orientación altruista hacia la comunidad; características que las distinguen de las ocupaciones no profesionales.

En resumen, las concepciones funcionalistas sobre la profesión conducen a una diferenciación entre profesiones y no profesiones que se fundamenta sobre el saber formalizado y el ideal de servicio. Se pueden incluir un gran número de grupos profesionales empeñados en hacerse reconocer como tales, el acento está puesto en el saber legítimo, que hayan realizado estudios superiores y que tengan consolidado su monopolio sobre un público, por lo tanto excluye a los miembros de las semiprofesiones, cuasiprofesiones o pseudoprofesiones.

Interaccionista

En los años sesenta, esta visión idealista, altruista y prestigiosa de la profesión es fuertemente debatida por un grupo de estudiosos provenientes de la escuela de Chicago; intentando explorar áreas de la realidad relegadas por los funcionalistas, centraron su atención en grupos pequeños, podría decirse marginales, con un enfoque cualitativo que apuntaba su interés en el trabajo de campo. Esta predisposición metodológica se encontraba influenciada por el interaccionismo simbólico, de tal forma privilegiaron la observación directa, tomando como centro de sus investigaciones actividades modestas o poco prestigiosas, que hasta antes no habían sido motivo de estudio, por no considerarse como profesiones.

Los interaccionistas, más que fundamentarse en los rasgos que distinguen a las profesiones, se interesan por las acciones, las interacciones diarias de los trabajadores y el cómo construyen sus carreras y mantienen sus posiciones.

Un pionero de este enfoque fue Everett Hughes, hay tres aspectos fundamentales en la obra de Hughes (Real, 2002:31.32):

- Muestra su desacuerdo con los sociólogos funcionalistas cuando asumen las justificaciones de los miembros de las profesiones para separarse de las simples ocupaciones. Niega que existan criterios universales para la delimitación entre estos dos tipos de actividades.
- Para Hughes es primordial interesarse por un fenómeno social aun cuando éste pareciera ser irrelevante o por el contrario de gran prestigio; porque,

añade, el prestigio también experimenta una tendencia a cultivar el secreto a ocultar el interior de las cosas.

- En su enfoque un oficio es inteligible para el sociólogo en el marco de una división del trabajo dada. Una profesión u oficio se han de considerar menos como conjunto de actividades y más como sistema de actividades en evolución permanente.
- Hughes pasa de la pregunta ¿este oficio es una profesión?, a una más fundamental: ¿en qué circunstancias los individuos que se caracterizan por un mismo oficio se esfuerzan por transformar su oficio en profesión y ellos mismos a llegar a ser titulares?

El enfoque interaccionista en el estudio de las profesiones abrió un campo amplio de discusión sobre temas hasta antes ignorados, con Hughes y sus discípulos la sociología de las profesiones sale del marco de las profesiones liberales y académicas.

En resumen, en el enfoque interaccionista de las profesiones el énfasis está puesto en las circunstancias en las cuales las profesiones negocian en la vida diaria su posición especial, cómo asumen las gentes su papel dentro de una profesión y cómo se distinguen ellos mismos como profesionales.

Análisis críticos

Los enfoques alternativos de la escuela de Chicago no consiguieron ofrecer una alternativa consistente a la hegemonía funcionalista, pues en el afán de explorar el mundo simbólico que envolvía al ejercicio de diferentes profesiones, justamente por esta visión interiorista dejó de lado las relaciones que las profesiones establecen con otros actores sociales.

En la década de los setenta, principalmente en EE.UU, surge un nuevo giro en el análisis de las profesiones, esta renovada mirada albergó una variedad de perspectivas que se alejaba de ser un cuerpo homogéneo de trabajos; sin embargo en lo general compartían un hilo conductor: los atributos clásicos de las profesiones (conocimiento, pericia, prestigio, altruismo) ya no son interpretados como

componentes de un tipo ideal, sino como medios utilizados por las diversas ocupaciones para aumentar su poder respecto de otros grupos.

Así surgen varios autores como Jonson, Larson, Freidson, Abbot, Burrage, entre otros. Los cuales retoman nuevas articulaciones analíticas que tienen que ver con las profesiones y el mercado, el Estado y la conformación del sistema profesional, el poder y estatus de las profesiones, y la autonomía profesional.

El trabajo más representativo en este sentido es el de Magali Larson, que retomando ideas de Weber, principalmente el de “cierre social”¹⁸ analiza la evolución de las profesiones. En su obra *The rise of Professionalism: a sociological analysis* (1977), a partir del concepto de “estrategia profesional” Larson examina como históricamente ciertos grupos de profesiones logran construir monopolios y el reconocimiento por parte de la sociedad; en ese trayecto observa cómo es utilizada la ideología del profesionalismo para la acción colectiva, buscando el respaldo del Estado para conseguir un lugar en el mercado y la protección ante la competencia.

En el afán de consolidar el monopolio, las profesiones siguieron algunas estrategias, Larson (1977:220) distingue tres: 1) capturar el mercado laboral, 2) la puesta en marcha de un mecanismo colectivo de movilidad social ascendente y, 3) el cierre del mercado a posibles competidores, con esta estrategia se lograría afianzar las dos anteriores.

Estas estrategias implicaron la construcción de una identidad específica de la profesión: a) el reconocimiento de un saber legítimo adquirido, sin el cual el ejercicio de la profesión sería impensable, el cual es avalado por el Estado a partir de un entrenamiento en las universidades; b) el reconocimiento social de poseer un conocimiento esotérico y; c) la posesión de una clara percepción de sí mismos como profesionales.

Esta autora reconoce un estrecho vínculo entre el sistema profesional y la burocratización. Señala como las profesiones a partir del siglo XX mostraron una

¹⁸ La noción de “cierre social” ha sido introducida por Weber en su análisis sobre la organización y funcionamiento de los mercados. Para el autor “cierre social” es el proceso a través del cual los grupos sociales buscan ampliar sus recompensas, limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos.

creciente inserción en el Estado¹⁹. Muchos profesionales ingresaban o ingresan aun actualmente, como es el caso de los maestros en México, al mundo del trabajo ya con una asignación fija a una dependencia, con un salario pagado por el Estado, con una clave hacendaria, adheridos de antemano a un sindicato, etc.

Aunque habría que aclarar que esto fue posible con el ensanchamiento del Estado de bienestar, el Estado era el regulador de la sociedad y por ende del mercado, de las empresas, de las profesiones, etc. Sin embargo, a partir de la década de los setenta cuando se impone el modelo neoliberal como doctrina económica, lo que se busca es exactamente lo contrario pues se considera adverso el intervencionismo del Estado en materia social o económica y se defiende el libre mercado, la libre competencia y la autorregulación de la sociedad.

En el caso de México el neoliberalismo es impulsado a partir del sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) y sus sucesores, quienes siguiendo distintas estrategias y acciones claves han inducido al país bajo este modelo económico. No es el lugar para profundizar sobre esto, solamente quisiéramos referir de manera breve algunas de sus consecuencias en la profesión magisterial.

Bajo la racionalidad neoliberal el sistema educativo mexicano es analizado bajo tres premisas básicas: eficiencia, eficacia y calidad, se vincula al sistema educativo con el sistema productivo, subordinando el primero al segundo, por lo tanto debe ser rentable en términos económicos.

Específicamente en el caso de la profesión magisterial que nació bajo la tutela y el proteccionismo del Estado y que por décadas se mantuvo inmune a los vaivenes del mercado y de la competencia, en los últimos años esta resintiendo también los efectos del modelo neoliberal, así tenemos la adopción de medidas como la descentralización educativa, la flexibilización del mercado laboral y de la contratación de los maestros, la creciente privatización del sistema de formación profesional y la reformulación del sistema de ingresos para el sector magisterial.

Burrage (1990) una década después y en pleno auge del neoliberalismo, en el análisis que realizó sobre las profesiones fue un paso más adelante que Larson. Para Burrage era claro que, dada la complejidad del mercado laboral, las profesiones

¹⁹ Esta es una de las características principales de la profesión magisterial en México, la cual en las primeras décadas del siglo XX se convierte en una profesión de Estado (ver capítulo III de este trabajo).

recurrían y necesitaban, además de la “clausura del mercado”, otras estrategias en su camino a la profesionalización y al logro del reconocimiento social.

Su aportación más interesante fue poner en la mesa de la discusión, en el estudio de las profesiones, la articulación de cuatro “agentes”: los profesionales, el Estado, los usuarios y las universidades (Burrage, 1990:203). Para que las profesiones gozaran de autonomía, el dominio del reclutamiento y el control de sus prácticas profesionales necesitan de la cooperación de los restantes autores.

Otro aporte novedoso en el estudio de las profesiones viene del trabajo de Abbot (1988) *The System of Professions* al abrir hasta entonces el concepto existente de profesionalización hacia sus relaciones con otras ocupaciones. Para el autor el desarrollo de las profesiones está ligado a las relaciones interprofesionales y al contenido de la actividad profesional. Considera la profesionalización como un proceso de creación de lo que llama “jurisdicciones”, es decir, la legitimidad exclusiva de ejercer en un dominio específico de actividades. La habilidad de las profesiones para mantener o ganar sus jurisdicciones o espacios, resulta del prestigio de su sistema de conocimiento, de la delimitación de su campo de competencias y de la delimitación propia de un espacio de acción.

En síntesis el enfoque crítico de las profesiones privilegió el estudio de la relación de las profesiones con la estructura social, las organizaciones y la política. Aquí el tema central lo constituye el poder y el privilegio, los trabajos anteriormente analizados se han centrado en examinar los procesos y mecanismos a partir de los cuales las profesiones adquieren y mantienen posiciones de poder y privilegio en la sociedad y el mercado.

Su bien estos trabajos han realizado un esfuerzo loable en el análisis de las profesiones, consideramos que dadas las características de la realidad contemporánea en la que se ha instaurado el neoliberalismo, la globalización y la sociedad del conocimiento; trastocando la vida cotidiana del individuo, de las instituciones sociales, de los mercados laborales y del trabajo mismo. Se hace necesario un replanteamiento tanto de la teorización, de los enfoques analíticos, como de las preguntas que guían el estudio de las profesiones.

Una mirada alternativa en el estudio de las profesiones

Una visión innovadora es la propuesta por Randall Collins y Lo Ming-cheng²⁰ que plantean una mirada culturalista al estudio de las profesiones. Collins (1990) centra su atención en los fenómenos simbólicos de las profesiones, para este autor las creencias, los valores, los rituales, los símbolos, son el entramado a través del cual ciertas profesiones mantienen una posición ventajosa respecto a otras.

El objetivo del autor era analizar los elementos que facilitan la construcción de un sentimiento de cohesión y la posibilidad de contar con un sólido registro de pautas compartidas, lo que beneficia la posición ocupada por una profesión y sus profesionales ante otros que no cuentan con tales características. Para Collins sin este espíritu de “cuerpo” se vuelve más difícil concretar una exitosa “clausura profesional”.

Collins actualizando algunas claves weberianas desarrolla el concepto de *grupo de estatus* los cuales son grupos asociativos que comparten una cultura, un sentido de igualdad de estatus basado en la participación de una cultura común: estilos de lenguaje, gustos en el vestir, ciertas creencias, etc. (Barrón, 2003:18). En estos *grupos de estatus* se incluyen a los profesionales. Collins (1977) plantea que es en la escuela en donde se construye el carácter específico de distinción entre las profesiones, entre los profesionales y los no profesionales.

En este trabajo compartimos las ideas de Collins, pues consideramos que la profesión magisterial, a lo largo de su constitución, ha logrado consolidar una cultura propia que es compartida por los miembros de la profesión, en este sentido las escuelas normales han jugado un papel muy importante como instancias socializadoras de la cultura magisterial.

Por su parte Lo Ming-cheng (2005) centra la discusión de las profesiones en lo que ella llama el marco de la modernidad. Advierte como los diferentes enfoques en el estudio de las profesiones, al poner su atención solamente en los aspectos racionales de las profesiones, han sostenido una dicotomía al dividir entre las emociones y conocimiento, lo privado y público, lo social y lo científico de las

²⁰ Miriam Lo Ming-cheng actualmente es profesora asociada del departamento de sociología de la Universidad de California Davis. Es Doctora en Sociología por la Universidad de Michigan. Se ha especializado en temas de migración, sociedad civil, sociología de las profesiones y sociología política.

profesiones, privilegiando una mirada sobre las dimensiones más racionales y estructurales de las profesiones: mercado, Estado, burocratización, autonomía, estructura de clase, conocimiento, etc. Que si bien es una parte importante pero incompleta de la complejidad y las contingencias de las instituciones en el marco de la modernidad.

En este contexto se hace necesario, señala la autora, voltear la mirada hacia categorías sociales como el género, la raza, la etnia. En este sentido un actor importante y hasta entonces descuidado es el propio profesional, es necesario conocer cómo los profesionales significan sus posiciones dentro de la profesión y encajan sus prácticas en contextos sociales específicos. Sugiere entonces el cambio de enfoque de la “estructura social” al *embeddedness* (incrustación) *social* de las profesiones, que a decir de ella es un movimiento necesario y una tendencia emergente en el estudio de las profesiones.

Situándonos en el *embeddedness* social, exige estudiar las profesiones como espacios de construcción de identidades profesionales y su articulación con la raza, la etnia y el género. En su estructura profunda las profesiones construyen ciertas imágenes raciales, étnicas, de género y de clase en su cultura institucional, con el tiempo estas imágenes se convierten en el “otro” contra el cual define “el mismo profesional su cultura y su posición social”.

En el caso que nos ocupó, estos argumentos nos proporcionaron una lectura de la profesión magisterial como una profesión altamente feminizada que ha sostenido ciertas imágenes estereotipadas sobre el significado de “ser maestra”. Estas imágenes están relacionadas, entre otras cosas, con los roles socialmente adjudicados a la mujer y que resumimos en esta idea del “cuidado de los otros”, que en el caso de las estudiantes normalistas se manifiestan en la alta valoración a las interacciones afectivas maestra-alumnos²¹. Finalmente estos imaginarios contruidos socialmente se convierten en el núcleo duro de la identidad profesional a partir del cual las estudiantes normalistas están negociando su identidad para sí.

²¹ Esta idea es desarrollada en el capítulo VI de este trabajo.

Del concepto de profesión a las consideraciones sobre profesionalismo

Profesión, profesional y profesionalismo, son conceptos estrechamente ligados entre sí. Actualmente, en los diferentes contextos laborales, el interés está puesto en la profesionalización de sus afiliados tanto de los profesionales como de los no profesionales, es muy frecuente escuchar frase como “es un profesional del fútbol”, “tocaron como todos unos profesionales”, “son unos profesionales de la limpieza”, “aquí trabajamos con profesionalismo” hoy en día cualquier trabajador aspira a ser un profesional.

La profesión magisterial no ha escapado a este interés, en las últimas décadas la profesión está viviendo una atmósfera de insatisfacciones generalizadas tanto de la sociedad como de los propios maestros. La población muestra descontento con la labor de los maestros, los maestros a su vez viven situaciones de malestar, frustración, desencanto con la profesión. Es un hecho que el magisterio está viviendo un proceso de adaptación a un ambiente laboral y social que cada vez es más crítico y exigente: evaluación externa de su trabajo, adquisición de nuevas competencias, nuevas manera de percibir su práctica profesional, constante actualización, etc.

En la profesión magisterial podemos distinguir dos sentidos que la han caracterizado: el apostólico y el profesionalizante. El primero resalta los atributos carismáticos de los maestros: paciencia, entrega, vocación, entre otros. Actualmente los requerimientos han adquirido una expresión diferente, la apuesta es hacia un magisterio más profesionalizado a partir de la adquisición de ciertas competencias específicas, para esto se ha recurrido a distintas estrategias que ahora no discutiremos pero que en los capítulos III y IV analizamos a detalle. En este contexto el discurso del profesionalismo se ha vuelto central en la profesión.

En la literatura sobre el tema podemos distinguir con fines analíticos dos sentidos sobre el concepto: uno que apunta a ver el profesionalismo como un sistema normativo de valores y otro que lo analiza como ideología de control. En el primero ubicamos las ideas de autores como Durkheim, Tawney y Parsons; en los primeros análisis Durkheim caracterizó el profesionalismo como una forma de moral comunitaria basada en la pertenencia ocupacional, y Tawney (1921) como una fuerza capaz de utilizar subjetivamente el desenfrenado individualismo para las

necesidades de la comunidad, enfatizando el altruismo o la orientación de servicio del profesionalismo como un baluarte en la estabilidad de los procesos democráticos. Para Parsons (1951) el entrenamiento del profesional debería de cultivar el balance apropiado entre el interés propio y el colectivo, lo cual, apoyado por la interacción con la comunidad ocupacional es vital para el orden social (Aldrije y Evetts, 2003).

En esencia desde esta postura el profesionalismo significa reconocer la confianza en las relaciones sociales, por un lado los usuarios deben tener confianza en los profesionales, pero también el profesionalismo exige de los profesionales hacerse acreedores a esa confianza que será retribuida al obtener mayor prestigio, estatus y ciertos privilegios.

Sin embargo en las décadas de los 70's y 80's el debate analiza el profesionalismo como un proyecto ocupacional de un mercado cerrado y de mejoramiento de sus miembros²². Por ejemplo Freidson (1994, 2001) argumenta que el profesionalismo es la única forma del control ocupacional del trabajo conveniente para proveer servicios complejos y con discreción al público. Robson (2001), en un estudio realizado a los profesores de enseñanza superior del Reino Unido, examina tres estrategias que los grupos profesionales utilizan para buscar su prestigio profesional:

- 1) El cierre social: mediante el cual se ejerce control para impedir oportunidades económicas y sociales a los forasteros.

- 2) Conocimiento profesional para asegurar la exclusividad: la estrategia es asegurar la exclusividad cognoscitiva, no cualquiera puede poseer el cúmulo de conocimiento de una profesión prestigiosa, cuando sucede lo contrario la profesión pierde estatus social.

²² Al respecto, Webb, et al. (2004) realizan una investigación a través de estudios etnográficos en seis escuelas de zonas rurales, durante el periodo de 1994-1996, en Inglaterra y en Finlandia. Los resultados demuestran como las concepciones del profesionalismo de los profesores difieren notablemente en estos dos países: en Inglaterra se maneja un discurso del profesionalismo para levantar los estándares y la mercantilización de la profesión; mientras que en Finlandia el discurso del profesionalismo esta influenciado por las nociones del fortalecimiento profesional de los profesores.

3) Autonomía: ninguna profesión tiene una total autonomía, pero cuando un campo profesional se ve invadido por otras profesiones, definitivamente su poder es restringido.

El profesionalismo es entonces un discurso utilizado por la profesión para elevar su estatus, ganar más prestigio social, adquirir más poder y auto control de sus miembros.

En la medida que para los trabajadores es atractivo considerarse a sí mismos como profesionales, el discurso del profesionalismo es utilizado como el esquema que organiza la identidad ocupacional y personal. El profesionalismo se convierte en el capital cultural (conocimiento) a partir del cual los miembros de una profesión se autoreconocen, se identifican y se distinguen de otros profesionales y no profesionales. Señalan Aldrige y Evetts (2003) que se trata de un discurso de autocontrol, incluso de autoengaño, un distintivo o símbolo ocupacional que da sentido al trabajo y permite a los trabajadores justificar y enfatizar la importancia de su trabajo, ante sí mismos y ante los otros.

Bajo estos argumentos, adelantando ideas que profundizaremos en capítulos posteriores, el discurso del profesionalismo ha constituido en la profesión magisterial un elemento central en la construcción de la identidad profesional de los maestros, este discurso no ha sido inmutable, más bien es un discurso histórico, complejo, que ha tenido distintos matices. Lo que ha ocasionado que las identidades profesionales también se vayan transformando, como señala Dubar (1991) esta identidad profesional para sí, igualmente reconocida por un empleador cada vez tiene menos posibilidades de ser definitiva. Está regularmente confrontada con las transformaciones tecnológicas, organizacionales y de gestión del empleo de las empresas y de las administraciones.

En la década de los noventa surge una reevaluación de la conceptualización del profesionalismo (ver, por ejemplo, Halliday 1987; Burrage y Torstendahl 1990; Annandale 1998) regresa al tema del profesionalismo como un valor normativo central. En este sentido el profesionalismo, en tanto discurso de auto-control y de motivación, depende crucialmente de la existencia de mecanismos efectivos de

socialización ocupacional y de formación profesional para el mantenimiento de la identidad.

Concluyendo diríamos que el concepto de profesionalismo es un discurso, utilizado tanto por los profesionistas, los administrativos y el Estado, como una estrategia para obtener poder, control, cambio ocupacional e identidad en las profesiones.

Consideraciones finales

La intención de este primer capítulo fue presentar las principales rutas teóricas sobre el tema de identidad y las profesiones, como se pudo observar estos temas han dado lugar a un amplio debate y han originado importantes aportes. Lo que buscaríamos aquí sería, tomando como telón de fondo estos análisis, definir lo que en este trabajo estaremos entendiendo con conceptos como: identidad, identidad profesional, profesión y profesionalismo.

Identidad social

La primera postura que tomamos en cuanto al tema de la identidad, es que aun en el contexto contemporáneo, en el cual diferentes autores apuntan la aparición de una crisis identitaria, debido a la subyugación de los usos, costumbres, tradiciones fuertemente impactados por la comunicación en masas; las nuevas tecnologías; la globalización y; la reorganización del tiempo y el espacio y sus efectos en las representaciones que de sí mismos construyen los sujetos y en el sentido que otorgan a su experiencia social. Con una visión más optimista consideramos la posibilidad que desde estas identidades en crisis se pueden vislumbrar proyectos identitarios a partir de los elementos culturales de los grupos sociales y en este caso específicamente desde la profesión.

Particularmente en el caso de la profesión magisterial partimos de la conjetura que la formación profesional constituye un momento clave en la construcción de procesos identitarios. Durante el proceso de socialización en las escuelas normales las estudiantes comparten un núcleo de símbolos, imaginarios, códigos y significaciones sobre la profesión, que al volverse fuente de sentido sobre el cual

guían su acción como maestras, indudablemente se convierten en fuentes de su identidad profesional.

En este trabajo entendemos la identidad como un proceso que guía la definición que hace de sí mismo el sujeto, definición que le permite reconocerse como miembro de determinado grupo social. Esta definición de “sí mismo” se construye en un proceso complejo de interacción entre el individuo y los otros, en la que se origina una doble transacción: la transacción subjetiva y la transacción relacional.

La transacción subjetiva refiere a la parte interna del individuo, ese deseo de “ser” que tiene su fundamento en la dialéctica entre las identidades heredadas (familia) pero también entre la identidad pretendida (lo que el individuo quiere ser). La transacción relacional concierne a la interacción entre el individuo, los otros y las instituciones, que le confieren su legitimidad identitaria.

Identidad profesional

La identidad profesional sería entonces la definición que el individuo hace de “sí mismo” en relación a su grupo profesional de referencia, en un espacio y tiempo determinado. En el caso específico de esta investigación el espacio concierne a los procesos de socialización que ocurren al interior de las escuelas normales en las cuales las estudiantes se forman como maestras.

Estas instituciones conforman para nosotros el “núcleo duro de la identidad” es decir el repertorio cultural interiorizado (imágenes, valores, códigos, símbolos, creencias) a través de los cuales construyen su definición sobre “ser maestras”, demarcan sus fronteras como grupo profesional y se distinguen de otros profesionistas. Aquí habría que añadir que esto también ocurre dentro de marcos contextuales socialmente estructurados, pues como ya lo habíamos señalado anteriormente, nuestras estudiantes objeto de estudio pertenecen a dos escuelas normales diferenciadas históricamente²³: normales urbanas y normales rurales. Lo que le otorga un carácter específico a cada una de estas instituciones.

²³ Profundizamos en este análisis en el capítulo IV de este trabajo.

En cuanto a la idea del tiempo habría que señalar que la profesión, al menos en México, ha sido un fenómeno social que alude a procesos de transformaciones históricas, políticas, económicas y sociales, que se intencionan a partir de la implementación de políticas educativas en un sentido amplio²⁴. De esta manera el estudio de la identidad profesional de las estudiantes normalistas Tlaxcaltecas hay que ubicarlo en un contexto en donde se están efectuando estrategias de cambio orientadas a generar transformaciones en su identidad profesional.

Profesión

En esta investigación no es prioritario definir o tomar postura sobre si la carrera magisterial se considera una profesión o no a partir de los atributos que la caracterizan. Lo que interesa es más bien analizar la constitución sociohistórica de la profesión, las transformaciones ideológicas de la profesión, las estrategias de profesionalización de sus miembros, la vinculación de la profesión magisterial con otros agentes como el Estado.

El análisis de estos aspectos es de suma importancia para esta investigación pues partimos del supuesto que el sendero que ha seguido su constitución como profesión es un factor clave en la construcción de la identidad profesional del magisterio mexicano.

Profesionalismo

Para el caso de la profesión magisterial el profesionalismo ha funcionado como un discurso ideológico dictado por el Estado, el sindicato y los administrativos. Este discurso se ha caracterizado por buscar elevar el estatus de la profesión y ganar más prestigio tanto profesional como social.

El profesionalismo en la profesión magisterial ha tenido un carácter normativo y de control, en el sentido que ha establecido una serie de reglas y normas en el afán de profesionalizar a sus miembros y ha establecido programas encaminados a elevar la calidad de formación del magisterio, como es el caso del sistema de carrera

²⁴ Ver capítulo III de este trabajo.

magisterial²⁵ y la Ley de Escalafón del Magisterio²⁶. Además ha sido utilizado como un dispositivo de control pues las autoridades educativas en base a los lineamientos y reglamentos controlan los ascensos o las promociones de los maestros.

El discurso del profesionalismo ha construido distintas imágenes sobre el magisterio y ha sido un puente importante en la construcción de la identidad profesional de los maestros²⁷.

Finalmente quisiéramos concluir señalando que la identidad profesional, específicamente en el caso del magisterio mexicano, no tiene una única fuente de construcción, sino más bien, es un campo sinuoso en donde se entretajan varias aristas para su explicación. En este sentido lo que intentamos en este trabajo no fue adaptar una teoría para explicar el proceso de construcción identitaria de las estudiantes normalistas de Tlaxcala, sino más bien construir, a partir de la revisión teórica sobre el tema, aproximaciones analíticas que consideramos fuentes de explicación del proceso que guían la construcción de la identidad profesional. Al respecto damos cuenta en el siguiente capítulo.

²⁵ Carrera Magisterial es una sistema de promoción en el cual los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de promoverse si cubren con los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos. La promoción implica un estímulo económico, es decir, un mayor ingreso salarial al pasar de un nivel a otro.

²⁶ El reglamento de escalafón para los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública establece los procedimientos para ocupar las plazas y efectuar los movimientos escalafonarios. Transcurridos seis meses a partir de que la SEP asignó una plaza inicial, el trabajador es sujeto de derecho escalafonario, es decir, si existen vacantes para un puesto inmediato superior (directivos, supervisores, jefes de sector) puede presentar concurso escalafonario para obtener ascenso, el cual se determina mediante la calificación de los factores escalafonarios que son: conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y antigüedad.

²⁷ En el capítulo III de este trabajo, se analizan las distintas imágenes que se han construido sobre el magisterio mexicano.

CAPÍTULO II

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO.

UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LAS NORMALISTAS

Introducción

Este capítulo da cuenta de la estrategia metodológica elaborada para explicar la construcción de la identidad profesional de las estudiantes normalistas de educación primaria en Tlaxcala.

Si lo que se intenta explicar es la identidad profesional, las pinzas se cierran al proceso en el cual las estudiantes normalistas construyen ciertas representaciones sobre el “ser maestras”. En la construcción de la identidad profesional del magisterio es posible diferenciar dos contextos de interacción: el primero de ellos corresponde al de su formación inicial en las escuelas normales y el segundo refiere a la etapa posterior al de su formación inicial, su práctica profesional.

Creemos que el estudio de cualquiera de estos contextos arrojará interesantes aportes sobre este grupo y su identidad; en el caso de esta investigación se decidió indagar la etapa primera, es decir, el proceso de interacción de las futuras maestras en los contextos de su formación inicial: las escuelas normales.

Los motivos de esta decisión obedecen a que consideramos que el proceso de formación inicial, constituye un momento esencial en la construcción de la identidad profesional. Se puede coincidir en que la identidad profesional es un proceso de construcción de “creencias”, “valores”, “imaginarios” sobre lo que es, hace y piensa un profesionista. Cada profesión tiene códigos diferentes de interpretar su mundo profesional, de modo que los colegas de cierta profesión se identifican entre ellos con base en esos códigos casi siempre no escritos ni hechos explícitos.

Sin duda, los espacios de transmisión de esos códigos “secretos” pueden ser la escuela formadora y el trabajo; nos inclinamos por dar prioridad al espacio de formación dados los siguientes aspectos:

- a) Todo proceso educativo incluye una porción –a veces en muy altas dosis- de elementos codificados, que no forman parte directa de los contenidos académicos, pero que están estrechamente relacionados con ellos y por ello se les conoce como “el curriculum oculto”. Esta es la manera más efectiva de transmitir las “reglas del juego” de manera sutil, como afirma Bernstein (1993:107) “el código es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes”. El doble discurso, el juego de las apariencias, la moral, el sectarismo; junto con el aprecio por la puntualidad, la asistencia, la obediencia y el orden, etc., son parte del curriculum oculto. La mejor y más efectiva manera de transmitirlos es en la escuela porque en ella adquieren “carta de naturalidad” encubiertos por la institución y, coincidentes en muchos aspectos, con los imaginarios que sobre el mismo punto se construyen en las familias y en la sociedad.
- b) Hay que considerar además que esas reglas del juego finalmente constituyen el elemento sobre el que se soporta la institucionalidad

magisterial, igual que cualquier otra estructura institucional. Son estrictamente hablando, los valores de la institución, son las creencias de sus egresados.

El espacio laboral es donde entran en acción las creencias acerca de la relación entre las profesiones y el mundo social del que forman parte; por supuesto que es un momento de reafirmación y consolidación de sus valores y de algunas otras cosas que se aprenderán adicionalmente; pero lo laboral siempre tendrá una desventaja respecto a la escuela, pues sus “valores”, se entiende, están guiados por el interés económico y personal, lo que lo convierte en un espacio de mayor conflicto.

Es el espacio de formación profesional donde se socializan una serie de códigos que regulan la orientación hacia un orden de significados que sustentan las formas simbólicas (creencias, mitos, valores, lenguaje, percepciones, normas, rituales, acciones, comportamientos de los sujetos y sus artefactos materiales) que proveen el proceso de identificación con el modelo profesional.

Es a partir de estas ideas que consideramos que un dispositivo muy importante en la construcción de la identidad profesional lo podemos encontrar en las instituciones formadoras, al constituirse como contextos de interacción que guían la definición del “ser maestra”.

El objeto empírico

En Tlaxcala existen tres normales, las cuales son de carácter público. El magisterio tlaxcalteca se ha conformado esencialmente con los egresados de las dos normales objeto de estudio: una de tipo urbana, la Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras” y la otra rural, la Normal Rural “Lic. Benito Juárez”. Mi decisión por estudiar las dos normales referidas, obedece a que la tercera normal, se ha caracterizado por tener a lo largo de su existencia una serie de conflictos que orillaron a su cierre temporal en distintos momentos de su trayectoria. Así, esta normal ha tenido menor trascendencia en la formación de maestros de Tlaxcala, en comparación con las elegidas como punto de investigación.

Consideramos interesante el estudio de estas normales porque en ellas se condensan las representaciones de los dos modelos históricos de normalismo: normalismo urbano y normalismo rural. Que han tenido momentos trascendentales y

diferenciados en la formación de maestras y maestros de educación primaria en el país²⁸. Esta diferencia obedece a la implementación de las políticas educativas que en formación de maestros han tenido lugar a lo largo de la historia de la educación en México.

Los datos encontrados en esta investigación nos llevan a señalar que cada una de estas normales constituyen por la clase social de procedencia de los estudiantes, por las características de la familia de origen y, por su tipo de organización estudiantil²⁹, modelos culturales diferenciados. Asimismo en su origen respondían a proyectos educativos distintos, que finalmente se diluyeron debido a factores contextuales y de definiciones de políticas públicas de Estado.

Estas normales cumplen un papel significativo en el contexto social del estado de Tlaxcala al convertirse en una posibilidad de movilidad social y profesional para un sector de la población femenina que proviene de estratos bajos. Para las normalistas rurales representó la única opción para acceder a una carrera profesional; para las estudiantes de la normal urbana, el ser maestras constituye una seguridad laboral al serles heredada la plaza de trabajo por sus familiares maestros.

Como referíamos líneas arriba estas normales se instituyen como modelos culturales diferenciados desde su mismo origen, resulta entonces pertinente preguntarnos ¿hasta dónde estos “modelos” hoy en día están conformados por códigos e imaginarios diferenciados en términos de la construcción identitaria de las estudiantes normalistas? De aquí que estimamos relevante indagar este momento germinal en la construcción de la identidad profesional del magisterio tlaxcalteca.

Siendo la identidad profesional un proceso socialmente construido y personalmente resignificado, como se ha apuntado ya en la revisión teórica, se ha considerado la pertinencia de una estrategia metodológica cuyo énfasis esencial recaiga en ese vasto espectro de tradiciones que ponen énfasis en el estudio del individuo concebido como actor o sujeto; que privilegian la comprensión de los significados y su interpretación teórica; que busca los sentidos, ideas y sentimientos latentes en las narrativas o conductas observadas, que se dan cobijo bajo la etiqueta paradigmática de la investigación interpretativa (Tarrés, 2001).

²⁸ Sobre esto se hace un análisis a mayor profundidad en el capítulo IV de este trabajo.

²⁹ Ver capítulo V.

En este sentido este capítulo pretende dar cuenta de la forma en la que se construyó la estrategia de investigación general. El primer esfuerzo está dirigido a trazar un puente teórico-metodológico que nos permita explicar los distintos niveles conceptuales contenidos en la construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. En un segundo esfuerzo buscamos articular la estrategia teórico-metodológica con el objeto empírico de la investigación, que consideramos como la fase operativa del diseño de investigación.

I. Construcción del objeto de estudio

El punto de partida de esta investigación parte de la certidumbre de que en lo general las identidades sociales y en particular las identidades profesionales son el resultado de complejos procesos interaccionales entre sujetos y de éstos a su vez con las estructuras institucionales. Cuyos ejes de explicación lo constituyen sin lugar a duda los procesos discursivos de distinto orden que nos permiten explicar la construcción de la identidad profesional. Si bien no es el único medio para explicar el proceso de construcción identitaria, sí constituye una ruta factible para su estudio.

De ahí que en este trabajo el posicionamiento teórico-metodológico está sustentado en las posturas o perspectivas que conciben a las identidades como *procesos interaccionales complejos contruidos narrativamente*. En este sentido estamos ciertos de que las significaciones, así como el sentido de “sí mismo” se originan en un contexto intrínsecamente relacional, en donde no solamente el “yo” y el “tu” se manifiestan en los diálogos de las relaciones humanas, sino que la identidad misma es producida por las narraciones surgidas de intercambios comunes, remitiendo a las narraciones del “yo”, al proceso de interacciones más que a las elecciones individuales (Gergen, 1996)

Supuestos básicos

De inicio quisiera referirme a los planteamientos que a manera de tesis de trabajo guiaron la investigación. Habría que aclarar que estas tesis fueron construyéndose a través de un procedimiento de aproximaciones con el objeto de estudio: un proceso de reflexión de los debates teóricos que sobre la identidad se han elaborado, un fase

de autorreflexión y reconsideración de mi propia experiencia como investigadora, pero también como “nativa, pues yo misma soy maestra y, de un proceso de observación y delimitación más analítica del objeto de estudio. Considerando estas reflexiones concebimos que:

1. La conjetura prudente, que guía esta investigación apunta a inferir que las maestras tlaxcaltecas constituyen su identidad profesional a partir de los elementos simbólicos, culturales, subjetivos y objetivos que les son dados en ciertos contextos estructurales significativos. Entre los que destacan las escuelas formadoras de maestras y maestros (escuelas normales). Esta etapa fundamental de su formación profesional debe analizarse como parte de su trayectoria biográfica.

2. La investigación parte del reconocimiento de que las estudiantes normalistas construyen su identidad profesional en la interacción significativa con *otros significantes*: familia, profesores, estudiantes, en contextos históricos socialmente estructurados.

3. Esta construcción obedece a una articulación no poco conflictiva entre lo biográfico personal y lo social o relacional. Es decir, la existencia individual se construye en un proceso dialéctico entre el “individuo producido”, producto de las estructuras sociales, y el “individuo productor”, productor de su propia historia, de una identidad que le es propia.

4. Este proceso dialéctico se entreteje a lo largo de la trayectoria biográfica de las normalistas a través de contextos sociales estructurados como la familia, las instituciones formadoras y el empleo. Estos ámbitos brindan un orden simbólico pletórico de significados, en donde las imágenes de “ser maestra” producidas institucionalmente y socialmente, constituyen un referente importante en la búsqueda de su propia identidad.

5. La identidad profesional adquiere sentido (identificación simbólica de su acción) en su práctica, en la escuela frente a los alumnos y padres de familia, en su relación con los otros actores ya sea de su misma posición o de posiciones diferenciadas como otros grupos de profesionales.

6. La formación profesional de las estudiantes normalistas no es un reflejo del mundo real sino más bien una reestructuración de los valores, creencias, ideologías y

sucesos a los que remite. De tal forma que la formación profesional crea una imagen de la profesión a través de los diversos códigos (culturales, sociolingüísticos y educativos) que la integran, estos códigos otorgan a las estudiantes las claves para descifrar los arquetipos fundamentales de la profesión, funcionan como unos anteojos que les permiten entender y otorgar significado a sus propias acciones y motivaciones profesionales.

7. La investigación se circunscribe dentro de lo que se ha llamado el *giro lingüístico*, que considera a la narración como elemento explicativo e interpretativo de las subjetividades de los sujetos investigados y a las estructuras socio-históricas que le dan sentido al discurso de los sujetos. Considerando que las interacciones significativas de los actores se traducen en relatos verosímiles contruidos por colectividades en este caso profesionales, que comparten una ideología y formas culturales intrínsecamente simbólicas; mantenidas, reproducidas y resignificadas por los mismos miembros de la profesión; es decir la identidad profesional es una relato vital que los sujetos construyen a partir de su propia narrativa. De ahí la importancia de reconstruir desde estas narrativas los contextos de interacción como las escuelas normales y la propia experiencia biográfica de las estudiantes normalistas.

8. De igual manera, la investigación, parte del supuesto de que la construcción de la identidad profesional en el caso que nos ocupa de las normalistas de educación primaria de Tlaxcala, esta influenciada por el discurso del profesionalismo, discurso utilizado por la profesión para elevar su estatus y ganar más prestigio; sobre todo hoy en día en que la profesión atraviesa por una crisis de valorización social, profesional y económica.

9. El discurso del profesionalismo utilizado en la profesión magisterial es un discurso que se construye esencialmente desde los aparatos educativos del Estado, que se traduce en las políticas educativas en formación de maestros. Es importante señalar que este discurso ideológico se autoimpone hegemonícamente en respuesta a los consensos y acuerdos entre los distintos actores educativos y las demandas sociales. El discurso del profesionalismo no es ajeno al papel que se le ha otorgado al maestro como actor social y político en la construcción del Estado Nacional.

Finalmente revelar el proceso de construcción identitaria significó en este trabajo poner el énfasis en la dimensión subjetiva de nuestros actores de investigación. Partiendo del posicionamiento que la realidad es construida socialmente el interés se centró en el análisis del contexto y el discurso en diferentes ordenes, al considerarlos elementos explicativos fundamentales en la constitución de la identidad profesional de las estudiantes normalistas.

La construcción del sujeto

Tomando como referencia las ideas anteriormente señaladas, la presente investigación se ubica en las corrientes teórico-metodológicas llamadas interpretativas, bajo esta corriente se acogen una diversidad de enfoques, cuya característica en común es el papel central otorgado a los “significados de los sujetos”.

Específicamente en este trabajo retomamos el enfoque llamado construccionismo social que tiene entre sus principales representantes a Kenneth Gergen (1994), Peter Berger y Thomas Luckmann (1994), Jonathan Potter (1998). Cuyos planteamientos coinciden en señalar el “carácter construido de lo social” y del sujeto como “constructor de realidades”.

El construccionismo se nutre de teorías como el interaccionismo simbólico, la etnometodología y especialmente de la teoría del “acto social y del otro generalizado” de Georges Mead, que en resumen consideran que la realidad se construye por medio de la elaboración social de significados mediada principalmente por el lenguaje.

Respecto al lenguaje Potter (1998) hace una distinción muy importante, su análisis parte de una pregunta esencial ¿cómo se construye la realidad? A lo cual responde a partir de contrastar dos metáforas: la del “espejo” y la del “taller de construcción”. La metáfora del “espejo” supone que existe un conjunto de objetos del mundo que se reflejan en una superficie lisa, que sería el lenguaje. De esta manera el lenguaje refleja como son las cosas a través de descripciones, representaciones y relatos. Aquí el lenguaje es un vehículo pasivo, simplemente se limita a reflejar la realidad.

En contraste la metáfora del “taller de construcción” funciona en dos niveles de análisis: el primero es que los relatos construyen la realidad o versiones parciales de esa realidad. El segundo es que estos mismos relatos son construcciones. *De ahí que la realidad existe a medida que se habla o se escribe sobre ella.* La realidad se manifiesta en las prácticas de los sujetos por medio de las categorías y descripciones que forman parte de esas prácticas, es decir, la realidad se constituye a medida que los sujetos hablan, escriben o discuten sobre ella.

El construccionismo privilegia el análisis de los discursos y de sus repercusiones en la construcción de los significados, mediante la interacción-acción social de los actores, en los escenarios históricos y culturales que les condicionan.

Siguiendo este orden de ideas, en el siguiente apartado damos cuenta de la articulación analítica de los distintos escenarios y niveles discursivos, en donde encontramos las explicaciones que guían la construcción identitaria profesional de las estudiantes normalistas.

Marcos interpretativos: Imaginarios y discursos en la construcción de la identidad profesional

Imaginarios

La identidad del magisterio no solo se construye desde las experiencias del presente, sino que es tributaria de la historia de la profesión y de las imágenes que sobre el “ser maestro” se elaboran en esta misma historia.

La identidad profesional del magisterio mexicano ha estado vinculada desde su constitución, hace poco más de un siglo, a distintos imaginarios contruidos desde el discurso ideológico del Estado, sobre su persona y su labor profesional, que al constituirse como esquemas de sentido a partir de los cuales los maestros guían su acción, han dado paso a la internalización, no sólo del propio magisterio sino de la misma sociedad, de ciertas imágenes en las que se simbolizan una serie de atributos

sobre la figura magisterial. De manera que la identidad del magisterio esta fuertemente relacionada con su dimensión imaginaria.

La noción del imaginario social recoge esencialmente las ideas de dos corrientes contemporáneas: la fundamentación antropológica de lo imaginario por Gilbert Durand y el pensamiento filosófico de Cornelius Castoriadis. También existen otras fuentes de pensamiento que se vislumbran como trasfondo de los imaginarios sociales, como la herencia psicoanalítica de los arquetipos de Carl Gustav Jung, la cual es retomada por el propio Durand que le imprime una visión más cultural; la fecundidad de la ensoñación de Gaston Bachelard o la propia psicología genética piagetana. No obstante, para los fines de esta investigación el concepto de imaginario social descansa en las perspectivas de Durand y Castoriadis.

Con Durand (1960) aparece por primera vez el territorio del *imaginario* diferenciado del de *ficciones*, visión esta última derivada del positivismo y el racionalismo. Este autor, define al imaginario como el conjunto de imágenes mentales y visuales mediante las cuales el individuo, la sociedad y, en general el ser humano organiza y expresa simbólicamente su relación con el entorno. Lo que sirve para mostrar que la experiencia social hunde sus raíces en lo circunscrito a lo vital, vivencial y experiencial.

Durand subraya el vínculo entre lo simbólico y el sentido³⁰. La imaginación descansa sobre lo simbólico, que tiene el poder de remitirnos siempre a un ámbito de invisibilidad que trasciende a la realidad sensible. El acercamiento a dicho ámbito resultaría inalcanzable para una posición objetivista de investigación, la cual, bajo el imperativo de la objetividad desacredita los aspectos antropológicos y también gnoseológicos ligados a la subjetividad (Carretero, 2001:146).

Castoriadis (1989) en la misma línea que Durand señala que lo imaginario no puede ser comprendido como una simplificadora ficción o fantasía, por el contrario lo real y lo imaginario funcionan como una especie de simbiosis desde la cual se entiende la realidad social.

³⁰ El estudio de Luís Garagalza acerca del pensamiento de Gilbert Durand *La interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*, localiza en el cuestionamiento de la concepción estructuralista del lenguaje uno de los móviles fundamentales del pensamiento de Durand. En concreto, lo que rechaza Durand es la disolución del sentido en un mero accesorio secundario resultante de un formalismo lingüístico que se revela incapaz de captar la profundidad de lo simbólico.

Castoriadis parte de una ontología construccionista desde la cual la realidad social no puede ser conceptualizada de una forma “objetiva”, por el contrario lo “real” es siempre resultado de una determinada construcción social desde la cual esta realidad adquiere una peculiar significación para los sujetos (Carretero, 2001:176). Lo “real” depende de un imaginario social que a través de la institucionalización de un “magma” de particulares significaciones dota de sentido a las cosas.

Con esto Castoriadis intenta destacar el proceso dialéctico entre imaginario y realidad, es decir, la realidad es una construcción llevada a cabo por el imaginario, pero también hay que reconocer que las significaciones imaginarias se concretizan en la realidad.

De ahí que para el autor el imaginario social es primordialmente la posición de un *magma de significaciones imaginarias* y de instituciones que las portan y las transmiten. En el intento de guardar distancia con una idea reproduccionista que observa a un sujeto anulado por las estructuras sociales, el autor señala que en la medida que el individuo social toma contacto y reconoce la alineación en la cual esta inmerso, se abre la posibilidad de que pueda cuestionar las *significaciones sociales imaginarias*.

Castoriadis establece en este punto un paralelo con el sujeto reflexivo que potencialmente puede surgir a consecuencia de tomar contacto con sus deseos y determinaciones, reflexionar y decidir sobre ellos. Siempre se trata de un proceso y no de un estado logrado de una vez y para siempre.

Los imaginarios sociales no existen como representaciones materializadas, de ahí que no denoten nada, en cambio, denotan poco más o menos que todo en tanto operan como el “cemento invisible que mantiene conglomerado todo este inmenso batiburrillo de real, racional y simbólico que construye toda sociedad (Castoriadis, 1993: 248).

Estas ideas, nos plantearon de inicio una problemática: la intangibilidad de los imaginarios. Si bien, los imaginarios son primordialmente creación de significaciones y creación de imágenes o representaciones que son su soporte. Específicamente en el caso del magisterio ¿cómo se construyen los imaginarios sobre el “ser maestro? ¿dónde encontrarlos?, ¿cómo analizarlos?

Como ya se ha venido señalando a lo largo del trabajo la profesión magisterial esta ligada completamente al Estado, es una profesión de Estado, de ahí que ha sido éste quien ha dirigido, regulado y controlado a la profesión. Lo que ha significado el control sobre el trabajo técnico de los maestros, los aspectos financieros, las estructuras institucionales e incluso la construcción de los significados del ser y hacer de los maestros sobre los cuales reposan los imaginarios del magisterio; a través de una permanente construcción y reconstrucción del discurso ideológico de la profesión.

Este último punto es el que nos interesa resaltar pues es a través del discurso ideológico como los imaginarios que sobre el magisterio se han construido se cristalizan, es decir, se vuelven tangibles para su investigación. A continuación desarrollamos estos supuestos.

Discurso, ideología e identidad

Si partimos de la idea que los imaginarios son sobre todo creación de significaciones que construyen realidades. Trasladando estas ideas al caso de nuestra investigación, diríamos que los imaginarios son la creación de significaciones sobre el “ser maestro” que se construyen desde el discurso ideológico y cambian con el tiempo. En este sentido, constituyen elementos fundamentales de la identidad profesional magisterial. Habría entonces que preguntarnos ¿cuál es el origen de estas significaciones?, ¿cuál es su fundamento?, ¿dónde se expresan?

El discurso ideológico se convierte en el *magma de significaciones imaginarias* que sobre la figura del magisterio se han construido. Las significaciones no son un conjunto fijo, regular, estable, predecible, señala Castoriadis, su modo de ser es el magma o sea es creación, de manera que corresponde al investigador enmarcarlos de acuerdo a lo que quiere conocer.

De tal forma que para fines de esta investigación el concepto de *significaciones* lo delimitamos aludiendo principalmente a su cristalización en el discurso ideológico institucional que esta plasmado en las políticas educativas que sobre la formación de maestros se han elaborado desde las estructuras institucionales.

Van Dijk³¹ (1999) en un planteamiento que viene desde los estudios contemporáneos sobre el discurso, la lingüística, la ciencia cognitiva, y la ciencia política, usados como marco para una teoría multidisciplinaria de la ideología. Nos dice que las ideologías pertenecen a la esfera de las creencias sociales y por consiguiente están ubicadas en la memoria social. Al señalar que son *creencias sociales* nos advierte que son compartidas por miembros de grupos o colectividades.

Las *creencias*, especifica Van Dijk, no son pensamientos que se limitan a lo que existe o a lo que es verdadero o falso. También pueden corresponder a evaluaciones, es decir a lo que nosotros suponemos que es verdadero o falso, permitido o prohibido, agradable o desagradable, aceptable o inaceptable, o sea a los productos de los juicios basados en valores o normas. Tales creencias son llamadas comúnmente opiniones que equivaldrían a modelos de significado de los individuos acerca de eventos o de actitudes socialmente compartidas.

En conclusión “Las ideologías consisten en aquellas creencias sociales generales y abstractas, compartidas por un grupo, que controlan u organizan el conocimiento o las opiniones (actitudes) más específicas de un grupo” (Van Dijk, 1999:72).

Van Dijk (1999:152) tiende un puente entre ideología e identidad, en este trabajo nosotros intentamos articular ideología, representaciones y significaciones imaginarias como elementos constitutivos de la identidad profesional del magisterio. El autor señala que las ideologías consisten en un esquema fundamental que define los criterios de pertenencia a un grupo, esto significa que cuando un grupo ha desarrollado una ideología, esa ideología define al mismo tiempo la base para la identidad del grupo, en este sentido la identidad es a la vez personal y un constructo social.

Siguiendo las ideas del autor, en su representación del sí mismo, la gente se construye a sí misma como miembro de un grupo. Esta autorepresentación (o

³¹ Este autor plantea un concepto de ideología que toma distancia de las concepciones y usos negativos que se le han dado al concepto como las siguientes: a) las ideologías son creencias falsas, b) las ideologías esconden las relaciones sociales verdaderas y sirven para engañar a los otros, c) las ideologías son creencias que tienen los otros y, d) las ideologías presuponen definiciones de verdad o falsedad cuya naturaleza sirve social y políticamente a sus intereses propios.

esquema de sí mismo) está ubicada en la memoria personal. Es una abstracción construida gradualmente desde las experiencias personales de los acontecimientos.

Tales experiencias incluyen las representaciones de la interacción social y las interpretaciones del discurso, de ahí que las experiencias y sus autorrepresentaciones inferidas están al mismo tiempo socialmente construidas: parte de nuestro esquema de sí mismo es resultado de los modos en que los otros nos ven, definen y tratan. Esta idea ya la analizábamos en el primer capítulo con autores como Dubar (1991) y su propuesta de “transacciones” y con Jenkins (2000) y su idea de “categorizaciones”.

Del mismo modo en que puede decirse que los grupos comparten conocimiento, actitudes y una ideología, podemos conjeturar que comparten una representación social que define su identidad o su “sí mismo social” como un grupo (Van Dijk, 1999:155).

Ahora, ¿cómo se expresan las ideologías?, ¿dónde analizarlas? si queremos saber qué apariencia tienen las ideologías, cómo funcionan y cómo se crean, cambian y reproducen, necesitamos observar detalladamente sus manifestaciones discursivas. Aunque habría que aclarar que las ideologías no solamente se expresan en el discurso, habría una infinidad de prácticas sociales en las que la ideología tiene su expresión y por lo tanto su campo de análisis.

Sin embargo, señala Van Dijk (1999:244) el discurso tiene un estatus especial en la reproducción de las ideologías. A diferencia de otras prácticas sociales o de otros códigos semióticos como fotografías, cuadros, imágenes, pinturas, películas, etc.; en los diferentes niveles discursivos, ya sea en forma de texto o conversación, los miembros sociales expresan o formulan concretamente creencias ideológicas o cualquier otra opinión relacionada con esa ideología.

Además es importante señalar que es en la formulación de creencias expresadas en las narrativas de los sujetos donde se pueden observar los significados para la acción. Ya sea en situaciones de texto o de conversaciones, los sujetos al interactuar, cuentan o recuerdan a otros, sobre todo a los iniciados, las creencias ideológicas compartidas por el grupo. Podemos argumentar entonces, que la socialización ideológica tiene lugar principalmente a través del discurso.

II. Estrategia metodológica

Desde mediados del siglo XX observamos un amplio debate al interior de la sociología centrado en las reflexiones acerca de lo *macro* y lo *micro*³² en lo que refiere a los matices conceptuales y metodológicos. Situación que no estuvo ausente en el debate sobre las identidades profesionales, del que dimos cuenta en el capítulo anterior.

Escenario que, en un primer momento, condujo a posicionamientos dicotomizados que implicaron lo que parecía una ruptura irreconciliable entre los niveles *macro* y *micro* en la investigación. En la búsqueda de recursos metodológicos para superar estas dicotomías surgen varias estrategias, entre las que destaca las de las *mediaciones* (Salles, 2003). Esta estrategia supone que la realidad puede estudiarse según niveles que toman la idea de un *continuum*, procedimiento que posibilita transitar de lo micro hacia lo macro o viceversa.

En este trabajo la propuesta metodológica estuvo inspirada en la *estrategia de las mediaciones*, específicamente al establecimiento de tres ámbitos analíticos del discurso engarzados entre sí: macro-meso-micro. Desde estos ámbitos buscamos propuestas prácticas de los nexos discursivos que nos permitieran explicar la construcción de la identidad profesional de las estudiantes normalistas tlaxcaltecas.

De manera que la realidad empírica la desarticulamos en tres niveles de análisis como un recurso metodológico, aunque habría que aclarar que la realidad no se divide en niveles y tampoco en forma tripartita, más bien estos niveles representan maneras de mirar el flujo y el reflujo de la actividad social (Turner citado por Salles, 2003). En el caso que nos ocupa los niveles macro-meso-micro representan maneras de mirar el flujo que sigue el proceso de construcción identitaria, que a continuación detallamos:

a) nivel macro que correspondió a lo que llamamos el *discurso ideológico* construido desde el Estado, en el que se distinguen las distintas imágenes

³² Para un análisis más profundo sobre este tema ver el artículo de Vania Salles *El debate micro-macro: dilemas y contextos* (2003).

sobre el “ser maestro”. Estas imágenes son los arquetipos que definen la figura magisterial a lo largo de lo que ha sido la profesión en México.

b) nivel meso que se refiere al *discurso pedagógico* de los formadores de maestros en las escuelas normales de Tlaxcala. En este nivel nos propusimos conocer, desde las propias narrativas de los formadores, el entramado de interacciones al interior de las normales y la resignificación del discurso ideológico en las prácticas escolares a partir de los cambios de las políticas educativas que orientan la formación de maestros.

c) nivel micro que corresponde al *discurso biográfico* de las estudiantes normalistas. A partir del cual reconstruimos sus experiencias en distintos momentos de su vida y en diferentes contextos de interacción como la familia, su trayectoria escolar y su formación profesional.

Ahora bien, se hace necesario referir el contenido sustantivo de estos niveles para comprender la naturaleza de la identidad profesional así como para entender los nexos entre los niveles propuestos.

En el *nivel macro* se incrustan las situaciones históricas sociales que generan los discursos ideológicos que han fundamentado las políticas educativas en formación de maestros. Como ya lo hemos señalado, estos discursos han originado la construcción de distintos imaginarios sobre la figura del magisterio; de tal forma lo *macro es el magma de lo micro* al convertirse en los esquemas de referencia de las acciones y las representaciones elaboradas por las estudiantes normalistas en el proceso de su identidad profesional.

En el *nivel meso* se encuentran las instituciones, en nuestro caso refiere a las escuelas normales, que cumplen el papel de contextos culturales mediadores del flujo relacional entre las estudiantes normalistas, su formación profesional y los imaginarios. Aquí el discurso pedagógico de los formadores de maestros se vuelve central en la medida que esta imbuido de códigos, valores, creencias, conocimientos, significados, sobre lo correcto y lo propio de la profesión y por ende del actuar de las estudiantes normalistas como futuras maestras.

El *nivel micro* es el de la interacción social que hace referencia esencialmente a la modalidad cara a cara y a la co-presencia basada en la comunicación verbal y la convivencia, lo cual hace que las fuerzas que marcan este nivel sean las relativas a la interactividad (Salles, 2003:112). En cuanto a la identidad profesional, la familia y la escuela constituyen contextos interaccionales fundamentales en la biografía de las estudiantes normalistas, en la medida que se vuelven el mundo experiencial fundamento de su acción significativa en la práctica profesional como maestras.

A continuación damos cuenta de los ejes centrales de análisis en cada uno de los niveles discursivos propuestos.

Discurso político ideológico de la profesión magisterial

A partir de la revisión sociohistórica de la profesión y del análisis del discurso oficial, intentamos hacer visibles los diferentes arquetipos que sobre el “ser maestro” se han construido, desde la visión institucional, a lo largo de poco más de un siglo de la profesión magisterial en México.

En resumen, en este nivel de análisis nos interesó reconstruir las identidades virtuales con que se ha querido investir la figura del magisterio en los distintos momentos de transición por los que ha atravesado la profesión.

Discurso pedagógico de las escuelas formadoras de maestras de Tlaxcala

En este nivel analítico el propósito fue reconstruir el “normalismo” como discurso pedagógico de los formadores de maestros en las escuelas normales de Tlaxcala.

El discurso pedagógico es la resignificación que elaboran los formadores de maestros del discurso ideológico oficial, cristalizado en los planes de estudio de las escuelas normales y los programas de reestructuración de estas instituciones. Es un discurso intermedio entre el discurso oficial y las narrativas de las estudiantes normalistas, discurso que se transforma en prácticas de enseñanza, significaciones sobre lo que debe ser y saber un “formador de maestros”.

Para analizar este proceso, se identificaron los dos grandes modelos que caracterizan el desarrollo del normalismo en México, el normalismo rural y el

normalismo urbano, que resumen los grandes proyectos sobre los cuales ha descansado la constitución de la figura del magisterio en nuestro país.

Lo que nos interesó analizar fue, cómo los formadores de maestras y maestros han experimentado estos distintos proyectos y cuáles son las tramas de significaciones y relaciones al interior de estas normales que hacen posible o dificultan su puesta en marcha, sobre todo de la actual propuesta de normalismo.

Los cambios operados en las políticas económicas del país, la redefinición del Estado-sociedad y su impacto en las políticas educativas constituyen el contexto de las reformas sobre el “normalismo” en México.

De ahí que el estudio empírico apuntó su atención al discurso de los formadores en un contexto que se caracteriza por transformaciones profundas en la operacionalización de las escuelas normales, cambios en los planes de estudio, resignificaciones en las enseñanzas de los formadores y la organización de estas instituciones.

En este sentido nos interesó la comprensión de las continuidades y rupturas que estas reformas han traído a la vida institucional y a las prácticas profesionales de los actores de las normales. El nuevo modelo de normalismo, se articula sobre distinciones que resignifican la organización institucional, la visión del conocimiento y la profesionalización docente. En suma, lo que está sobre la mesa, es la constitución de una nueva identidad profesional del magisterio, de tal manera este análisis no podía soslayarse.

Discurso biográfico de las normalistas tlaxcaltecas

La identidad biográfica o identidad real, es aquella que las normalistas construyen y reconstruyen a través de su socialización en distintas instituciones que van desde la familia, la institución formadora y las escuelas primarias donde ensayan ser maestras. Este deseo de “ser” que se fundamenta en expresiones simbólicas y se inscribe en la cotidianeidad de las relaciones sociales, es un proceso dialéctico que transcurre entre lo estructurante social y la subjetividad individual.

En el caso de nuestra investigación, que se fundamentó sobre representaciones donde la dimensión biográfica es clave, nos interesó analizar en la

construcción identitaria profesional de las normalistas el propio desarrollo de su trayectoria personal, como también su vivencia por el colectivo. Articular y conjugar ambas dimensiones de la identidad: identidades individuales producto de las biografías e identidades colectivas construidas históricamente por procesos sociales y representaciones compartidas, son el punto central de análisis en esta dimensión.

En este sentido esta nivel de análisis se inscribe en el **enfoque biográfico narrativo** de Ferrarotti, 1991; Pujadas, 1992; Bertaux, 1993; De Miguel, 1995; Godard y Cabanes, 1996; Aceves, 1997; De Garay, 1995; Bolívar, 2002. A través del cual, se pretende deconstruir y reconstruir el proceso de constitución de la identidad profesional de las normalistas de educación primaria en Tlaxcala.

Este enfoque se fundamenta en los siguientes postulados de análisis:

- a) Para comprender al sujeto como individual o colectivo se hace preciso que cuenten su historia.
- b) Las subjetividades de los autores constituyen el foco central de la investigación.
- c) Los relatos de los sujetos a investigar pasan a ser textos cuyo valor y significado vienen dados por la autointerpretación de los propios sujetos, donde la dimensión temporal y biográfica ocupan una posición central.
- d) Lo biográfico apunta tanto a lo subjetivo-individual como a lo estructural.
- e) La narrativa no es solo una metodología, es una forma de construir conocimiento.
- f) A través de la narrativa el sujeto construye su identidad.

Como reflexionábamos en los planteamientos teóricos, la construcción de la identidad obedece a un proceso relacional, es la representación que los sujetos elaboran, construyen e imaginan acerca de sí mismos en determinado momento de su vida. La identidad no es estática, ésta puede ser modificada o intercambiada, de ahí que, tiene un carácter histórico, dinámico, interaccional y procesual, enmarcada en un proceso lleno de contradicciones. Lo cual posibilita pensar la construcción de la identidad como momentos inacabados, es decir, procesos de construcción y reconstrucción en espacios y tiempos determinados por la biografía de los sujetos.

En este sentido, consideramos que la asunción del enfoque biográfico, para desentrañar la identidad profesional, es el más pertinente para nuestro estudio. Si partimos de la postura que la “biografía”, es una forma específica de temporalizar la existencia y una forma particular de sistematizarla y comunicarla narrativamente, entonces la noción de identidad y el proceso de su elaboración/construcción en el tiempo, quedara más cabalmente descrito, localizado y con mejores posibilidades de ser analizado en el transcurso del tiempo y de la vida de los actores (Aceves, 1997:2).

El trabajo de construcción biográfica nos permitió distinguir las posibilidades, opciones y momentos de decisión, a que se enfrentaron las normalistas en el proceso de construcción de su identidad profesional. Las narrativas biográficas son producto de situaciones sociales como de prácticas y experiencias situadas social e históricamente, es decir los entramados discursivos de nuestras informantes se insertan en contextos estructurales más amplios (pasados y contemporáneos) tanto de su historia personal, como también de la misma historia de la profesión.

El siguiente esquema resume la articulación analítica de los distintos órdenes discursivos analizados, a partir de los cuales se construye la identidad profesional de las estudiantes normalistas.



Estrategia de análisis

Para lograr articular los tres niveles de significación apuntados, construimos una estrategia basada en la **Triangulación secuencial de multiniveles de**

perspectivas³³, la cual nos permitió corroborar, confrontar y complementar de manera secuencial los tres niveles analíticos propuestos en esta investigación para el estudio de la identidad profesional.

a) El nivel macro, en el que las identidades virtuales aparecen como producto de los imaginarios del “ser maestro” contruidos en el discurso ideológico, en espacios y tiempos diferenciados de la historia de la profesión.

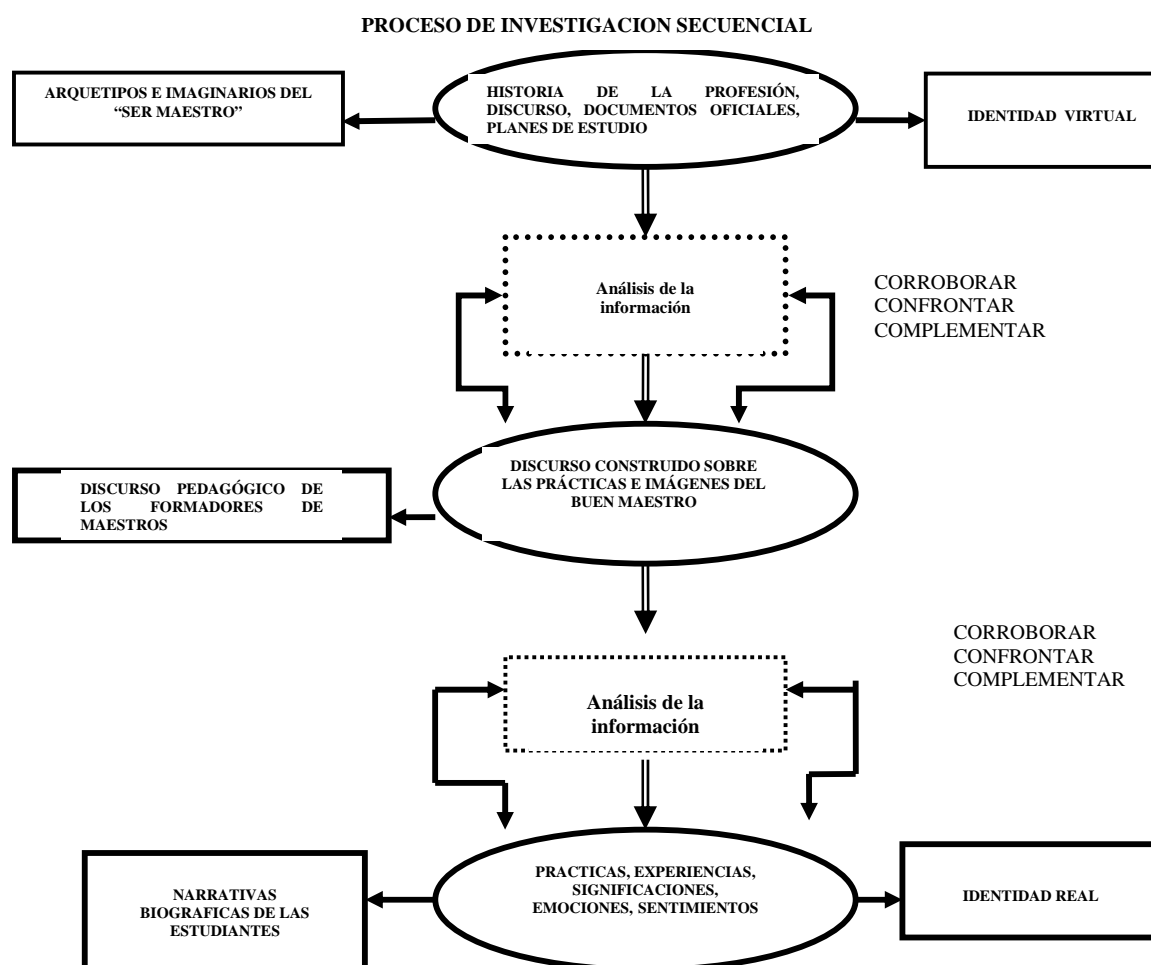
b) El nivel meso concierne al espacio de las escuelas normales que funcionan como un alambique que filtra el discurso ideológico en función de la cultura escolar cristalizada en el discurso pedagógico de los formadores de maestros, es decir, en los entramados de sentido de sus prácticas profesionales y sus relaciones al interior de estas instituciones.

c) El nivel micro en el que la identidad real de las normalistas tlaxcaltecas se construye al ritmo de su biografía, su educación, su formación profesional.

La triangulación es una metodología que a través de la utilización de distintas estrategias como investigaciones, perspectivas, enfoques, métodos, técnicas, instrumentos, (Denzin, 1978; Jick, 1979; Greene, 1989; Morse, 1991) busca obtener hallazgos complementarios que coadyuven a la comprensión más acabada del conocimiento de una realidad social.

La triangulación diseñada estuvo pensada en una forma secuencial de distintos niveles en donde se expresan, explican y construyen los elementos identitarios de las normalistas. El siguiente esquema ilustra los vínculos de los elementos constituyentes de la identidad profesional.

³³ Ver Tashakkori, Abbas y Charles Teddlie (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. SAGE Publications, London, Applied Social Research Methods Series, vol. 46.



A través de esta estrategia de análisis se hizo frente a la problemática que plantea la teoría de las identidades profesionales que se sustenta en la articulación entre la identidad virtual y la identidad real. Si bien, como señala Beráud (2007:145-146), ambas dimensiones de la identidad son profundamente diferentes, ellas tienen rasgos comunes y particularmente este: ellas son la una y la otra el resultado de una historia colectiva, en el primer caso (identidad virtual), forzosamente lenta porque se construye con la rapidez de una sociedad, de las instituciones, de las reglamentaciones, de las convenciones colectivas. Individual en el segundo caso (identidad real), construyéndose al ritmo de una vida, de una educación, de un empleo. Hay evidentemente interacción entre las dos, ya que todo actor es el

producto de un momento histórico y social, de un proceso de formación y de una historia profesional. Como el mismo Dubar (1991:109) lo dice “desde este punto de vista la identidad no es otra cosa que el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, de los diversos procesos de socialización que, en conjunto, construyen y definen las instituciones”.

Recapitulando las ideas principales diríamos que la historia de la profesión magisterial y la formación profesional en las escuelas normales ocupa un lugar particularmente significativo para comprender el proceso de construcción de la identidad profesional de las estudiantes normalistas. Es en el seno de las instituciones de formación a partir del proceso de interacción, de la negociación de categorías atribuidas, de consensos y conflictos, donde las identidades profesionales se construyen, se definen y se transmiten.

De la naturaleza de la investigación cualitativa

Toda investigación parte del interés de conocer a profundidad algún fenómeno social, para tal empresa un punto imprescindible es la construcción del “problema” de estudio, la visión antológica y epistemológica que subyace en tal construcción va a determinar su correspondiente manera de abordarlo.

Desde cierta postura ontológica la realidad puede ser percibida como algo externo al sujeto y por lo tanto aprehendida en sus propios términos (realidad objetiva). En contraste la realidad puede concebirse como una construcción social, en tal sentido no hay objetos de estudio preconstruidos, reales, tangibles, la realidad no habla sino se le interroga, es decir, el objeto de estudio no esta dado *per se*, hay que construirlo en un proceso de interacción dialéctica entre sujeto y realidad.

Si se asume la primera postura, epistemológicamente estaremos buscando la pureza y la neutralidad, apoyándonos del laboratorio y el control estadístico. Por el contrario, si privilegiamos la segunda posición el foco de atención serán los significados de los actores sociales en la construcción de su realidad, de manera que la proximidad con los sujetos y el contexto a investigar es un requisito indispensable.

En esta investigación asumimos la segunda postura, en cuanto que el interés se centró en averiguar los sentidos que las estudiantes otorgan a sus acciones,

decisiones y determinaciones construidas en los contextos de interacción en los cuales se relacionan; dicho de otro modo, nos interesó conocer las motivaciones que las llevaron a ser maestras, lo que piensan de su formación profesional, las significaciones otorgadas al “ser maestras, entre otras cosas.

El primer y gran reto que enfrenta un investigador cualitativo refiere a cómo introducirse en el universo de significados de los sujetos. Una de las respuestas que se han dado, es la de pasar el mayor tiempo posible en el terreno empírico, de esta manera se puede conseguir “ver” la realidad desde las categorías interpretativas de los sujetos actores de investigación.

La manera de acercarme al problema de investigación y de diseñar la estrategia metodológica para su aprehensión, parte de mi propia experiencia como profesionista: soy maestra de educación primaria en Tlaxcala, egresada de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” del estado y cuento con veintitrés años de servicio en el magisterio, de los cuales veinte fueron como maestra de grupo y los restantes como directora de escuela primaria.

Es decir, que si la permanencia más o menos larga en el contexto nos da una *aculturización y nativización* con la realidad social a estudiar, en mi caso podríamos decir que yo “soy nativa desde el origen”. Esto en una primera fase, significó ciertas ventajas por sobre un investigador ajeno al campo, que supone un proceso lento y largo de inserción a la realidad empírica. El ser “nativa” me permitió de alguna manera cierta familiaridad con la cultura de los sujetos a investigar: las normalistas tlaxcaltecas, la profesión magisterial, las escuelas normales. No me resultó ajeno su lenguaje, tradiciones, la estructura profesional e institucional, las normas socioculturales.

Sin embargo, esto también entraña ciertos peligros y el peligro mayor sería el resignificar bajo mis propios marcos interpretativos -dados por los años de experiencia en mi actividad como maestra- las experiencias de los otros, en lugar de convertir mi propia experiencia en material de valoración.

Se hace entonces necesario un alejamiento con el grupo para poder reflexionar sobre él. Este proceso de alejamiento fue complejo, el transformar en extraño lo familiar, convertir lo cotidiano -pero que por esto mismo muchas de las

veces resultaba invisible- en visible. Es decir la operación inversa de cualquier investigador ajeno a lo que desea conocer. En palabras de Goffman (1981) esto significó ponerme otra máscara, y con ello redefinir mi rol ahora como investigadora, pero de igual manera en un proceso de ida y vuelta regresar y recuperar mi experiencia para la propia investigación.

Teniendo esto en cuenta, he definido la estrategia de investigación como un ir y venir entre mi experiencia personal, las reflexiones teóricas, el contexto empírico de investigación y su manera de aprehenderlo. De inicio el interés por esta investigación surge de mis propias reflexiones y experiencias de mi labor profesional. La situación más acuciante fue el observar ciertas prácticas, lenguaje, rituales, rutinas, hasta una manera de vestir, muy similares entre mi grupo profesional. Me causaba admiración los comentarios de personas que apenas me conocían y de inmediato me identificaban como maestra normalista. A partir de esto, de una forma más reflexiva, empecé a observar a mis compañeros y ciertamente descubrí características que a la vez que nos identifican como maestros nos distinguen de otros grupos profesionales.

Sin embargo, también encontraba ciertas diferencias, lo que hacía que me identificara con cierto grupo de maestros, ya sea por compartir ciertas perspectivas de trabajo con los alumnos, posturas ideológicas gremiales y formas de ver la organización escolar.

Al respecto, fui formulando algunas explicaciones sobre mi experiencia profesional con “los otros”, algunas de sentido común me llevaron a pensar que nuestras diferencias eran causa de: la propia historia profesional personal, de perspectivas de género, de diferencias generacionales, de ideologías gremiales. Lo que hacía que viéramos el mundo y nuestra profesión bajo ciertos esquemas interpretativos.

Estas y otras reflexiones encaminadas en este sentido, me condujeron a profundizar el tema en mi proyecto de investigación doctoral. La revisión de distintos autores fue esencial ya que me permitió darle una categoría teórica a estas reflexiones, que a partir de ese momento denomine “identidad profesional”.

Resumiendo, el diseño de la investigación parte del entrecruzamiento de dos procesos: 1) el que viene de mi experiencia personal, de mis sentimientos,

intuiciones y, 2) un proceso más racional, que ahora comienza en el escrito, en este esfuerzo de alejarme de mi propia experiencia y de analizarla con una nueva mirada. Considero que ambas estrategias no son antagónicas, sino complementarias.

La primera necesidad de quien se inicia en la investigación es mantener la claridad indispensable para la definición de los diversos aspectos que comprenderá su trabajo. En este sentido, es importante la revisión de las nociones que sobre metodología se presentan antes de ubicar con precisión los objetos de investigación. El empleo indiscriminado de ciertos aspectos conceptuales al hablar de metodología y métodos ha originado una frecuente sinonimia y un tratamiento simplesco que oculta niveles y modelos de explicación diferentes.

En la investigación científica la metodología refiere a los procedimientos a través de los cuales el investigador lleva a cabo el abordaje del objeto de estudio. Una tarea importante de la metodología, sino es que la más importante, consiste en afianzar la pertinencia del empleo de determinados métodos, enfoques, técnicas e instrumentos seleccionados en función del problema de investigación. A continuación tratare de dar cuenta de este proceso³⁴ en la propia investigación llevada a cabo.

El círculo de la investigación

La construcción del dato debe verse como un momento de un proceso más general de la investigación, que no sigue una trayectoria lineal, ni consecutiva y además es siempre provisoria. Guadarrama (2003:166) propone lo que ella llama el “círculo de la investigación” -mismo que sirvió de inspiración para mi propio trabajo- en donde construye los principales momentos simultáneos, no lineales, de este proceso: 1) formulación teórico conceptual; 2) la construcción de ángulos epistémicos de razonamiento; 3) las mediaciones operacionales e instrumentales del problema de estudio; 4) el acercamiento con la realidad empírica; 5) el proceso de análisis, codificación y clasificación de las datos y; 6) la construcción de categorías analíticas interpretativas y de explicaciones teóricas. Quisiera ahora reflexionar sobre estas fases en mi propia investigación.

³⁴ En este momento del escrito, lo que presentamos es la estrategia metodológica desde una mirada global, en cada uno de los capítulos se detalla en profundidad la estrategia metodológica construida.

Una primera fase de este proceso lo constituyó una exhaustiva revisión literaria sobre la categoría analítica central de la investigación: el concepto de identidad.

La construcción del dato cualitativo es un proceso de aproximaciones múltiples entre el investigador y la realidad empírica que comienza desde la construcción misma del objeto de estudio, en donde intervienen razonamientos de tipo epistémico, ciertos supuestos teóricos básicos y los hallazgos que emergen entre el investigador y sus informantes (Guadarrama, 2003).

Consideramos que no es posible aproximarnos a la realidad - en un primer momento- sin ninguna preconcepción de ella. Como sugieren Schwartz y Jacobs (1984) las categorías teóricas surgidas de la revisión literaria son una especie de estereotipos que nos van a permitir empezar a dialogar con nuestro objeto de estudio con el fin de identificar algún tema más significativo y relevante.

Una segunda fase se centró en la “revisión de categorías culturales” aquí abrí mi propia experiencia profesional como instrumento de investigación (McCracken, 1988). La revisión literaria brinda conocimiento, pero no directamente relacionado con el objeto empírico. El conocimiento cultural del contexto brinda al investigador un conocimiento profundo y le da una ventaja analítica importante. En mi caso, mi propia formación como estudiante de la Normal Rural de Tlaxcala -que ahora es mi propio objeto de investigación- y mi experiencia laboral como maestra de primaria, me permitieron dimensionar situaciones interesantes en mi indagación, que para un extraño al campo están vedadas, es decir la construcción de una experiencia que no será la misma que la del propio investigador-actor.

La revisión de la literatura sobre el tema de estudio y las reflexiones en torno a mi propia experiencia como investigadora-actora me llevaron a plantearme las siguientes preguntas que guiaron el proceso de la investigación:

- ¿Cuáles han sido las grandes etapas en la constitución de la profesión magisterial en México?
- ¿Qué papel han tenido las políticas educativas en la formación profesional del magisterio?
- ¿Qué imaginarios se han construido en torno a la figura del ser maestro?

- ¿Qué papel representan las instituciones escolares en la construcción de la identidad profesional del magisterio?
- ¿Quiénes son las normalistas tlaxcaltecas?
- ¿Existen diferencias entre las normalistas urbanas y rurales?
- Si es así ¿Cuáles son esas diferencias?
- ¿Por qué eligieron ser maestras?
- ¿Bajo qué circunstancias de vida optaron por entrar a la normal?
- ¿En qué contextos familiares decidieron ser maestras?
- ¿Cómo han resignificado su formación profesional?
- ¿Qué tipo de relaciones entretejen entre ellas mismas?
- ¿Cuáles son los procesos de su formación profesional?

De ahí que los objetivos específicos de esta investigación estuvieron encaminados hacia:

- Revisar el contexto sociohistórico de la constitución de la profesión magisterial.
- Hacer visibles los diferentes arquetipos político ideológicos contruidos en torno a la figura del magisterio
- Conocer hasta dónde la profesionalización de la carrera magisterial ha contribuido en la construcción de su identidad profesional.
- Conocer el entramado de relaciones entre los actores al interior de las normales de Tlaxcala.
- Conocer cómo han resignificado los diferentes proyectos de normalismo los formadores de maestros de las escuelas normales de Tlaxcala.
- Conocer las principales características sociodemográficas de las normalistas tlaxcaltecas.
- Conocer las motivaciones por las que las normalistas decidieron ser maestras.
- Reconocer la influencia del contexto familiar en la elección profesional.
- Conocer el proceso de formación profesional de las normalistas
- Conocer los sentidos que las normalistas atribuyen a su formación profesional.

Finalmente consideramos que con esta información podríamos explicar cómo estas estudiantes construyen su identidad profesional y en una segunda instancia reconocer los rasgos identitarios que distinguen esta profesión de otras profesiones.

Una tercera etapa del proceso de investigación comprendió las mediaciones operacionales e instrumentales del problema de estudio. La discusión que se ha generado en relación con el uso de determinados métodos de investigación ha llevado a polarizar, separar y diferenciar científicamente e irreconciliablemente para algunos teóricos dos paradigmas: el cualitativo y el cuantitativo.

Aludiendo a características diferenciadas, en cada uno de ellos, tanto en el nivel ontológico, epistemológico, y metodológico, ciertamente, cada paradigma obedece a una visión del sujeto, de la construcción de su realidad y de determinado mecanismo para estudiarla. Del paradigma cuantitativo se dice que posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propio de las ciencias naturales. En contraste, del paradigma cualitativo se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social (Reichard y Cook, 1998: 96).

Alrededor de estas consideraciones se centró por varios años el debate en las ciencias sociales; específicamente en la sociología, las discusiones metodológicas fueron el resultado de una polarización de los paradigmas positivista e interpretativo, cuestión que ya ha sido superada.

La postura en este trabajo se centra en un posicionamiento pragmático y menos irreductible metodológicamente; en la idea de que el uso de determinada orientación metodológica (cuantitativa o cualitativa) va a depender de su utilidad en la investigación; además del convencimiento de que las metodologías cualitativa y cuantitativa no son incompatibles, sino más bien es recomendable su combinación para aquellos casos que así lo requiera el objeto de estudio.

Esta investigación buscó explorar los senderos de la metodología mixta, utilizando datos identificados con la investigación cuantitativa y cualitativa. En la idea del *continuum interactivo* (Newman y Benz, 1998; Tashakkori y Teddlie, 1998) que

plantea que los métodos cuali y cuanti más que ser mutuamente excluyentes, pueden interactuar entre sí retroalimentándose el uno al otro. La propuesta del *continuum* tiene como propósito esencial que “cada enfoque añada y contribuya al conocimiento al construir sobre la información derivada desde el otro enfoque” (Newman y Benz, 1998:20).

La propuesta de la “metodología mixta” distingue entre “métodos mixtos” y “modelos mixtos”. En los primeros la intención es combinar los enfoques cualitativo y cuantitativo. Los modelos mixtos hacen referencia a todo el proceso de investigación, desde el planteamiento del problema, la recolección de datos y sus análisis; comprende todas las etapas del proceso y no solo la combinación (Blanco y Pacheco, 2002).

En el caso de este trabajo situamos la propuesta de articulación en la llamada “**métodos mixtos**” en la que se encuentran diversas clasificaciones dependiendo de las diversas formas de combinación de elementos:

- 1) Secuencial: se trata de dos etapas separadas; por ejemplo primero se realiza un estudio cualitativo y después el cuantitativo o a la inversa y finalmente se lleva a cabo su combinación.
- 2) Paralelo o simultaneo: se llevan a cabo al mismo tiempo los dos tipos de investigaciones.
- 3) Estatus equivalente: se utilizan ambos enfoques concediendo a cada uno el mismo peso en el entendimiento y explicación del fenómeno en estudio.
- 4) Enfoque predominante: aunque se usan ambos enfoques, desde el inicio el investigador elige a uno de ellos como predominante y el otro se considera solo complementario.

Esta investigación se ubica dentro del “**enfoque predominante**”, es decir, partimos del posicionamiento que para explicar la identidad profesional se hace necesario partir de las propias resignificaciones que los sujetos confieren a sus experiencias vividas, sus comportamientos, sus emociones y sentimientos. En este sentido esta investigación buscó la comprensión, a partir de entrevistas en

profundidad, de los significados atribuidos por las normalistas tlaxcaltecas a sus experiencias vividas en los procesos de interacción con los otros; en contextos como la familia y las experiencias en su formación profesional dentro de las escuelas normales. Este conocimiento “cualitativo” se complementó con los datos proporcionados de la aplicación de un cuestionario.

Hay que aclarar que en esta investigación, la propuesta de combinación de instrumentos cualitativos y cuantitativos está lejos de considerar que el “dato duro” obtenido a través de cuestionario estaría explicando los procesos de construcción de la identidad profesional o determinando las subjetividades. Esta primera aproximación al objeto de estudio, a través de la aplicación del cuestionario, tiene como único propósito conocer los aspectos sociodemográficos que describen de manera general a la población normalista, con la cual se trabajará posteriormente en un proceso más subjetivo.

El cuestionario

El cuestionario (véase cuestionario anexo 2) buscó averiguar características como la edad, lugar de origen, condición civil, trayectoria escolar de las entrevistadas. Así como también las características de su familia, aquí nos concentramos en aspectos como: la composición familiar, los ingresos familiares y la escolaridad y ocupación de los padres. Con estas variables quisimos conocer, por un lado, los rasgos personales de las estudiantes y por otro lado el origen socioeconómico de sus familias.

Aclaramos que para este trabajo decidimos quedarnos con las estudiantes mujeres dado que es el grupo más representativo tanto a nivel nacional como local, poco más de dos terceras partes del magisterio esta compuesto por mujeres. En el caso de las normales de Tlaxcala, en la normal rural solamente encontramos población estudiantil femenina, la normal urbana es una población mixta que observa la misma tendencia señalada arriba.

A partir de la asociación de las características sociodemográficas de las estudiantes, se agrupó a la población en tipologías denominadas perfiles³⁵. Estos

³⁵ Como señala Torres (2005:148) “Cuando hablamos de perfiles, nos referimos a un tipo de análisis estadístico de nivel descriptivo que se basa en la construcción de variables compuestas de nivel nominal. Estos perfiles se construyen mediante un proceso de ordenación de varias variables simples nominales como son el sexo, la

perfiles fueron muy importantes, porque cumplieron dos cometidos, por una parte tener una morfología de la población normalista y por otro lado establecer los parámetros de selección de nuestra muestra teórica intencional de estudiantes con las que se realizaría la fase de entrevistas.

Este es un procedimiento para elegir una muestra cualitativa como ya se ha probado en otros casos, específicamente en los trabajos de Torres (2005) sobre maestras de Iztapalapa y de Tolentino (2006) con enfermeras, cuando se tiene una población accesible y en cierto sentido cautiva como fue el caso de las estudiantes de estas normales, que se pueden localizar en un mismo espacio y horario, lo que facilita el acceso a esta población.

En nuestro caso, como teníamos la oportunidad de abordar a la población total de los estudiantes de ambas normales, decidimos aplicar un cuestionario a las alumnas de primero y cuarto año, con la idea de analizar dos circunstancias diferentes de su formación profesional: el momento inmediato al ingreso y el próximo a la terminación de sus estudios. Con esto se buscó reconocer ciertos cambios en las características, intenciones y percepciones más generales con respecto a sus estudios y su futuro profesional entre el primero y el último grado escolar de la población normalista.

La entrevista

La primera fase del trabajo de campo fue la aplicación del cuestionario que nos permitió delimitar nuestra muestra teórica para la realización de las entrevistas. Para esto, como ya se señaló líneas arriba, se construyeron los perfiles sociodemográficos de la población estudiantil. La muestra teórica cubrió los perfiles más representativos de la muestra estadística.

A partir de estos perfiles en la normal urbana se realizaron cinco entrevistas: dos con estudiantes solteras, sin hijos, originarias de comunidades urbanas y con padres maestros; dos entrevistas más pero ahora buscamos que fueran estudiantes

presencia o ausencia de hijos, los grupos étnicos, y otras características individuales que se pueden expresar en forma dicotómica –es decir con valores 1 y 2– cada una de ellas. Estas variables se transforman en un vector (una línea con una dirección determinada) en la que se establece de antemano el lugar que ocupa cada una de ellas y el resultado es lo que llamamos tipología o perfil, ya que no tienen ningún valor numérico, simplemente son asociaciones de características (ver Babbie, *The practice of the social research*, 1997).

originarias de comunidades rurales y sin padres maestros; una última con una estudiante con un hijo, originaria de una comunidad urbana y padres maestros.

En la normal rural también se llevaron a cabo cinco entrevistas: cuatro de estas entrevistas fueron con estudiantes solteras, sin hijos, originarias de comunidades rurales y de padres campesinos; una última entrevista con una estudiante soltera, sin hijos, originaria de una comunidad urbana y de madre maestra³⁶.

La entrevista utilizada en esta investigación fue la entrevista biográfica, que destaca por su capacidad de recoger información concreta, detallada, altamente cargada de significado y perteneciente a las capas profundas de la identidad y de la personalidad del entrevistado.

Reséndiz (2004:137) indica que la biografía en cuanto a la subjetividad abarca tres dimensiones importantes: 1) constituye un intento de lectura de lo social desde los sujetos; 2) da cuenta del sentido de la estrecha relación entre investigador y entrevistado, lo cual plantea desafíos particulares para dar confiabilidad y validez a la información y 3) considera lo biográfico como recurso para penetrar, explorar y comprender la subjetividad, los sentidos y representaciones de los individuos sobre hechos, procesos y acontecimientos que nos interesa explorar y que forman parte de su historia personal.

Sin embargo, señala el autor, que lo biográfico no se limita sólo a las subjetividades, las biografías también se dirigen a las acciones y decisiones de los sujetos en contextos y tiempos específicos, con lo cual se logran establecer las interacciones sociales que les permiten llevar a cabo tales decisiones o bien la trama de relaciones que constriñen o son modificadas por la acción de los sujetos.

De esta manera, lo biográfico apunta tanto a lo subjetivo-individual como a lo estructural, lo cual fue muy valioso en nuestro trabajo, pues nos permitió analizar en las entrevistas lo que Dubar (1994) concibe como una doble transacción problemática. La primera que llama transacción biográfica que tiene que ver con la identidad para sí y tiene su origen en la dialéctica entre la identidad heredada (de la familia de origen) y la identidad pretendida, en continuidad o ruptura con ella. La

³⁶ En el capítulo VI se explica con detalle la conformación de la muestra.

segunda nombrada transacción relacional, es decir, a los contextos interaccionales en los que actúa el sujeto, dicho de otro modo, a las lógicas de reconocimiento entre el individuo y los *otros significativos* que otorgan su legitimidad identitaria.

En este sentido la guía de entrevista contempló de manera general tres líneas indagatorias (véase entrevista anexo 2): 1) trayectoria familiar, 2) trayectoria escolar y, 3) formación profesional. Cada uno de estos grandes temas a su vez abarcó puntos específicos. La guía de entrevista siempre fue utilizada de manera flexible, es decir, más que un interrogatorio procuramos que fueran conversaciones, de ahí que respetamos el hilo conductor que iban construyendo nuestras entrevistadas en sus narrativas, de tal forma que el contenido de la guía fue variando y ajustándose según el propio desarrollo de cada entrevista.

Para garantizar las mejores condiciones de las entrevistas y lograr que las estudiantes accedieran a concedérmolas, aclaré con cada una de ellas la finalidad de la investigación y el uso de la información, la forma en que se iba a registrar la información (grabación) y garanticé el anonimato. Además una cuestión muy importante fue el explicarles que no me interesaba hacer la entrevista para evaluar su conocimiento sobre temas específicos, pues de inició así lo estaban entendiendo, esta idea estaba complicando que accedieran, finalmente aclarado este punto, todas consintieron de muy buena manera cooperar.

En cuanto al registro y la transcripción de las entrevistas, como ya lo habíamos señalado líneas arriba, optamos por grabarlas con el consentimiento de nuestras entrevistadas, esto con el fin de hacer más ágil la conversación, además de como es obvio, con la grabación contamos con la reproducción fiel de las narrativas.

También la grabación nos ayudó a no perder otros detalles como gestos, reacciones, actitudes de la entrevistada. Situaciones que debemos tomar en cuenta al momento del diálogo para lograr una buena entrevista.

Al finalizar cada entrevista tomábamos nota sobre su desarrollo, es decir, realizamos una descripción pormenorizada de la situación en la que se llevo a cabo,

del contexto de su realización y de los efectos facilitadores o perturbadores de su desarrollo³⁷.

Posteriormente se transcribieron las entrevistas de manera íntegra, integrando a la descripción aspectos como las pausas, silencios, entonaciones, que nos permitieron interpretar el significado dado por las entrevistadas a ciertas partes de sus narrativas.

El cuarto momento fue la fase del proceso de análisis y construcción de categorías analíticas interpretativas y de explicaciones teóricas³⁸.

Suelen realizarse dos tipos de análisis de los datos cualitativos: 1) Los conceptos se derivan de la teoría previa y se aplican para determinar cómo cada una de las instancias particulares se agrupan bajo un conjunto de categorías. 2) Las categorías se derivan inductivamente de los datos.

En este caso se optó por el segundo tipo de análisis, para lo cual la teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967); Corbin y Strauss, 2002;) sirvió de guía. El análisis inductivo en la teoría fundamentada consiste esencialmente en un trabajo interpretativo que incluye las perspectivas y voces de la gente, la interpretación busca entender el significado de las acciones del grupo en estudio, pero más allá de eso, la teoría fundamentada requiere que esas interpretaciones y perspectivas sean incorporadas en las propias interpretaciones del investigador a través del proceso que Strauss y Corbin (2002) llaman sensibilidad teórica.

En este sentido, el proceso de análisis de los datos resultado de las entrevistas, siguió un proceso de conceptualización “desde abajo”, utilizando las estrategias de codificación, categorización e interpretación (véase anexo 3). De manera resumida este proceso consistió en ir agrupando conceptos en distintos niveles de abstracción, desde seleccionar trozos de los textos de las entrevistas y etiquetarlos descriptivamente, hasta llegar a conformar categorías analíticas en un nivel más alto de abstracción, por último este trabajo de codificación culminó cuando

³⁷ Sobre esto en el capítulo VI describimos el contexto y los pormenores en que se llevó acabo cada una de las entrevistas.

³⁸ En la parte introductoria del capítulo VI se realiza de manera detallada todos los pasos del proceso de análisis de las entrevistas. Aquí solamente lo discutimos de manera general.

se convirtieron interpretativamente esos “códigos” en “significados”, es decir, en explicaciones teóricas sobre las experiencias narradas por las entrevistadas.

En este punto se encontraron dos procesos a partir de los cuales consideramos que las estudiantes normalistas construyen su identidad profesional: 1) un primer proceso que nombramos “proceso interaccional”, en el que damos cuenta del contexto de interacciones (familiares y escolares) bajo los cuales las normalistas deciden la elección profesional. De igual manera analizamos el contexto de interacciones que tiene lugar en su formación profesional, del cual se desprenden dos dispositivos, los cuales percibimos como fuentes importantes de construcción identitaria: la acción pedagógica y los mecanismos de control. 2) un segundo proceso que nombramos “proceso de construcción de esquemas guías de la acción”. Aquí intentamos dar cuenta de los esquemas de representación, contruidos en el proceso de formación profesional que guían las acciones y prácticas de las estudiantes en su rol de maestras³⁹.

Los siguientes capítulos dan cuenta de la propuesta metodológica descrita a lo largo de este capítulo para el estudio de las identidades profesionales de las maestras de educación primaria en Tlaxcala.

CAPITULO III

IMÁGENES ARQUETÍPICAS DEL MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MEXICO: UN ACERCAMIENTO A SU ESTUDIO DESDE EL DISCURSO OFICIAL

Introducción

El pensar la identidad como un proceso dialéctico entre lo individual y lo colectivo, lo objetivo y lo subjetivo, la acción y la estructura, plantea el reto de exploraciones metodológicas que permitan articular la dualidad de la identidad en un proceso

³⁹ Estos ejes de significado son desarrollados en el capítulo VI.

diacrónico y sincrónico que da cuenta del sujeto en un contexto sociohistórico que penetra su contexto actual en el que se constituye su identidad.

En este sentido la identidad profesional esta conformada por dos núcleos: uno subjetivo, donde se articulan las experiencias de los sujetos a lo largo de su trayectoria biográfica, que los lleva a construir para sí mismos ciertos “atributos personales”. El otro objetivo, dado desde la estructura profesional, conformada por distintos agentes: el Estado, la profesión, las instituciones que forman a los profesionales, el sindicato y los usuarios. Que adjudican a su vez ciertos atributos, otorgando así un reconocimiento social diferenciador. De este proceso “objetivo” resultan lo que Goffman (1970) llama identidades sociales virtuales y lo que Dubar (1991) define como actos de atribución de identidad.

En este capítulo analizaremos solo una parte del círculo dialéctico de la identidad profesional descrito en los párrafos anteriores, que es la que corresponde a los actos de atribución de identidad desde el discurso oficial, la pregunta central sería entonces: ¿cuáles son esas categorizaciones atribuidas, por la estructura educativa, al “ser maestro”?

Consideramos que la identidad profesional del magisterio de educación primaria, además de su construcción más individual o subjetiva, es efecto del contexto más amplio o macro, en donde el discurso del Estado cristalizado en las políticas educativas sobre su formación profesional, ha desempeñado un papel clave en su construcción identitaria. Estas políticas se traducen a nivel de las autoridades educativas en un discurso ideológico, que como señala Geertz (1991) con su estilo adornado, vivido, deliberadamente sugestivo, al objetivizar sentimientos morales, motiva a la acción.

La función de la ideología consiste en hacer plausible un proyecto, en este caso educativo, al proveer conceptos llenos de significado que le dan sentido a la profesión magisterial, suministrando imágenes persuasivas por medio de las cuales pueda captársela sensatamente. En este sentido, justifica apologéticamente las estructuras de creencias y valores por la misma ideología impuesta.

Es a partir de este discurso ideologizado, en el sentido de ideas, concepciones y representaciones traducidas en un proyecto o en distintos proyectos hegemónicos

sobre su formación profesional (Dirham, 1984 en Giménez, 1987), como se han constituido distintos imaginarios en torno a la figura del maestro.

En este sentido, la identidad profesional del magisterio mexicano tiene una dimensión imaginaria que se traduce en las creencias, valores, imágenes, arquetipos, representaciones, que sobre su figura se han construido y que permanecen en la memoria colectiva como fuertes referentes de identificación.

De ahí que lo que trataremos de hacer visible en este capítulo, son las diferentes imágenes que sobre el “ser maestro” se han instituido a lo largo de la historia de la profesión magisterial desde la dimensión institucional, es decir, las normas de inteligibilidad socialmente instituidas que regulan las prácticas y el discurso en la construcción de las identidades profesionales del magisterio. Las cuales serán analizadas desde el discurso oficial, los planes de estudio de las escuelas normales y documentos de la época⁴⁰. Se consideraron estas fuentes porque en ellas se expresan las distintas interpretaciones sociales sobre los significados adjudicados al “ser maestro”.

Para llevar a cabo este análisis se tomaron los contribuciones de varios investigadores del campo educativo, que desde diversos enfoques han aportado valiosos estudios sobre los maestros y la profesión magisterial.

Así tenemos a Luz Elena Galván (1996), Dorothy Tanck (1981), Anne Staples (1985), Belinda Arteaga (1994) y Lesvia Olivia Rosas Carrasco (2003), que centran sus trabajos sobre los maestros y la profesión en investigaciones que analizan momentos y contextos específicos de la profesión magisterial.

Desde estudios que aportan una visión panorámica de la historia de la profesión magisterial en México, fueron importantes los trabajos revisados de Emilio Tenti (1999), que en su libro “El arte del buen maestro” realiza un intento novedoso por reconstruir la historia de la educación desde una perspectiva sociohistórica. Otro autor fundamental fue Ernesto Meneses Morales quien con varios colaboradores del

⁴⁰ La mayoría de las fuentes consultadas han sido de carácter secundario, puesto que la revisión histórica tiene como objetivo servir de contexto para el estudio específico de las identidades profesionales de las maestras de educación primaria en Tlaxcala. No obstante también se consultaron algunas fuentes de carácter primario como documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública y los distintos planes de formación del magisterio de enseñanza primaria.

Centro de Estudios Educativos, se dedicaron a reconstruir la historia de la educación en México de un periodo extenso que abarcó los albores del México independiente (1821) hasta 1988.

En estudios que centran su atención en el análisis de la Modernización Educativa, fueron muy valiosas las ideas de autores como Ibarrola (1996), Fernando Solana (2001), Zorrilla (2002), Czarny (2003), Pablo Latapí (2004), que desde una mirada crítica han analizado la calidad y pertinencia de las políticas educativas implementadas para el magisterio en las últimas décadas en el contexto de la última y gran reforma de la educación llamada Modernización educativa.

En el tratamiento de los problemas y la evolución de la profesión ligada a la formación profesional y su organización laboral, las aportaciones de Alberto Arnaut (1996) fueron de gran ayuda para conformar este capítulo. El autor presenta una visión panorámica de la labor de los maestros de educación primaria en México, desde 1887 a 1994. Muestra la evolución del sistema de reclutamiento, permanencia, movilidad, la escolaridad, el sistema de formación y capacitación de los maestros, las formas de organización y las demandas del magisterio.

La revisión de los trabajos de estos autores fue un importante referente para encontrar los grandes hitos en la historia de la profesión magisterial, con esto queremos decir, que no buscamos hacer una cronología de la historia de la profesión, el interés fue destacar los contextos de rupturas, cambios, transformaciones en los imaginarios de la figura del maestro.

Consideramos que un estudio que pretenda explicar el proceso de construcción de la identidad profesional del magisterio mexicano, no puede soslayar el análisis sociohistórico de la conformación de la profesión. En la historia de las instituciones y comunidades educativas, las trayectorias que construyen los maestros a lo largo de sus prácticas profesionales, son producto además de su biografía personal, de la historia que esta afuera de ellos. El reto entonces en este capítulo, está en la posibilidad de identificar en la trayectoria de la profesión magisterial las distinciones adjudicadas al “ser maestro”.

El magisterio de nivel primaria, es un grupo con una larga tradición en México, artífice protagónico en las diferentes políticas culturales del país y, figura importante

en la conformación del Estado mexicano. La construcción del Estado mexicano ha transcurrido por distintos contextos económicos, sociales, políticos, lo que ha originado una diversidad de interpretaciones acerca de la función del magisterio, las características de su formación, el papel social ha representar, es decir, a la creación de distintos imaginarios del “ser maestro” de acuerdo a los requerimientos contextuales por los que ha transitado la nación.

Las imágenes creadas desde la estructura institucional, han quedado sedimentadas en la memoria colectiva como imágenes arquetípicas, por lo tanto no pueden eludirse en un estudio que busque explicar la construcción de su identidad profesional. Las imágenes institucionales van a ser el marco referencial a partir del cual las estudiantes normalistas estarán confrontando su *identidad para sí* en el proceso de construcción de su identidad profesional.

De ahí el interés y la importancia de analizar cómo estas imágenes arquetípicas son recuperadas por las estudiantes normalistas a lo largo de su proceso de formación profesional en las escuelas normales y cómo a partir de este proceso son reconstituidas para construir su identidad profesional.

I. La construcción de los imaginarios y arquetipos del “ser maestro”

Para fundamentar esta dimensión arquetípica de la identidad profesional del magisterio, retomamos algunas de las aportaciones del llamado Círculo de Eranos⁴¹. Cuya labor principal se ha centrado en el estudio de las pautas culturales de la comprensión del mundo. Para analizar estas pautas culturales los eranosianos se han valido fundamentalmente del concepto de “arquetipo”.

Es importante aclarar que nos inspiramos en las ideas de los eranosianos para definir el concepto de arquetipo, mas no seguimos este enfoque analítico en la investigación. Es imprescindible señalar esto, pues de otra manera estaríamos

⁴¹ El Círculo de Eranos (Eranoskreis) configura un amplio grupo interdisciplinar que, inspirados por el psicólogo C.G. Jung, elabora a lo largo de medio siglo una incisiva arquetipología de la cultura. Actualmente ha surgido una nueva corriente dentro del Círculo de Eranos llamada así misma “posjungianos”, que plantea un deslizamiento de las nociones psicoanalíticas sobre la idea del “inconciente colectivo” a un replanteamiento más abierto y culturalista. De esta manera el “inconciente colectivo” de Jung, sería para los posjungianos nuestra “memoria e imaginación”, mientras que los “arquetipos” aparecen como “imágenes fundamentales” con las que se construyen aquellas (Ortiz-Osés, 1994:9-10). Consideramos que las ideas de los posjungianos son los más pertinentes para este trabajo, de ahí que cuando refiramos a los “arquetipos” los estaremos pensando en su enfoque más culturalista.

enunciando falsamente entrar en un terreno que en realidad no corresponde a los lineamientos metodológicos de nuestro estudio, por ejemplo el tema del inconciente de Jung y toda la corriente psicoanalítica a su alrededor.

El conjunto de ideas, creencias, valores, dados desde el discurso oficial sobre el “ser maestro”, han llegado a conformar el imaginario simbólico-cultural, sobre el “ser” y “hacer” del magisterio. El imaginario define el conjunto de imágenes mentales y visuales mediante las cuales el individuo, la sociedad y, en general, el ser humano organiza y expresa simbólicamente su relación con el entorno (Durand, 2004).

La dimensión simbólica-cultural del imaginario magisterial representa la mediación entre los dos procesos de la identidad: la identidad para sí y la identidad para los otros. El imaginario es trans subjetivo, reúne conciencia (individualidad) e inconsciente (memoria colectiva), al tiempo que nos saca de nuestra mismidad (identidad personal) en dirección al otro y a lo otro (identidad colectiva).

El imaginario se cristaliza en un arquetipo, “los arquetipos reaparecen como *matrices* de nuestros patrones de comprensión y conducción a modo de *urdimbres* que subyacen a nuestras estructuras” (Ortiz-Osés, 1994:11). Los arquetipos constituyen las sustentificaciones de los esquemas⁴², son sustantivos simbólicos, constituyen el punto de unión entre el imaginario y los procesos racionales. Jung ve en los arquetipos la zona matricial de las ideas que, de este modo, no serían más que el compromiso pragmático del arquetipo imaginario, en un contexto histórico y epistemológico dado. (Imrei, 2002:25)

Apuntaríamos entonces que los arquetipos son aquellas imágenes colectivas, imágenes guías, imágenes actuantes, imágenes que conducen procesos y no sólo representan realidades materiales o subjetivas, que rigen los sistemas de identificación y de integración de este grupo profesional, en determinado contexto histórico y epistemológico.

Bajo estos argumentos los siguientes apartados de este capítulo lo dedicamos a examinar los puntos de ruptura y transformación en la profesión magisterial. Finalmente, tomando como referencia esta exploración, construimos los diferentes

⁴² El esquema es una generalización dinámica y afectiva de la imagen, constituye la facticidad y la no sustantividad general del imaginario. El esquema se emparenta con lo que Piaget, llama “símbolo funcional” y con lo que Bachelard denomina “símbolo motor”. (Durand, 2004:62-63).

arquetipos que sobre el magisterio se han conformado a lo largo de la historia de la profesión.

La profesionalización del magisterio

El discurso ideológico, entendido como la trama de creencias, valores, conocimientos, actitudes, depositadas en la imagen que desde el Estado se construye sobre la representación del “ser maestro”, ha tenido como basamento esencial el significado de la profesionalización.

La profesionalización del magisterio como discurso ideológico, ha constituido un esquema fundamental en la definición de los criterios de pertenencia a la profesión, tales criterios han delimitado una parte sustancial de la identidad profesional de los miembros de la profesión. Es decir, en su representación del sí mismo, los maestros se construyen a sí mismos como miembros de la profesión.

Esta autorrepresentación (o imagen de sí mismo) está ubicada en la memoria personal. Es una abstracción construida gradualmente desde las experiencias individuales de los acontecimientos. Puesto que tales experiencias incluyen a las representaciones originadas en la interacción social y, a las interpretaciones del discurso, las experiencias y sus autorrepresentaciones inferidas, están al mismo tiempo socialmente y conjuntamente construidas. Parte de nuestra autorrepresentación se construye de la manera en que los otros nos definen (Van Dijk, 1999: 152-154). Este mecanismo es el que Dubar (1991) caracteriza como el doble proceso de transacciones que definen a la identidad: la articulación entre la transacción biográfica o personal y la transacción social o relacional.

En el sistema educativo mexicano la formación de profesores ha sido una preocupación constante a lo largo de su historia. Desde el momento que el Estado toma el control de la educación (primeras décadas del siglo XX) aparece en el discurso oficial una especial atención por profesionalizar al maestro, esta idea de profesionalización ha tenido matices diferentes dependiendo del contexto nacional bajo los cuales se han puesto en marcha los cambios, como lo vamos a ver más adelante.

Las autoridades educativas en su afán de profesionalizar recurrieron a varias estrategias encaminadas en dos direcciones, la primera de ellas es la formación inicial, es decir, la formación profesional de los futuros maestros y maestras en las escuelas normales; la segunda corresponde a la capacitación y actualización permanente de los maestros ya en servicio:

1) La *formación inicial* principia formalmente con la creación de las escuelas normales hacia finales del S. XIX. A partir de ahí se observan distintas visiones en la formación de los maestros, que han cristalizado en los cambios a los planes de estudio de las normales (plan 1887, plan 1908, plan 1916, plan 1923, plan 1945, plan 1969, plan 1972, plan 1975, plan 1984, plan 1997. Véase anexo 1 de este trabajo).

En estos planes podemos identificar, por un lado, la exigencia de una formación científica, es decir, una serie de materias encaminadas a que los estudiantes normalistas adquieran conocimientos sobre varias disciplinas; por otro lado, una formación profesional relacionada con los saberes pedagógicos, didácticos y de organización escolar. Ambos tipos de formación han estado presentes, en general, en los diferentes planes de estudio, aunque habría que señalar que aun cuando se ha buscado un equilibrio, la mayor de las veces el currículum formal concede mayor peso a una formación en detrimento de la otra, como lo vamos a analizar apartados más adelante.

El que la formación de los maestros deba considerarse como una formación profesional puede parecer una perogrullada si se admite que los maestros son, al igual que otros profesionistas (médicos, abogados, ingenieros) reconocidos por su competencia y por su pertenencia a una corporación que detenta la exclusividad de la función. Sin embargo, a diferencia de otras profesiones, el estatus profesional de los maestros no está establecido claramente y a lo largo de su conformación ha sido muy discutido.

Los estudios pedagógicos han apuntado la idea de la semiprofesionalidad, mostrando que los docentes desarrollan su labor a partir de esquemas prácticos de acción de base empírica, producto de su experiencia escolar como alumno y como docente, siguiendo comportamientos basados en la tradición y los rituales escolares (Gimeno, 1988).

Lo anterior se refuerza con el establecimiento de las escuelas normales en México, las cuales surgen con la idea de instituciones que deben preparar al futuro maestro en el arte del “cómo enseñar” dejando en un segundo término el “qué enseñar”. Los maestros no son los “sabios”, sino los que saben cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales. Ese “saber técnico” es el que los distingue de otros profesionistas. La exaltación del *cómo enseñar* frente y, a veces contra los que saben el *qué*, es lo que marca la diferencia entre el maestro, por un lado, y el sabio y el investigador por el otro. “El maestro es el que sabe enseñar y a eso se dedica profesionalmente... es lo que distingue a la enseñanza normal del resto de las enseñanzas profesionales” (Arnaut, 1996:26).

2) La *formación de los maestros en servicio* refiere a la actualización y capacitación de los maestros que se encuentran ya laborando en las escuelas. No es sino hasta la década de los noventa, con la puesta en marcha del proyecto de “modernización educativa”, cuando las autoridades ponen especial énfasis y crean toda una estructura a nivel nacional dedicada especialmente para la profesionalización de los maestros en servicio.

Se pone en funcionamiento un sistema de capacitación del magisterio de educación básica a través de diferentes programas como son ProNAP (Programa Nacional de Actualización Permanente), los TGA (Talleres Generales de Actualización) y los Cursos de Actualización Estatales. Cuyo propósito es ofrecer a los maestros cada ciclo escolar una serie de cursos de corto tiempo relacionados con sus prácticas profesionales en la intención de mejorar su desempeño profesional. Hasta el momento no hay investigaciones sólidas que nos den a conocer el impacto de estos programas en las prácticas profesionales de los maestros.

En el siguiente apartado se analiza a detalle estos dos tipos de formación y sus implicaciones en la creación de imágenes colectivas que conducen el proceso de la identidad profesional del magisterio.

II. Los principales hitos históricos en la construcción de la profesión magisterial

A continuación presentamos los distintos momentos de la profesión magisterial donde se distinguen y resumen las maneras de concebir desde el discurso oficial a la profesión.

La indagación se centró en el análisis de las distintas interpretaciones y acciones emprendidas por el Estado en cuanto a la profesión magisterial: el papel del Estado en la construcción de la profesión, cambios en las políticas educativas, transformaciones en los planes de estudio de las normales, innovaciones en los enfoques de enseñanza en las escuelas primarias, la práctica profesional del maestro.

Retomamos un largo trayecto histórico que va desde el México independiente hasta la actualidad. Los imaginarios contruidos sobre el magisterio siempre son contextualizados, ya que les es propia una historicidad, no son el agregado de imaginarios individuales, han sido legitimados en una suerte de reconocimiento colectivo, producto de relaciones sociales, condiciones históricas favorables que han determinado que los imaginarios se han colectivizados, es decir instituidos socialmente.

Los orígenes de la profesión (1820-1870)

La educación pública mexicana nace con el liberalismo y las leyes del 21 y 23 de octubre de 1833⁴³, expedidas por Gómez Farías. Al crear la Dirección de Instrucción Pública para el Distrito y territorios federales, al declarar libre la enseñanza y al secularizar un conjunto de instituciones para dedicarlas al servicio educativo, se define por vez primera en el México recientemente independizado, la competencia del Estado respecto a la educación. Aunque de momento estas medidas tuvieron un efecto limitado, por la situación que atravesaba el país, es innegable que sus lineamientos sirvieron más tarde para establecer las condiciones que han caracterizado la educación pública en México (Bolaños, 2001:21).

⁴³ La Reforma Liberal de 1833 fijó las tesis fundamentales a las que aspiraba el México nuevo en materia educativa: 1) Se determinó el control del Estado sobre la educación, para lo cual se ordenó la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el distrito y los territorios federales. 2) Se instituyó que la enseñanza sería libre, pero que debía respetar las disposiciones y reglamentos que al efecto diera a conocer el gobierno nacional. 3) Se sustrajo la enseñanza de las manos del clero, como recurso para encontrar una sólida formación ciudadana y para fundamentar la educación de los mexicanos en los conocimientos científicos más avanzados. 4) se fomentó la instrucción elemental para hombres y mujeres y para niños y adultos.

Estas primeras décadas del México independiente fueron muy difíciles para la nación. Después de la guerra de independencia el país se encontraba empobrecido, enfrentando fuertes crisis económicas que hacían difícil, al menos, cubrir necesidades básicas de la población como alimentación y vivienda, por lo que resultaba para algunas regiones hasta un lujo pensar en construir escuelas. Aunado a esto se suman las constantes disputas durante este periodo de dos grupos que luchaban por consolidar su poder: los liberales y conservadores.

De ahí que, aun cuando los grupos políticos y personajes destacados de la época estaban conscientes de la imperiosa necesidad de instruir a la sociedad, estaban otros problemas por delante que resolver.

Esto ocasionó que las escuelas de las primeras letras -como en este tiempo se llamó a la educación primaria-, sobre todo en las zonas más alejadas y pobres del país, se cubriera con las caridades de la gente pudiente que pagaba a los maestros, o a partir de la educación que impartía la iglesia. Esta es una característica de la profesión desde sus inicios hasta que el Estado se hace cargo de la organización de la educación y se convierte en el empleador directo de los servicios de los maestros e igualmente del pago por su trabajo.

Los esfuerzos por instruir a los niños se centraron en las ciudades, a los nuevos dirigentes políticos les interesaba incorporar a la población citadina a la vida nacional. Las masas rurales habían sido y seguían siendo analfabetas, apenas concientes de los cambios políticos, ignorantes de cualquier otro mundo que no fuera el suyo (Staples, 1985).

La intención de hacer llegar la instrucción primaria a mayores núcleos de población, aun cuando estos fueran solamente los ciudadanos, se logró con la implantación del sistema lancasteriano⁴⁴. La Compañía Lancasteriana⁴⁵ empieza a funcionar en México en 1822. Su método es la enseñanza mutua, que consistía en preparar a los alumnos más adelantados, llamados monitores, para que enseñaran a

⁴⁴ El sistema lancasteriano fue creado en Inglaterra a principios del siglo XIX por Joseph Lancaster, director de una escuela para niños de escasos recursos económicos.

⁴⁵ La Compañía Lancasteriana en México quedó fundada el 22 de febrero de 1822; sus creadores fueron Manuel Codorniz, Agustín Buenrostro, Coronel Eulogio Villarrutia, Manuel Fernández Aguado, Eduardo Turreaú e Ignacio Rivoll.

sus compañeros; lo que hacía posible fundar escuelas a bajo costo. Sin embargo, habría que aclarar que fue mucho menor su influencia en el sur y el norte del país, en el centro fue donde la Compañía Lancasteriana tuvo un campo de acción más amplio. (Tenti, 1999:97).

En las horas de clase el maestro se limitaba a realizar las tareas de tipo disciplinario (vigilancia, control dictado de órdenes, etc.). El sistema funcionaba, como lo señalábamos líneas arriba, con alumnos avanzados que instruían a grupos pequeños, primero en una materia y luego en otra según las aptitudes de cada niño; lo que permitía el aprendizaje de la lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana dentro del mismo día escolar, en vez de tener que dominar una antes de pasar a la otra, como se hacía tradicionalmente (Staples, 1981:104).

Podríamos decir que la Compañía Lancasteriana cubrió la necesidad de formación de profesores especializados para el ejercicio de la docencia, pues como específica Ortiz (1986:21) las escuelas lancasterianas alcanzaron un doble objetivo: proporcionar educación elemental, al mismo tiempo que instruían a jóvenes para la tarea del profesorado. La escuela lancasteriana estaba dirigida a educar a los hijos de los artesanos y, en general a los hijos de los pobres de las ciudades.

Para instruir a los maestros en este método de enseñanza se crearon las escuelas normales lancasterianas. La primera se fundó en la ciudad de México en 1823, luego una más en Zacatecas y a los pocos años estas instituciones estaban esparcidas por todo el país. La formación consistía en aprobar un curso de lectura y escritura para luego tomar un curso de aprendiz de maestro, más adelante había que pasar por una fase de entrenamiento en una escuela elemental, por último, había que presentar un examen ante el ayuntamiento. Quien agotaba satisfactoriamente estos requisitos, recibía el título de instructor y, con ello, la licencia para ejercer la profesión. Las normales lancasterianas trabajaron con base en lineamientos del Antiguo Régimen; la tradición se instaló en sus aulas y, a pesar de que la enseñanza era dinámica, los principios pedagógicos de fondo se sustentaban en el respeto a la autoridad, a las fuentes del conocimiento y al instructor (Dorothy Tankc, 1995:60).

El método lancasteriano hacía uso de varios materiales, por lo anterior se cuestiona la posibilidad de que se hubiese aplicado en las comunidades rurales e

indígenas, habida cuenta de las carencias del medio rural, por lo tanto este tipo de educación estuvo restringida a la población urbana.

La influencia de la Compañía Lancasteriana no trascendió en todo el país, en donde la mayoría de los maestros eran personas sin una preparación especializada para ejercer la profesión y solamente contaban con los conocimientos elementales: saber leer, escribir y hacer cuentas. Que como veíamos líneas arriba, no distaba mucho de los conocimientos de los maestros formados por la Compañía Lancasteriana.

Ésta cubrió un largo periodo de 1822 a 1890, aunque en las últimas décadas su influencia disminuyó notablemente. Comenzaron a criticarse los métodos lancasterianos, a los que se les acuso de anticuados ante la influencia de las nuevas teorías pedagógicas, sobre todo la basada en la “enseñanza objetiva”, cuyo principio señalaba que las cosas debían mostrarse a los alumnos antes que las palabras.

Las características de los maestros en la recién lograda nación independiente, influyeron de forma importante en la construcción social de esta profesión, enaltecida en el discurso oficial y en la realidad desvalorizada e incluso menospreciada por las clases pudientes.

Staples (1985:105-107)) indica varios ejemplos de la situación que guardaba la educación elemental en algunos estados de la República, en donde la mayor parte de los maestros no contaban con una formación especializada y, eran pagados por los padres de familia de los alumnos o por las organizaciones eclesiásticas del lugar. Muchas veces por falta de recursos económicos para pagar al maestro se tenían que cerrar las escuelas: “Para pagar al maestro estas escuelas reunían unas cuantas monedas de los vecinos, del bolsillo del alcalde, del cura o del derecho de plaza pagado por los puestos del ayuntamiento”.

Los sueldos de los maestros eran ínfimos, la mayor parte de ellos solamente trabajaban para medio comer, ni que pensar que pudieran pagarse una mejor preparación o comprar materiales para sus clases. En las primeras décadas del México independiente la profesión de maestro estuvo muy desvalorizada socialmente, los hombres con cultura, de buena familia y con recursos económicos jamás pensarían en ser maestros.

Se le veía como un oficio humilde y no como una profesión. Casi era preferible morir decorosamente de hambre. En los *Mexicanos*⁴⁶ *pintados por sí mismos* se encuentra este dialogo: “Jesús, ¡que horror! -exclamó mi mujer-, ¡tú maestro de escuela! ¡Anda! ¡Primero pegaremos la boca a una pared....Pero señor yerno, antes ahorco a mi hija, que dejarla casar, si he sabido que iba a ser la mujer de un pedagogo (citado por Staples, 1985:119).

Arnaut (1996) ubica a este periodo de la profesión de maestro, como el de una “profesión libre” pues la instrucción elemental estaba en manos de particulares, corporaciones civiles y eclesiásticas. El ingreso a la profesión no dependía de un sistema de formación especializada sino de la autorización del ejercicio de la docencia por los ayuntamientos, quienes se convierten en los principales empleadores de los maestros y, en menor grado, por los gobiernos de los estados a partir de una serie de exámenes.

En esta época los maestros carecían de una formación especializada, contaban solamente con los conocimientos elementales y provenían de las clases bajas de la sociedad. Lo cual provocó que gozaran de poco prestigio social, de bajos sueldos y desprecio por su analfabetismo.

En un estudio realizado por José Díaz Covarrubias⁴⁷, decía que en 1875 existían más de 8000 escuelas en el territorio nacional, de estas, 2000 eran particulares y el resto eran planteles oficiales. De los 8000 maestros, 6000 carecían de formación específica para la docencia y su salario promedio apenas alcanzaba 45 pesos mensuales. La ausencia de escuelas normales que atendieran ese compromiso agudizaba el problema (Bolaños, 2001:39).

Construyendo una profesión de Estado (1880-1910)

Este periodo se distingue, en el terreno educativo, por la disputa constante del Estado por centralizar la educación. En la época de la república restaurada con el

⁴⁶ Los Mexicanos, es el título de un libro de la época. Escrito por varios autores en 1855, en el cual se narran las costumbres de la sociedad mexicana del momento.

⁴⁷ Tuvo la responsabilidad de organizar y administrar la educación pública durante el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada (1872-1876).

triunfo de los liberales, Barreda expresaba la necesidad de que el Estado trascendiera en su papel de simple vigilante y él mismo se convirtiera en educador.

No olvidemos que durante la segunda mitad del siglo XIX, se dio una incesante polémica en cuanto a los límites de la intervención del Estado en materia educativa, los liberales radicales pugnaban por la libertad de enseñanza entendida como la no intervención del Estado ni de la iglesia en la educación; mientras que los liberales moderados consideraban que era necesaria la intervención del Estado, sobre todo cuando en ese momento de la conformación del Estado-Nación se hacía imprescindible reducir las múltiples diversidades que fragmentaban al país y unificar conciencias en torno a un sentido de pertenencia a una nación.

Era necesario reconstruir la nación, transfiriendo las lealtades locales hacia un ente nacional: el estado mexicano. Esto hace imprescindible un nuevo sistema de valores como de un nuevo sistema de inculcación. Es entonces que en el discurso oficial de los gobernantes e ideólogos del momento, la educación y el maestro juegan un papel muy importante.

Podríamos señalar que a partir de que el Estado se hace cargo de la educación pública, durante la República Restaurada y posteriormente en el Porfiriato, el maestro es tomado en cuenta por la política oficial y su labor es valorizada y enaltecida en el discurso. Como puede observarse en las palabras de Joaquín Baranda (1887) Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública siendo Presidente de la República Porfirio Díaz:

Al tratar de crear la escuela, surge en el acto la necesidad de formar al maestro. Como al establecer el templo se piensa en el sacerdote; como al fundar la religión se cuenta con el apóstol; como para hacer la propaganda es indispensable el misionero; así para levantar los institutos de instrucción primaria a la altura de su objeto trascendental, ha sido necesario pensar en el maestro de escuela, que es el sacerdote, el apóstol de la religión del saber, el misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia, a cuya única sombra pueden llegar las naciones a ser verdaderamente libres, grandes y felices (Díaz González, et al, 1986:124)

El ideal de integración de la sociedad mexicana no podía fructificar mientras no hubiera un sistema nacional de educación que reglamentara el proceso educativo en todo el país. Varios son los intentos que se hacen al respecto, por ejemplo la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 constituye un intento de organizar un

sistema de educación centralizado, pero varios de sus acuerdos fueron invalidados para posteriores reglamentaciones.

Fue hasta el periodo de Baranda como ministro de justicia e instrucción pública y con la realización de los dos Congresos de Instrucción (1889 y 1890) que inicia el proceso de nacionalización y uniformización de la educación. Por decreto en mayo de 1896 se nacionalizan las escuelas municipales del Distrito Federal y Territorios Federales, entonces el gobierno federal crea la Dirección General de Instrucción Primaria, que sería la encargada de definir la estructura orgánica de la administración escolar centralizada, tanto en lo administrativo como en lo pedagógico.

La tarea de uniformizar y centralizar la educación apenas iniciaba, se habían dado grandes pasos pero todavía la meta estaba muy distante, como lo revelan las siguientes cifras: del total de escuelas primarias ubicadas en todo el territorio que eran 8,917, solamente 464 dependían del Ejecutivo Federal, las restantes estaban en manos de los ayuntamientos, los particulares, las corporaciones, etc. (Tenti, 1999:90).

Positivismo y educación en el régimen porfirista

El porfirismo se nutrió de una intelectualidad que desde tiempo atrás, venía postulando ideas y valores sobre la sociedad mexicana que coincidían con los propósitos políticos del porfirismo. Este grupo de intelectuales han quedado en la posteridad como “positivistas mexicanos”. Entre sus filas se contaba con figuras como Gabino Barreda (introducción del positivismo en México), Porfirio Parra, Telésforo García, Justo Sierra, José Yves Limantour, Emilio Rebas, entre otros.

Varios factores crearon un contexto propicio para la difusión del positivismo: se propagaba en México el pensamiento científico y había un ambiente político en desorden. Es indudable que las ideas rectoras de la ideología porfirista fueron “orden y progreso”, se veía en estas ideas la realización paulatina y necesaria de un nuevo espíritu, el “positivo”, a través de la educación basada en los principios de la ciencia se llegaría a un orden social en el que las mentes estarían plenamente unificadas y

uniformadas. Barreda⁴⁸ y sus primeros discípulos veían, precisamente en la educación, el medio para el establecimiento de un poder que, por encima de la regimentación material de los hombres, debía organizar una especie de sociedad ideal en la que el acuerdo de las opiniones se fundara en su comprobación científica (Cordova, 1973:46).

En el campo de la educación, el periodo del porfiriato fue escenario de la generación de brillantes educadores que establecieron las bases de una educación moderna y científica (Manuel Flores, Enrique Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Manuel Cervantes Imáz, Justo Sierra, Luis E. Ruiz, Ezequiel A. Chávez, José María Bonilla, Ignacio Manuel Altamirano, Joaquín Noreña, Enrique Laubscher).

Un personaje clave que logró importantes avances en materia educativa fue Joaquín Baranda, quien en 1882 fue nombrado secretario de Justicia e Instrucción Pública, puesto en el cual permaneció durante dieciocho años. Bajo su dirección se celebraron importantes congresos de instrucción pública, el número y calidad de las escuelas se incrementó, la educación normal alcanzó niveles sin precedente y toda una generación de educadores mexicanos de alto nivel aportó sus experiencias para formar una teoría pedagógica tan avanzada que compitió con éxito a los sistemas educativos a nivel mundial (Moreno, 2001: 54).

En cuanto a métodos de enseñanza, en marzo de 1890 Porfirio Díaz decreta el cese de la intervención de la escuela lancasteriana en México, señalando que dicho sistema no era compatible con los métodos modernos y aceptados en todos los pueblos cultos como más eficaces. Se impulsa entonces la “enseñanza objetiva”⁴⁹, Enrique Laubscher director de la primera escuela moderna en México⁵⁰ al respecto señalaba:

⁴⁸ Para Barreda el progreso significa la emancipación del espíritu positivo en sus forma de emancipación científica, religiosa y política (Córdova, 1973)

⁴⁹ Resulta interesante rescatar estos señalamientos acerca de la enseñanza objetiva, pues como lo vamos a ver en el capítulo VI de este trabajo, las normalistas entrevistadas aun aluden a este tipo de enseñanza. Para ellas es muy importante esta parte práctica-objetiva en la construcción del conocimiento de sus alumnos y en el de ellas mismas. Es algo que valoran de sus anteriores maestros de la primaria y de sus propios profesores de las normales.

⁵⁰ Esta escuela fue fundada en Orizaba Veracruz en 1883, fue denominada Escuela Modelo. En ella se pusieron en práctica los principios de la enseñanza objetiva.

Los niños aprenderán las cosas que se les enseñan, al natural o por medio de cuadros, acostumbrándoles a observar con escrupulosa exactitud y expresar sus juicios y raciocinios en fórmulas breves y sencillas. Para las clases de lectura y escritura, se observará, respecto de la primera el sistema fonético, quedando excluido el vicioso y antiguo medio del deletreo, y para la segunda se aplicará el sistema llamado rítmico (Barbosa, 1972:87)

En este mismo sentido Baranda señalaba en un discurso pronunciado al inaugurar la Escuela Normal de México (1887):

La enseñanza debe ser fácil, sólida, pronta y sucinta; debe hablar a los sentidos, dar a los discípulos el conocimiento directo de los objetos por la intuición, porque no hay nada en la inteligencia que primero no haya pasado por los sentidos, es decir, no hay pensamiento que no se derive de una sensación. Es preciso no describir los objetos a los educandos, sino mostrárselos; es necesario no hacerles aprender definiciones y reglas abstractas, sino ejercitarlos por medio del ejemplo (Mejía, 1964:193).

La enseñanza objetiva se perfiló como uno de los elementos de innovación educativa, acorde al progreso que vivía el país en los últimos años del siglo XIX y a la ideología positivista: la educación se basaría en los principios de la ciencia. El concepto de “objetiva” tenía detrás el significado de “objeto”, que a su vez tiene que ver con lo manipulable, tangible, visible. Como lo señalan sus fundamentos:

(...) habitar al niño a observar detenidamente; hacer que aprenda a expresar con exactitudes resultado de sus observaciones, ya que el conocimiento del mundo material lo adquirimos por medio de los sentidos. Los objetos y los diversos fenómenos del mundo exterior son la materia sobre que primeramente se ejercitan nuestras facultades. La percepción es el primer paso de la inteligencia. La educación primaria comienza naturalmente con el cultivo de las facultades perceptivas. Este cultivo consiste principalmente en proporcionar ocasiones y estímulos para su desarrollo, y en fijar las percepciones en el entendimiento por medio de los elementos que nos suministra el lenguaje (Calkins, citado por Meneses, 1983:249)

En las escuelas del porfiriato el sujeto fundamental para el cumplimiento de los programas educativos lo constituía el maestro. De acuerdo a los propósitos de los políticos porfirianos, la formación de los maestros constituía la garantía del programa educativo. De tal suerte que la política educativa del Estado durante este periodo puso especial énfasis en la necesidad de unificar los estudios de educación primaria y de las escuelas normales. Con este fin, se crea la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria de la ciudad de México (1887) que años más adelante se

convertiría en la Escuela Nacional de Maestros. Esta escuela llegaría a ser la piedra angular del normalismo mexicano.

La Escuela Normal de profesores de Instrucción Primaria es inaugurada el 24 de febrero de 1887. En el discurso pronunciado en este acto por el Secretario de Justicia e Instrucción Pública de la nación, el Lic. Joaquín Baranda, destaca el sentido que se le confiaba a la normal y al papel del maestro:

El nombre de la Escuela Normal explica bien el objeto de tal Institución, sirve de norma y da la regla a que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas. En la normal se forma y educa al maestro, perfeccionando sus conocimientos y aprende prácticamente a transmitirlos (...) Lakanal, representante del pueblo francés, al discutirse la fundación de la normal de París, la definió así: “En esta escuela no serán las ciencias las que han de enseñarse, sino el arte de enseñarlas (...) Formando y educando al maestro en la normal, enaltecidos y recompensados sus arduas tareas; adoptando el mismo método, uniformando los textos, difundida bajo idénticas bases la instrucción primaria, ésta será el fundamento invulnerable de la libertad, de la democracia y de la independencia nacional (Díaz González, et al, 1986:146).

Las escuelas normales, entonces, se preocuparon por “las materias pedagógicas”. Este hecho llevó a una transformación de la “identidad profesional del magisterio”. Las normales fundadas a partir del porfiriato, se empeñaron en hacer de la pedagogía uno de los principales saberes del maestro. Se deseaba que fueran los cursos pedagógicos y, en especial los de carácter práctico, el “eje que estructurara los programas de estas normales” (Galván, 2004).

El Plan para la formación de profesores de instrucción de primaria elemental contenía asignaturas como teoría general de la educación, metodología, organización e higiene escolar, combinadas con materias de cultura general, cada escuela normal contaba con una primaria anexa, en donde los estudiantes realizaban sus prácticas profesionales.

Tenti (1999:127-128)) documenta estas disputas teórico-metodológicas en el terreno de la formación de los maestros:

Rébsamen y Gutiérrez tuvieron una celebre polémica alrededor del problema del método pedagógico. Rébsamen junto con otros distinguidos pedagogos de la época, establecieron una distinción entre el método pedagógico y el método lógico. Mientras que el primero hace referencia exclusivamente a la transmisión de los conocimientos y, por medio de ella, a la educación que se da en la escuela primaria, el segundo es el método de la investigación de la verdad por el sabio. En realidad se trata de una tesis

fundamental para constituir a la pedagogía como disciplina distinta y autónoma, respecto de la epistemología y la metodología científica. Gutiérrez, en cambio, niega esta distinción y sostiene “la unidad absoluta del método. Según él “es el mismo el método del sabio que el que tiene que hacerse seguir al niño para la investigación de la verdad”...sostener la unidad de métodos equivalía a negar la validez de un saber específico, orientado a la inculcación del saber, es decir, la pedagogía. La posición tenía consecuencias prácticas y políticas de indudable trascendencia. Por ello sostenía Gutiérrez que era necesario **“expurgar a las Normales del trascendental error”** en que habían incurrido. Para Rébsamen y su grupo, la distinción entre método lógico y método pedagógico es una de las verdades más elementales, algo así como el abecé de la pedagogía o metodología del siglo pasado. Si no existe esta diferencia radical, entre el método lógico y el método pedagógico, **si basta ser “sabio” entonces sale sobrando la pedagogía y carecen de objetivo propio las escuelas normales**, bastará sustituir la cátedra de pedagogía por la de epistemología. El mismo Dr. Flores, autor de un tratado elemental de pedagogía publicado en 1875, viene en apoyo de Rébsamen. También para él era evidente que **“no basta ser sabio para ser maestro, que para serlo se necesita saber y saber enseñar; que las escuelas normales que enseñan hasta a los mismos sabios, los que éstos suelen ignorar, los métodos pedagógicos, son instituciones de primera importancia y deben fomentarse**. La eficacia de los argumentos también depende de las posiciones de poder que ocupan quienes las sostienen, en este caso Rébsamen tenía mayor influencia en el terreno educativo de esa época.

Resultó muy importante esta polémica, pues finalmente, la posición podríamos decir vencedora, es la que marcó la distinguibilidad de la carrera magisterial con las otras profesiones y no solamente a nivel de la profesión sino también la identidad profesional del magisterio.

Además, esta disputa entre el saber científico y pedagógico ha marcado la ambivalencia que desde entonces distingue a la formación de los maestros en las escuelas normales: algunas veces más enfocada a una formación científica, que ha sido criticada y otras de las veces dando prioridad a la formación pedagógica que también ha sido censurada por verse como una formación trunca. Hasta la fecha no se ha encontrado la clave de cuál sería la formación ideal de los maestros.

La figura del maestro en el porfiriato

Vamos ahora a analizar los atributos dados desde el discurso oficial a la imagen del maestro en esta época. Como ya lo señalábamos, las escuelas normales son creadas con el propósito de mejorar y unificar la enseñanza en el país, la política de Estado estaba dirigida hacia la “unidad nacional”; la educación y por supuesto las escuelas serían el vehículo esencial para lograrlo, de ahí que se otorga a la educación y al maestro un papel fundamental para garantizar la cohesión de la

sociedad a partir de la adhesión de los ciudadanos a un conjunto de ideas y hábitos compartidos a través de la socialización cultural en las escuelas.

Durante el Porfiriato, el imaginario institucional del maestro se ve transformado, de un maestro que basaba su práctica en el dominio de ciertos conocimientos elementales, a un maestro con una formación especializada adquirida en las normales.

La tarea del maestro era enaltecida en el discurso oficial en donde se advertía que “El tipo de profesor, tal como con justicia, lo desean los más ilustres pedagogos, es un conjunto de virtudes de todo género, y su misión no es un oficio, es un sacerdocio” (Covarrubias, 1875 citado por Tenti, 1999:182), un “verdadero apostolado” (Carrillo, 1886 citado por Tenti, 1999:182).

Aparece entonces una de las cualidades que ha perdurado por décadas en el imaginario social del magisterio: la “*vocación*”. El discurso ideológico de la vocación permea toda definición pedagógica de la función docente. La vocación no es una cualidad adquirida racionalmente, es una predisposición innata, no se hace al maestro, se nace con esa facultad.

La cualidad vocacional se oponía a otros elementos clásicos de una profesión, en especial a los que se refieren a conocimientos y habilidades que pueden y deben ser aprendidos. Como se expresa claramente en el siguiente párrafo: “Los mal informados por un criterio insano piden que el maestro de escuela sea un sabio. Nada más arbitrario...lo que deseamos es que en la escuela haya más vocación, más práctica y menos teoría” (Rodríguez, 1903 citado por Tenti, 1999:183).

Esta idea de exaltar y otorgar un lugar privilegiado a la “*vocación*” por sobre otros atributos, como veremos más adelante, entra en contradicción con las requerimientos actuales de “*profesionalización*” del magisterio.

Tenti (1999), clasifica en dos tipos las cualidades del maestro ideal en este periodo:

- a) cualidades morales y conductuales: entusiasmo, paciencia, perseverancia, dulzura, ternura, afabilidad, prudencia, honestidad, desinterés, vida sin tacha, firmeza de carácter, abnegación, entrega.

- b) Cualidades físicas y de autopresentación: porte exterior, buenos modales, tono de voz, vista y oídos, vestimenta.

Estas distintas cualidades son ponderadas en las instituciones normalistas. Torres Quintero⁵¹ (1907) al inaugurar los cursos de la escuela Normal destacaba la importancia de que los futuros maestros fueran buenas personas. Comparaba a la normal con un templo en donde se predicaba y a su vez los alumnos se convertirían en predicadores: “Así como se dice de cierto sabio griego que puso al frente de su escuela *Se prohíbe la entrada al que ignore la geometría*, así también en el frontispicio de este plantel debe ponerse: *Aquí sólo entran los buenos*”.

Esta reiteración constante hacia las cualidades del maestro ideal, fundamentadas sobre todo en los atributos personales, tienen estrecha relación con la idea de Weber (1944) quien señala que la trayectoria que guía a los individuos a la entrada a la profesión puede obedecer a distintos motivos y que en este caso se resume en el concepto de *carisma*.

Paradójicamente al gran reconocimiento simbólico dado, desde el discurso, a la labor del maestro, se contraponía una realidad cotidiana llena de necesidades y pobreza. Al respecto Galván (1996) documenta de manera muy precisa este aspecto, cualquier jornalero ganaba más que un maestro. Si se comparan los ingresos de un maestro con cualquier otro profesionista, la situación era aun más desventajosa.

Sin embargo, aunque mal retribuida, la figura del maestro era exaltada y, en el discurso la enseñanza adquirió una jerarquía cuasi sacra. Con un contenido de moralidad opuesto al religioso, pero no de menor grandeza y sacralidad que aquel, la enseñanza del maestro era equiparable con la del sacerdote.

Los avances en materia de educación fueron muy loables, sin embargo, en el lapso del porfiriato las comunidades rurales estuvieron en el olvido. El desarrollo de la educación primaria sólo alcanzó la capital de la República, las capitales de los

⁵¹ Torres Quintero fue un personaje destacado de la época, en el terreno educativo propuso el método onomatopéyico para la enseñanza de la lectoescritura. Este método se basa en la asociación de sonidos comunes escuchados en nuestro medio ambiente, por ejemplo la “i” es el chillido de un ratón, la “m” el mugido de una vaca, la “c” el cacaraqueo de una gallina, etc. Se juntan esos sonidos para crear y leer palabras. Actualmente este método ya ha sido descartado y rebasado por otros métodos cuya característica esencial es partir de oraciones completas, en este momento no es de interés entrar en estos detalles, solamente terminaría esta idea señalando que aun en la actualidad el método onomatopéyico sigue vigente en las prácticas de enseñanza de un buen número de maestros de primaria.

estados, las ciudades y villas importantes, las cabeceras distritales y las de los municipios más populosos y ricos. La educación rural de la dictadura fue, en la práctica, igual a cero (Tenti, 1999:113)

El Estado: educador hegemónico (1917-1940)

Con el triunfo de la Revolución y la promulgación de la Constitución de 1917 se le concede al Estado el poder de intervención en la educación del país, pero no sin algunos tropiezos iniciales. El Congreso Constituyente en su afán de liquidar las jefaturas políticas de la anterior dictadura y con la aspiración de que los estados tengan como base de su organización política y administrativa el municipio libre, otorgan a los municipios la libertad económica y política, así como el derecho de controlar y organizar la enseñanza primaria, con la intención de fortalecer los ayuntamientos en toda la República.

Ante esto se hacía innecesaria la labor y la existencia de una secretaría de Estado encargada de estos asuntos, por lo que el 31 de enero de 1917 se aprobó la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública. De esta manera las escuelas elementales quedaron a cargo de los municipios, las instituciones de enseñanza media a manos de los estados, del Distrito y territorios federales y, la Universidad Nacional de México dependiente del poder ejecutivo federal (Gómez, 2001:150).

Fue una gran equivocación el dejar en poder de los municipios la educación elemental, muy pronto se demostró su incapacidad intelectual y económica para esta tarea. Empezaron a clausurarse varias escuelas por falta de pago a los profesores y de fondos para su sostenimiento físico. Sólo en el Distrito Federal la instrucción primaria disminuyó en una proporción cercana al 75%. El presidente Carranza había cometido un error al entregar la instrucción pública a los ayuntamientos (Gómez, 2001:152).

Esta iniciativa fue modificada por José Vasconcelos, quien siendo rector de la Universidad Nacional de México elaboró el anteproyecto de Ley con su respectiva reforma constitucional. Esta medida fue aprobada y, en 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), quedando Vasconcelos a su cargo. Con esto se dio paso a la federalización de la enseñanza.

El Estado se convierte así en el educador hegemónico y pasó a ser el principal empleador de los maestros. El magisterio deja de ser una profesión libre para convertirse en una profesión de Estado. Con esto disminuyen los maestros que eran contratados directamente por los padres de familia y que pagaban sus honorarios. Al Estado se le confiere la obligación de brindar educación a los niños, la cual se convierte en un derecho, los padres dejan de ser clientes y se convierten en derechohabientes.

El ruralismo educativo

Vasconcelos al tomar el mando de la SEP (1921-1923) inicia una gran campaña alfabetizadora en todo el país. Pugnaba por una educación que, además de enseñar los conocimientos básicos, permitiera sacar a las poblaciones de su atraso cultural e integrarlas a la vida nacional, “La SEP estaba destinada a constituirse en el órgano ejecutor de una política educativa de masas” (Tenti, 1996:280). Esta política educativa permitió la expansión de escuelas rurales creadas en todo el territorio nacional y la federalización de escuelas municipales o estatales.

En este contexto, la política del nuevo Estado posrevolucionario ensancha la interrelación de varios espacios, así, la economía, la vida social, política y cultural, son ámbitos mutuamente dependientes. La población necesitaba de nuevas formas de organización, es a través de la labor del maestro como se piensa realizar esto.

El trabajo del maestro no se concretaba al salón de clases, se extendía hacia la comunidad a través de la enseñanza de manualidades y cuestiones de higiene y salud. Se construye entonces una nueva condición del maestro en donde se destaca su labor como un actor social.

Pero este maestro no existía, no era el que hasta entonces se había formado en las escuelas normales. Hubo la necesidad de reclutar gente que estuvieran dispuestas a realizar este trabajo. Por lo regular eran personas con estudios mínimos pero que conocían la región y tenían capacidad de liderazgo en las comunidades, los cuales se preparaban sobre la marcha.

Con este propósito, Vasconcelos crea las “Misiones culturales” que estaban constituidas por un grupo de personas con distinta preparación, por ejemplo un

maestro normalista, un doctor, un carpintero, un ingeniero agrónomo, un albañil, etc. Las misiones se encargaban de formar a los recién habilitados maestros rurales, de organizar a los campesinos y obreros, organizaban cooperativas para la explotación de las materias primas de la región. Se establecían por un tiempo en una comunidad, cuando consideraban que ya estaba encaminado el trabajo partían hacia otra comunidad.

Las misiones culturales se crean para propiciar el desarrollo integral y armónico de las comunidades rurales mediante la acción de la escuela. Por eso inicialmente no tienen un plan de estudios elaborado conforme a los cánones pedagógicos; carecen de horarios rígidos y de normas pedagógicas académicas. Y es así, porque no operan en el plano escolar tradicional sino vital; no toman como escenario a la escuela sino a la comunidad en donde se establecen y a la región de la que ésta forma parte, para encauzar las energías latentes de la comunidad entera en pos de objetivos concretos y de beneficio social inmediato; tampoco pretenden convertir al maestro en el conductor de un programa burocrático concebido, sino hacerlo un guía social que trabaje por la integración y el desarrollo comunal y, por tanto, no requieren de “didácticas especiales” que fragmentan el conocimiento humano y cada actividad que emprenden, sino de programas operantes y vitales para guiar a la comunidad como un todo. (Mejía, 2001:207-208)

Poco después de la renuncia de Vasconcelos a la SEP, concluye el periodo presidencial de Obregón. Toca entonces al general Calles ocupar la presidencia (1924-1928), aun cuando en materia educativa, en lo general, siguió la misma línea de su predecesor: impulsar la escuela rural. El general Calles le imprimió su sello particular.

Igual que en los años del vasconcelismo, se miraba a la educación como la panacea para lograr el desarrollo del país, sin embargo ya no se trataba de educar al pueblo en los ideales humanistas, sino de hacer de la educación un instrumento para el progreso y desarrollo económico de la nación.

El general Calles partía del supuesto de que mientras no hubiera paz y progreso material, los ideales humanistas resultarían accesorios. No le interesaba este tipo de cultura, le importaba que los campesinos hicieran producir la tierra, que los obreros se adiestraran en las técnicas modernas de producción y que el país saliera del caos económico en el que se encontraba desde la revolución. La educación tenía que servir a este propósito, la historia de la educación rural en estos

años puede verse como parte del objetivo central del gobierno de reconstruir la economía del país (Arce, 1985:146).

Un personaje destacado que ocupó el cargo de la SEP durante el régimen callista fue Moisés Sáenz. Con él la educación se convirtió en una empresa de gran envergadura cuya meta final sería la integración de la nacionalidad mexicana a partir de la eliminación del mosaico racial y cultural que impedía el progreso de México.

Sáenz se propuso la expansión de la escuela al campo, cuestión que ya había emprendido Vasconcelos, pero Sáenz le imprime un matiz diferente. Como subsecretario de educación implantó la pedagogía de la escuela activa de John Dewey. La “integración entre la escuela y la vida” que postulaba la escuela activa, estaba a tono con el propósito de integración social y cultural del pueblo mexicano, que hasta este momento seguía siendo una de las prioridades de los diferentes gobernantes en turno.

Sáenz exaltaba las bondades de la nueva escuela comparándola con la educación tradicional:

Estos niños –los de las escuelas tradicionales- leen y escriben y hacen un cierto número de trabajos; cantan, dibujan y pintan; las niñas cosen y bordan; estamos acostumbrados a ver que todas estas cosas las hagan los niños en las escuelas. Pero en esta escuela los alumnos crían gallinas y conejos. Tienen también uno o dos cerdos. El jardín es una mancha de belleza; los niños trabajan intensamente en él. Los niños tienen su huerto, crían abejas, plantas moreras y han comenzado una colonia de gusanos de seda. ¡Están ocupados y están felices estos niños en la escuela rural! (Sáenz, citado por Arce, 1985:154)

En esta escuela ideal los niños aprendían primordialmente a trabajar y a vivir y solo lateralmente recibían la enseñanza de la escuela tradicional. Por otro lado se mantuvieron las Misiones Culturales creadas por Vasconcelos. La escuela rural recibió todo el impulso por parte del Estado durante este periodo.

Pero aun cuando existió la buena voluntad por llevar la educación hasta los lugares más apartados del país, sus propósitos no pudieron ser cubiertos en su totalidad pues se enfrentaron a la falta de maestros preparados. Por parte de los normalistas hubo resistencia, al egresar no querían trabajar en esos lugares tan inhóspitos y preferían ubicarse en zonas urbanas. La SEP crea entonces las

normales rurales (1925), cuyo objetivo primordial fue preparar a maestros para las comunidades alejadas de los centros urbanos.

Las características de los maestros formados en este tipo de escuelas se resumían en la capacidad para impartir educación rudimental, para enseñar las labores agrícolas y las industrias rurales. La duración de los estudios sería de dos años teniendo como antecedente la primaria, la formación en estas escuelas abarcaba tres aspectos fundamentales: a) las prácticas de campo, b) los trabajos de oficios y pequeñas industrias y, c) la educación física y la artística. Mientras que en las normales urbanas los estudios eran de tres años después de la secundaria.

La finalidad de las normales rurales era la de preparar maestros para las escuelas indígenas e incorporar los núcleos de población rural al progreso del país. Los edificios destinados a este tipo de normales contaban con locales suficientes para atender a todas y cada una de las actividades escolares: oficina para el director, aulas de clase, biblioteca, dormitorios para los alumnos, comedor, cocina, campo deportivo, además de tierra de cultivo y de un pie de granja; que sería utilizado para las prácticas escolares, de acuerdo con las características del medio y de la producción agrícola de la región (Curiel, 2001:426).

Había notables diferencias entre los maestros urbanos y los rurales en esta etapa. Los primeros contaban en sus filas con un mayor número de maestros normalistas, con mayores niveles de escolaridad y no aceptaban los nuevos métodos de enseñanza. Mientras que gran parte de los rurales apenas si habían terminado la instrucción primaria y eran considerados revolucionarios, simpatizaban con la escuela popular y eran partidarios de la obra educativa del nuevo régimen.

En la década de los años 20', el "normalismo" fue desplazado por el "ruralismo". "En estos años el normalismo fue visto como contrarrevolucionario, una reliquia digna de ser jubilada" (Arnaut, 1996:58). En este periodo se profundizan las diferencias entre los maestros rurales y urbanos, dando lugar a la existencia de dos imágenes distintas del maestro: la del poseedor del saber enciclopédico, que enseñaba en las escuelas urbanas y, la del promotor del desarrollo y el progreso de las comunidades, que enseñaba en la escuela rural (Rosas, 2003:4).

Ya en los últimos años de este periodo comenzaron a surgir nuevas ideas en torno a la educación, se pensó en una escuela que además de ayudar a las comunidades más pobres cumpliera la función de concientizadora y reivindicadora de clase. Esta situación se da en un contexto de crisis económica que atravesó México debido a la crisis mundial económica de 1929.

Se originan una serie de protestas en los sectores obreros, se empezaron a escuchar voces que pregonaban la caída del capitalismo. Las ideas socialistas empezaron a esparcirse en diversos sectores. En el terreno educativo se señalaba que la educación debería tener los siguientes propósitos:

Fundar y desarrollar en las conciencias el concepto de preeminencia de los intereses de la colectividad sobre los intereses privados o individuales, menospreciando toda situación de privilegio y creando la necesidad espiritual de una mayor equidad en la distribución de la riqueza, fomentando al mismo tiempo el sentido de cooperación y solidaridad (Kobayashi, citado por Arce, 1985:173)

La puesta en marcha de la educación socialista tuvo que afrontar un sin fin de problemáticas, sobre todo con la propia sociedad y claro esta con el clero, que vio en ella un peligro eminente a su ingerencia en la educación. Finalmente después de enconadas disputas, se logra reformar el artículo tercero en los siguientes términos:

La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y la vida social (Mayo, 1964 citado por Arce, 1985:184)

La aplicación de la educación socialista correspondió ya a un momento distinto, los resultados en el campo educativo iban a ser producto del cardenismo.

La educación socialista

En el cardenismo (1934-1940) sigue presente la “escuela rural” y, podríamos afirmar que fue su última etapa. Los maestros además de seguir cumpliendo con los propósitos de la escuela rural, tienen que sumar los de la educación socialista que se implanta en este periodo. El discurso oficial acerca de la enseñanza y la labor del maestro sufren un cambio.

Para este tipo de educación el Estado tuvo que construir una nueva imagen del maestro. El maestro rural adquiere con Cárdenas su función de “intelectual orgánico”⁵². El maestro debía ser el guía social defensor y organizador de los desprotegidos y explotados, su labor iba más allá de los recintos áulicos, “La misión del maestro no ha de concretarse en el recinto de la escuela. Su misión en el orden social exige la colaboración para el cumplimiento integral del programa de la Revolución (...) El maestro rural ha de auxiliar al campesino en su lucha por la tierra y al obrero en la obtención de los salarios (Lázaro Cárdenas, 1936 citado por Tenti, 1996:297).

Además de estas asignaciones a la labor del maestro, les fue entregado un folleto instructivo de trabajo que añadía las siguientes encomiendas: de asistencia infantil, para remediar la mala nutrición y otras necesidades; coeducativo, para facilitar las relaciones normales entre hombres y mujeres, y darles igualdad de oportunidades; integral, para atender los aspectos físicos, intelectual y social del niño, su ética socialista, su sensibilidad estética y todas sus actitudes; vitalista, porque armoniza las enseñanzas teóricas con su aplicación vital; progresiva, es decir gradual; orientadora, cooperativista y mexicana (Sotelo, 2001: 278).

Los maestros tuvieron que trabajar como nunca ante este aluvión de múltiples actividades: asambleas, festivales, manifestaciones, organización de comités, clubes, comisiones para gestionar servicios públicos, la participación en consejos técnicos para planear lo docente, las maniobras de enseñanza militar, además de los trabajos en talleres con vías a la producción cooperativa que debía ser organizada; todo ello sin descuidar las materias instrumentales como las matemáticas y el lenguaje, más las complementarias deportivas y artísticas; agropecuarias y domésticas; todas las cuales debían ajustarse a nuevas modalidades, para las que muchas veces debía ingeniar el maestro o buscar instructivos (Sotelo, 2001:287).

La puesta en marcha de la educación socialista enfrentó grandes problemas. Desde sus orígenes no hubo una claridad en lo que se entendía por ésta, el

⁵² En esta idea que propone Freire, cuando señala que el intelectual orgánico es aquel que utiliza su conocimiento; no solamente para hacer crítica desde su posición ventajosa de poseedor del saber, sino más bien para organizar y concienciar a las clases desprotegidas y liberarlas de la clase dominante.

significado era confuso para maestros, autoridades y sociedad. Como claramente puede observarse en la declaración del profesor Ramírez (1935), vocero de la SEP:

(....) la escuela socialista que andamos buscando ahora, con tanto anhelo, y para la cual no hemos podido formular la doctrina todavía, ni hemos encontrado aun las prácticas que deben integrarla. No la hemos podido encontrar, pero estén seguros, señores maestros, de que ella existe y de que debe llamarse sin duda escuela proletaria (Ramírez, 1935 citado por Lerner, 1979:83).

La educación socialista trajo consigo confusiones doctrinarias: ¿socialismo científico, socialismo nacionalista o socialismo anticlerical?, a estas se sumaron las pedagógicas. En el periodo analizado anteriormente observábamos una clara influencia de las teorías educativas norteamericanas: el pragmatismo de John Dewey, la escuela activa, la educación nueva, etc. Para la educación socialista se tomaron modelos soviéticos como los de Makarenko, Blonsky y Pistrack. Retomando estos modelos se implantó en la escuela primaria el “método de complejos” de origen soviético:

Los diversos estudios y actividades no serán impartidos aisladamente a los educandos, como tradicionalmente se hacía, sino agrupados en temas que los coordine inteligente y oportunamente, los vitalicen y los hagan converger hacia complejos que ofrezcan como motivo la naturaleza, el trabajo y la sociedad (Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista, 1935 en Sotelo, 2001: 286).

El método fracasó, eran tantas las tareas sociales encargadas a los maestros que sumarle, además, la de adoptar una nueva manera de enseñanza sobrepaso con mucho su sensibilidad y conocimiento, pues no se les había preparado para esto. No obstante como señala el propio Sotelo (2001:288): “por experiencia propia podemos testimoniar que entonces se trabajó con tesón y pasión, como no se ha observado en otras épocas. No faltaron maestros que hicieron tal labor en sus alumnos y sus respectivos medios sociales y su labor sí obtuvo frutos de convencimiento, formación y ejemplificación socialista”.

Además de estos problemas los maestros enfrentaron la ira de varios sectores de la sociedad. Se han documentado varios casos de maestros mutilados o asesinados. Bremauntz (1943) da los nombres de una treintena de muertos, así como otros desorejados o vejados en diversas formas. Raby (1974) afirma que en la

década de 1930-1940 los sacrificados debieron ser trescientos o más, este autor señala varios casos de maestras violadas o mutiladas. Algunos maestros tenían que estar armados para permanecer en sus escuelas; en otros casos sus casas y las aulas fueron incendiadas.

En síntesis los cambios sustantivos en la formación de los maestros durante todo el periodo posrevolucionario, se resumen en la puesta en marcha de una formación urbana y rural diferenciada: los maestros formados en las normales urbanas del país en donde predomina una formación científicista basada en el conocimiento de disciplinas relacionadas con la práctica profesional; por otro lado el maestro formado en las normales rurales, cuya labor trascendía las paredes de la escuela y consistía primordialmente en el desarrollo comunitario.

En este periodo no sobresalió un prototipo de formación, ni un tipo de maestro urbano o rural. A diferencia de la etapa vasconcelista en donde el discurso oficial enalteció el normalismo rural. Aunque las normales rurales en este periodo recibieron un fuerte impulso. En 1934 había 10 escuelas de este tipo en el país con una matrícula de 900 alumnos, para 1940 se contaba con 33 escuelas que atendían a 4116 alumnos (Sotelo, 2001:292). El plan de estudios de estas normales se realizaba tres años, los dos primeros capacitaban a los estudiantes en técnicas agrícolas y en el tercer año como maestros rurales.

Respecto a las misiones culturales que tan loable acción realizaron durante la época de la educación rural, fueron disueltas en 1938. Cubrieron una etapa difícil de la implantación de la educación socialista, pero precisamente por esta razón fueron melladas por los grupos reaccionarios en las comunidades, sus actividades resultaron peligrosas para los mismos integrantes.

Por otra parte, la actividad gremial del magisterio estuvo muy activa, en este periodo los maestros estaban fraccionados en distintas organizaciones: la Confederación Mexicana de Maestros, Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, Confederación de Trabajadores de México. Cárdenas se propuso unificar en una sola organización al magisterio y en 1938 la integración dio como resultado la creación del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana.

La unidad nacional y la expansión de la educación (1940-1970)

Pasado el periodo del cardenismo se pone fin a la etapa del caudillismo revolucionario y se forman las bases del actual sistema político. A partir de 1940 el objetivo de los gobiernos se centra en el desarrollo económico del país.

De nueva cuenta los imaginarios sobre la labor del maestro, contruidos desde el discurso oficial, son trastocados por la política social, económica y cultural del momento; la lógica político ideológica hasta entonces dominante es reemplazada por una de orden económico social.

El Estado educador enfatiza la inculcación de valores que tienden más a la unificación que a la lucha. La educación tenderá a lograr la unidad nacional y el desarrollo económico de la sociedad.

El nacionalismo, unidad nacional, espiritualidad y cooperación con la iniciativa privada fueron las consignas de la nueva política educativa que pretendía dar una nueva orientación al contenido de la educación pública cambiando su finalidad de instrumento transformador de la sociedad en herramienta propiciadora de la unidad de todos los mexicanos (Medina, 1978: 362)

El Secretario de educación Octavio Véjar Vázquez (1940-1943) en el periodo presidencial de Ávila Camacho (1940-1946) señalaba “Nada vale un ideal de redención sino se dibuja tras el la silueta de la cruz” y procedió a expulsar de la SEP a todos los elementos marxistas y comunistas.

Necesitamos –declaraba Véjar- una educación que responda a nuestras tradiciones, a nuestro ambiente físico, a nuestro ambiente social. Una escuela ajena a toda influencia extraña, especialmente a estas corrientes internacionales de disolución que se palpan en la actualidad. Necesitamos a una escuela que ya no sea de odio ni de división, como lo ha sucedido casi desde que México es independiente; sino una escuela de amor, una escuela en la cual se forme nuestra nacionalidad, que nosotros despojemos a esa escuela de todo aquello que tienda a dividir a los mexicanos y sólo se ocupe de aquello que tienda a unificarnos (Hernández, 2004:201).

Las políticas educativas que se implementaron estuvieron guiadas por el propósito de eliminar la educación socialista, así tenemos que en la escuela primaria

se eliminaron los currículos específicos que distinguían la escuela rural de la urbana; para esto se unificaron los planes de estudio de todo el país. El artículo 3º es modificado en 1946, no sin enfrentar grandes polémicas y conflictos sectoriales, pero finalmente el término socialista es excluido:

La educación que imparta el Estado –Federación, estados y municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.

La política educativa impulsada desde el Estado necesitaba la formación de un nuevo maestro que fortaleciera las líneas esenciales del nuevo proyecto educativo. Se hacía necesario desmitificar la imagen del maestro “líder social”, del maestro “activista comunitario”; para esto se inicia una campaña de descalificación del maestro rural argumentando su carencia de formación específica y su excesiva práctica política.

En la labor del maestro las determinaciones político sociales privilegiadas anteriormente son desplazadas; se vuelve prioritaria su labor en el aula, en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Los cambios en la política educativa son desconcertantes para los maestros y sobre todo para los rurales que en ese tiempo eran mayoría, que ven un cambio radical en los atributos de su trabajo.

El nuevo ideal del maestro se contraponía con las prácticas de la mayoría de los maestros. Si anteriormente se les pedía menos teoría educativa, menos conocimientos científicos y más actividad social, en esta nueva etapa se les exige lo contrario.

La primera medida que se tomó fue la unificación de los planes de estudio de las normales rurales y urbanas (1945), que hasta entonces eran diferentes. El plan de estudios de las normales rurales priorizaba la enseñanza de materias relacionadas con las actividades agropecuarias y las pequeñas industrias, mientras que en las normales urbanas las materias estaban orientadas más hacia conocimientos de cultura universal.

Los estudios de educación normal se homogeneizaron en todo el país y para todos los tipos de normales, los cuales tendrían una duración de 3 años teniendo

como antecedente los estudios de secundaria. Con esto se perdió la esencia de las normales rurales que formaba maestros para trabajar en el medio rural, se suprimieron las materias específicas para la formación del maestro rural, así como la orientación activista comunitaria propia de éstos.

A partir de la década de los cuarenta se hace patente un intenso debate sobre el maestro que debería formarse en las escuelas normales. De igual manera en los discursos oficiales aparece constantemente la necesidad de profesionalizar la carrera magisterial. En una ponencia presentada por el profesor Rafael Ramírez en el Primer Congreso Nacional de Educación Normal en Saltillo, Coahuila (abril de 1944) señalaba lo siguiente:

Initiamos en México la formación científica del magisterio creando en la segunda mitad del siglo pasado (XIX) las escuelas normales y aceptando para constituir su alumnado a jóvenes que habían concluido tan sólo su educación primaria de seis años (...) La escuela normal nació, pues, como un tipo especializado de escuela de segunda enseñanza, el cual conservamos aun con religioso respeto como si hubiera nacido para ser eterno (...) Pero hoy cuando la cultura del país ocupa niveles más altos (..) Los maestros necesitan ahora ser más cultos, tan cultos, por lo menos como los abogados, médicos, ingenieros, etc. Pues de no serlo su especialidad nunca podrá alcanzar el legítimo rango de una profesión, sino que seguirá siendo como hasta ahora, un mero oficio u ocupación rutinaria de esas que, como las artesanías, pueden ejercerse con una cultura general mínima con tal de tener los conocimientos técnicos indispensables para el caso (Cuadernos/SEP, 1984:11-12).

En conclusión, la transición planteada en el sexenio avilacamachista fue violenta e implicó una ruptura con los consensos y las tradiciones de la escuela mexicana hasta entonces predominantes. En los hechos lo que el gobierno trató de lograr fue la disociación entre el quehacer académico de los docentes y su práctica política (que incluso llegó a la negación de ésta como posibilidad real y derecho civil), la separación de la escuela con la comunidad destinando al profesor sólo el primer ámbito como el sitio de su acción, la negación de la conciencia de clase mediante la ideología de la neutralidad: la preeminencia de lo individual por sobre lo colectivo (Arteaga, 1994:110-111)

Una profesión sindicalizada

Un hecho importante que marco la actividad gremial del magisterio fue su sindicalización en la organización que con el paso de los años se ha convertido en la

más poderosa del país: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

El análisis de la actividad gremial del magisterio, es un tema que desborda los propósitos de esta investigación, y que merecería un tratamiento específico, que no vamos a realizar ahora⁵³. Señalamos esto ya que nuestro objeto de estudio son estudiantes normalistas, las cuales en esta etapa de formación inicial aun no tiene una relación laboral ni gremial con el SNTE, por lo tanto los significados de la profesión sindicalizada no podrían ser analizados empíricamente.

Sin hacer un análisis riguroso podríamos apuntar que desde su creación (1943) el SNTE ha mantenido una fuerte ingerencia en las cuestiones laborales, gremiales y educativas de los maestros que integran la organización⁵⁴. En estos años el magisterio adquirió el carácter de una profesión, no sólo de Estado y al servicio del gobierno federal, sino también sindical.

⁵³ México es el país latinoamericano más prolifero en estudios sobre el sindicalismo magisterial, así lo señala Murillo (2001) en su artículo “Una aproximación al estudio del sindicalismo magisterial en América Latina”. Desde diversos puntos de atención sobre el tema, destacan las siguientes obras: de **Arnaut Alberto**: (1998) “La descentralización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1978-1998”, México, El colegio de México. (1994) “La federalización de la educación básica y normal (1978-1994)”, *Política y cambio*, vol. 1, núm. 2, pp. 237-273. (1993) “Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1993”, Tesis de maestría, México, el Colegio de México. ((1992a) “La descentralización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación, 1978-1988”, México, CIDE. (1992b) “La evolución de los grupos hegemónicos en el SNTE”, México, CIDE. **Ávila Carrizo, Enrique y Humberto Martínez Brizuela** (1990). *Historia del movimiento magisterial 1910-1989*, México. Ed. Quinto Sol. **Hernández, Luis y Francisco Pérez Arce** (1982). *Las luchas Magisteriales 1979-81: Documentos II*. México, Macehual. **Loyo Brambilla, Aurora**: (1997). “Las ironías de la modernización: el caso del SNTE” en Aurora Loyo Brambilla (coord). *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México. Plaza y Valdés. (1979) *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México. Era. **Peláez, Gerardo**: (1984a) *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México. Ed. Cultura Popular. (1984b) *Las luchas magisteriales de 1956-1960*. México. (1980) *Insurgencia magisterial*. México. Edisa. **Salinas Alvarez, Samuel y Carlos Imaz Gispert** (1984). *Maestros y Estado. Estudio de las luchas magisteriales, 1979-1982*. México. Línea. **Street, Susan**: (1998a) “El sindicalismo docente en México: ¿fuerza institucional o sujeto social?”. *Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina*. Boletín núm 2. diciembre. (1998b) “El movimiento magisterial como sujeto democrático ¿autonomización de los educadores o ciudadanización de la educación?”. *El Cotidiano*, núm. 87. (1997) “Veinte años de la idea democrática en el magisterio mexicano”. *Vientos del Sur* núm. 10. (1996a) “Democracia como reciprocidad: modalidades participativas de las bases del movimiento magisterial chiapaneco” en Hector Tejera Gaona (coord). *Antropología política. Enfoques contemporáneos*. México. INAH/Plaza y Valdés. (1992) *Maestros en movimiento: Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. México. La Casa Chata. (1983) “Burocracia y educación: Hacia un análisis político de la desconcentración administrativa de la Secretaria de Educación Pública”. *Estudios sociológicos*. Vol.1, núm. 2, pp. 239-262. **Yesca Martínez, Isidoro** (1985). *La insurgencia magisterial en Oaxaca, 1980*. Oaxaca, México. Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

⁵⁴ Desde el momento que los maestros son contratados por la SEP, automáticamente pasan a formar parte del SNTE.

Los estudios realizados acerca de los orígenes del SNTE coinciden en señalar la intervención del Estado en su creación y sus fuertes vínculos. Desde entonces el SNTE se ha posesionado como la asociación gremial más poderosa del magisterio y del país. En este proceso se ha enarbolado al sindicato como defensor de los derechos de los maestros, sin embargo, con el transcurrir del tiempo el sindicato fue sobrepasando estos límites hasta controlar la profesión docente no sólo en lo laboral, su intromisión llega hasta los aspectos profesionales de sus agremiados, llegando a ser el interlocutor dominante y a veces insustituible ante los diferentes gobiernos de la república. Al respecto apunta Noriega (1996:16) “El SNTE se constituyó en el pilar del sistema político y en apoyo estratégico para el sistema corporativo nacional, a cambio de garantizar a los gobiernos en turno el control sobre la numerosa base de sus agremiados y prestar valiosos servicios clientelares y electorales”.

Con el nombramiento de Jaime Torres Bodet como secretario de Educación (1943-1946) y con la creación del SNTE (1943) se inicia un nuevo periodo en la profesión. En cuanto a política educativa, Torres Bodet se concentra en dos objetivos básicos (Arnaut, 1996:93): 1) Imprimir una orientación ideológica moderada mediante la supresión de la educación socialista y reformar los planes y programas de estudio de la enseñanza primaria y normal. 2) Normalizar la relación política y laboral de la SEP con los maestros y con su representación sindical.

Para lograr este último, el Estado reconoció la representación legal del SNTE ante el Tribunal Federal de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión, expidió un nuevo reglamento de escalafón en donde redistribuye las áreas de influencia del sindicato y la secretaría en sus distintas dependencias administrativas.

La demanda más persistente en este periodo fue la de la inamovilidad de los maestros y la basificación de sus plazas de trabajo. Hasta antes de la creación del SNTE los maestros no gozaban de la basificación de su plaza, es decir, eran contratados por las autoridades educativas y de igual manera su contrato podía ser rescindido por las mismas autoridades en cualquier momento. Con la creación del SNTE y a través de su presión ante la SEP se logra conseguir la basificación de los maestros, pero no así de los no titulados, que eran la mayoría⁵⁵.

⁵⁵ De los 65 000 maestros de primaria del país en 1950, sólo 22 000 eran titulados (Arnaut, 1996:103).

Para normalizar su relación con los maestros y el sindicato, la SEP debía resolver el problema profesional y laboral de los maestros que carecían de título profesional (la mayoría de ellos rurales). La secretaría no podía rescindir su contrato, pues esto le ocasionaría un costo político y social muy grande. Las autoridades educativas optaron entonces por crear el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) en 1944, quien se encargaría de brindar a los maestros la preparación requerida y titularlos. Fue notablemente significativa la labor del IFCM en la profesionalización del magisterio, su situación laboral, los sueldos, la clasificación escalafonaria y el mercado ocupacional del magisterio. Para 1960 el IFCM ya casi había terminado su objetivo de titular a los maestros.

Al constituirse el SNTE se diversifican las demandas niveladoras. Como vimos la primera de ellas originó la fundación del IFCM. La acción del instituto homologa a los maestros rurales y urbanos de distintas formas: titula a los no titulados, basifica a los sin base, escalafona a los sin escalafón, y permite que varios años después se atribuya a los títulos expedidos por el IFCM el mismo valor curricular y escalafonario que a los de otras escuelas normales (Arnaut, 1996:98).

El sindicato ya intervenía en el reclutamiento, en los cambios de adscripción y en la movilidad escalafonaria de los maestros. La profesión de maestro ya no era solo un asunto de asociación profesional, sino competencia de otros agentes: el Estado y el sindicato de maestros.

Expansión educativa

Con la expansión capitalista de los años cincuenta el crecimiento urbano-industrial alcanzó su fase expansiva redefiniendo todas las esferas de la vida social. En el terreno educativo es de notarse la designación de un proyecto que asignaba a la educación un sentido netamente instrumental, que legitimaba la expansión en tanto que inversión económica y la formación individual en tanto que recurso potencial para la industria (Rodríguez, 1986:158).

Sólo ligada al crecimiento urbano-industrial pudo surgir la demanda masiva por escolaridad, que fue una de las preocupaciones del Estado y en la cual enfocaron las acciones emprendidas en materia educativa. En 1959 se inicia el itinerario de la expansión escolar. En este mismo año se integra una comisión encargada de realizar investigaciones a nivel nacional sobre la población infantil que no tenía acceso a la educación, la cual señaló que la demanda en educación primaria no satisfecha en 1959 ascendía a 1 700 000 niños. El 19 de octubre la comisión entregó el documento final a Torres Bodet, entonces Secretario de Educación Pública. El Plan llevaba por nombre Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México (Caballero, 2001:367-370).

La propagación de la enseñanza primaria implicó que se tuvieran que construir miles de aulas, también se hacía necesario contar con un buen número de maestros bien preparados, para esto habría que ampliar y remodelar las normales existentes, pero además crear otras normales en diferentes puntos del país.

Un estudio realizado en 1971 indica que el plan había resuelto el problema en un 33%, pero que aun había dos millones de niños sin escuela. Pese a no haber logrado del todo su objetivo, el plan constituyó un esfuerzo generoso, un gran salto en el esfuerzo de proporcionar educación a todos los mexicanos (Caballero, 2001: 371).

En cuanto a los maestros, el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria reanimó temporalmente a la profesión docente; los maestros -al crearse un mayor número de escuelas primarias- tuvieron mayor movilidad de lugares de adscripción, también mayores perspectivas de ascensos escalafonarios y se aumentaron sus sueldos. Con esto se logró paliar por el momento la crisis que venía arrastrando el magisterio desde el sexenio del presidente Ruiz Cortines (1952-1958). Los bajos salarios, las pocas expectativas de ascensos escalafonarios y cambios de adscripción, la poca valoración social de la profesión; había ocasionado que un buen número de maestros optara por renunciar a su plaza y se dedicara a otro trabajo que le era mejor remunerado.

En las normales, en la generación 1949-1954 la deserción escolar fue pavorosa: 73% de los alumnos de las normales urbanas federales y el 75% en las

normales rurales federales. Para muchos alumnos las normales eran tomadas como lugares de paso para posteriormente continuar sus estudios en escuelas de educación superior (Arnaut, 1996:112).

El Plan fue acompañado de dos acciones más: la reforma a los planes de estudio de la escuela primaria (también de preescolar, secundaria y normal) y la entrega de libros de texto gratuitos a los niños de primaria. Con las reformas al plan de estudios de educación primaria en 1960, se hace necesario cambiar el plan de estudios de las normales. Esta situación no se concretizó sino hasta 1963, año en el cual entra en vigor un nuevo plan de estudio, las normales se independizan de la enseñanza secundaria, y se amplía a cuatro años los estudios.

El Plan 1963 respondía a la idea de profesionalizar la carrera magisterial estableciendo cuatro años de estudio divididos en dos ciclos. El primero correspondía al primer año de la carrera, durante este año se dotaba al estudiante de conocimientos científicos, teóricos y prácticos que complementaban la cultura general. El segundo ciclo (dos años) era el profesional, ya que tanto las asignaturas como las actividades comprendidas tenían un carácter técnico-pedagógico; y el último año de extensión docente, durante el cual los estudiantes realizaban el servicio social

La Reforma Educativa de los años 70's: explorando formas de profesionalizar al magisterio (1970-1980)

En 1970, siendo presidente de la República Luís Echeverría, se emprende la Reforma Educativa que sirvió de marco de referencia para revisar y actualizar todos los métodos y procedimientos de Sistema Educativo Nacional. Para tales propósitos se crea la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, que organizó varios foros en toda la república para discutir la educación nacional.

Rescatando el discurso educativo de los años treinta, Echeverría otorgaba a la educación un papel profundamente revolucionario como parte de la política de pluralismo ideológico y apertura democrática que intentaba dar respuesta al descontento social de finales de los años sesenta. La ampliación del sistema educativo era conceptualizada como una base importante para alcanzar la igualdad

de oportunidades, la democracia y la justicia social y sería impulsada por el “Estado Benefactor” y un gran gasto público (Pescador, 1983:7).

La Reforma Educativa cuya expresión legal sería la Ley federal de Educación de 1973, da origen a la reforma de educación primaria, que modificaba los criterios pedagógicos de la enseñanza de materias aisladas, para poner el acento en el aprendizaje de lenguas y métodos por medio de áreas de aprendizaje. El eje de esta transformación fue cambiar la educación memorística por el lema “aprender a aprender”, que intentaba promover una conciencia crítica en los alumnos.

El papel del maestro como agente informativo cedía paso a un maestro que guiaría al alumno a aprender por sí mismo, bajo un proceso personal de exploración y descubrimiento. La tecnología educativa y los métodos activos, servirían de soporte para tales fines (Civera, 1997:4).

La reforma a la educación primaria trajo consigo cuestionamientos sobre la formación de los maestros en las escuelas normales, se concluyó que su formación ya no obedecía a las pretensiones de la reforma implementada a la educación primaria. Durante el tercer seminario regional sobre educación normal SEP/CNTE (Consejo Nacional Técnico de la Educación) se recomendaba elaborar un nuevo plan de estudios que atendiera las siguientes características:

- a) Que cumpla la Ley Federal de Educación en materia de educación normal.
- b) Que considere una sólida formación cultural y científica, que no solo equivalga al grado de bachillerato general, sino que lo supere.

Dada la necesidad de profesionalizar la carrera de maestro de educación primaria, de acuerdo con los mandatos jurídicos vigentes y, de garantizar una sólida preparación profesional, se recomienda que el bachillerato constituya el antecedente obligatorio para esta carrera con el objeto de colocarlas dentro de la Ley, es decir, en el nivel superior de educación (Cuadernos/SEP, 1984:26).

A decir de Víctor Hugo Bolaños Martínez (1975:23), quien fungía en ese entonces como Director General de Educación Normal, no existían las condiciones que permitieran “cumplir cabalmente con la disposición de la Ley, una decisión de

tipo burocrática, en ese sentido, sería un riesgo peligroso que podría conllevar problemas graves a la formación de profesores”. Dentro de las razones expuestas se citan las siguientes: a) el bachillerato es demasiado heterogéneo y no existen opciones que encausen a los estudiantes a la carrera docente, en caso de tomar la decisión de elevar la carrera al nivel superior, el subsistema de educación normal asumiría la responsabilidad de impartir el bachillerato; b) si se impartiera el bachillerato y la licenciatura en las escuelas normales, el costo por alumno casi se duplicaría dado que tendrían que permanecer siete años en la escuela, en lugar de cuatro.

La razón de mayor peso fue el aspecto financiero que representaba más erogación para el Estado, en contra de la razón pedagógica. No se logró imponer el bachillerato como antecedente de la educación normal, lo que se consiguió fue que la Ley de Educación Federal y la de Profesiones reconocieran la enseñanza normal en el nivel superior de la pirámide educativa. Ante la Ley alcanzaba este nivel, pero en la realidad seguía careciendo del antecedente medio superior. Otra estrategia implementada fue la de otorgar a los normalistas el título de profesor más el de bachillerato, esto tampoco resolvió el problema; lo que sí es que les daba la oportunidad a los normalistas de hacer estudios de educación superior. La tercera estrategia fue crear los programas de licenciatura en preescolar y primaria para los maestros que ya se encontraban en servicio, pero esto tampoco elevaba al rango universitario los estudios de las normales.

Reformas a los planes de estudio de las escuelas normales

En la década de los setentas se llevaron a cabo tres cambios a los planes de estudio de las normales: plan 72, plan 75 y plan 75 reestructurado. En estos tres planes a la formación de maestros se le atribuyó un doble carácter, es decir, al mismo tiempo que se estudiaba la carrera de profesor de educación primaria se obtenía el certificado de bachillerato en Ciencias sociales; esto ocasionó que se incluyeran un alto número de materias dedicadas a la formación general propia del bachillerato y

un menor número de materias dedicadas a la formación específica para el ejercicio de la docencia.

El plan 72 fue muy similar al de 1969, los cambios se circunscriben a la eliminación de asignaturas como matemáticas, estadística, geografía, administración y economía. Otro de los cambios fue la separación del plan en cinco aspectos: formación científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y físico-artístico. De esta manera el Plan de estudios quedó conformado por 101 asignaturas que se cursaban en ocho semestres con un promedio de 13 de ellas semestralmente; es decir, todo un monumento a la atomización del conocimiento y a la negación de toda posibilidad de entender y explicar la educación desde una concepción integral y totalizadora.

El Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) organizó en los meses de junio y julio de 1975 tres reuniones regionales con el fin de establecer los lineamientos generales para la reforma al plan 72. El resultado de estas reuniones fue el Plan de estudios 1975. Este plan estuvo fuertemente influenciado por la perspectiva tecnologicista de la educación.

La conceptualización de la Tecnología educativa en la educación ha tenido diferentes significados: desde un enfoque instrumentalista, pasando por un enfoque sistémico de la enseñanza, hasta un enfoque más centrado en el análisis y diseños de medios y recursos de enseñanza que no sólo habla de aplicación, sino también de reflexión y construcción del conocimiento.

En este periodo, el de los años 70's, la Tecnología Educativa estuvo centrada en los dos primeros enfoques: instrumentalista y sistémico. No es sino hasta los primeros años de este siglo, cuando el uso de la Tecnología Educativa en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos es desarrollado como un proceso de reflexión y construcción de conocimientos.

Los dos primeros enfoques (instrumentalista y sistémico) son los que prevalecieron en las escuelas normales, de ahí que el plan 75 estuvo fundamentado en la enseñanza programada y en las teorías conductistas⁵⁶.

⁵⁶ En la tradición conductista, la teoría del aprendizaje constituye un sector delimitado dentro de la teoría de la conducta. La teoría del aprendizaje no estudia procesos, está interesada en los resultados de éstos, es decir, la teoría es de naturaleza tecnológica, preocupada por la forma en que los organismos interactúan con los objetos y

Desde estos enfoques la atención se centra en las conductas de aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, para la redacción de un objetivo específico se requería de los siguientes elementos: a) una presentación que indicara el momento en que debería manifestarse una conducta; b) la conducta esperada que era la transformación deseada de la personalidad del sujeto y se redactaba con un verbo en futuro; c) las condiciones de operación que eran las situaciones en las que debería manifestarse la conducta y; d) el nivel de eficiencia, es decir, el grado de efectividad con la que el sujeto debería mostrar la conducta para poder ser evaluado.

El maestro que se esperaba formar con este plan, era un maestro con capacidades científicas y dominio de técnicas que le permitieran conducir eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, la enseñanza “consiste en que el maestro conduce, organiza, estimula y guía al educando, es decir, se convierte en un auténtico educador...” (SEP, 1975: 330) auxiliado por los programas de estudio, los libros de texto, las guías didácticas y los demás recursos puestos a su disposición.

La Tecnología Educativa como otros campos de conocimientos, recibe aportaciones de otras ciencias y disciplinas, su base epistemológica es aportada por la “Didáctica” y otras “disciplinas pedagógicas”. En este sentido Escudero (citado por Marqués, 1999) atribuye a la Didáctica, como ciencia, la capacidad de suministrar el marco teórico y conceptual del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la Tecnología Educativa la función operativa y sistemática dirigida al diseño, desarrollo y control de estos procesos en situaciones concretas.

De ahí que el plan 75 puso especial énfasis en vincular estrechamente el dominio del conocimiento y su metodología, por esta razón se cursaban: matemáticas y su didáctica, español y su didáctica, ciencias naturales y su didáctica, etc. El Plan de estudios 1975 fue el verdadero plan de la reforma educativa de Luís Echeverría, ya que su estructura curricular estaba diseñada por áreas de conocimiento tal como estaba planteado el programa de educación primaria.

Debido a las críticas que recibió el Plan de estudios 1975, por haber considerado a cada área con su didáctica, en 1978 se reestructuró eliminando “y su

eventos de su entorno. La tecnología educativa nace con las obras de Skinner “*La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza*” y “*Maquinas de enseñanza*”, este autor formula una propuesta de enseñanza programada lineal, bajo supuestos científicos conductistas basados en el condicionamiento operante.

didáctica” en todas las áreas. Este Plan de estudios se le conoce con el nombre de Plan 1975 Reestructurado, el cual no constituyó una reforma educativa, sólo cambiaron de nombre algunas materias y se agregaron otras, por ejemplo, la “didáctica” pasó a ser una materia específica en cada semestre, se agregó inglés, filosofía, seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno. Respecto a la formación pedagógica, en este plan solamente se considera un curso de Pedagogía general en el primer semestre y se incorporó el tratamiento de la dimensión pedagógica en cada una de las áreas (español, matemáticas, ciencias naturales, etc.)

La educación en los años 70's estuvo fuertemente influenciada por un enfoque tecnicista eficientista. Lo que tuvo una importante trascendencia en la formación de los nuevos docentes, ya que se forma un maestro con un sentido puramente instrumental, que siguiendo instrucciones precisas puede cumplir con su tarea. Se trata de una postura centrada totalmente en la enseñanza. Al respecto Díaz Barriga (2005) señala que las propuestas para la elaboración de programas escolares surgidas en Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo XX e implantadas en México durante la década de los setenta, provienen del reduccionismo que el pensamiento tecnocrático estableció a partir de la propuesta de Robert Mager, que centra el problema de la elaboración de programas en una tarea técnica: redacción de objetivos conductuales, diseños instruccionales y propuestas de evaluación. Este modelo es la representación más precisa del eficientismo y, a la vez de la aplicación del pensamiento tecnocrático en la educación. Con ello se pierde la dimensión intelectual del trabajo docente y se ha terminado por considerar que el profesor es un mero ejecutor de programas.

La imagen del maestro que se construye durante las décadas de los setenta, es el de un “técnico de la educación”, lo que mejor puede hacer el maestro es ejecutar lo que los especialistas ya hicieron. Al maestro se le expropia la dirección de su trabajo, se le da un currículum ya elaborado, se le imponen los métodos pedagógicos de enseñanza y los libros de texto con los que debe trabajar.

En cuanto a su estrato profesional y de origen, observamos que para la década de los setenta las características profesionales de los maestros eran muy

distintas a las de décadas anteriores, por ejemplo, en 1927 más del 80% de los maestros carecían de título profesional, en 1958 ese porcentaje se había reducido un 60% y para 1973 casi todos los maestros en servicio habían terminado sus estudios normalistas. También por su origen el magisterio había tenido cambios notorios, de un profesorado principalmente pueblerino encontramos otro cada vez más urbano (Arnaut, 1996:146).

La urbanización del magisterio fue originada por las políticas educativas de los sesenta, el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria, trajo consigo la propagación de escuelas normales en todo el país, las cuales se construyen la mayoría de ellas en las capitales de los estados, por esto mismo, los que ingresaban eran sobre todo alumnos provenientes de medios urbanos, además de la tolerancia para la creación de las normales privadas y el casi nulo apoyo a las normales rurales.

Este fenómeno ocasionó que para los años 70's el magisterio fuera mayoritariamente urbano, mientras que los lugares donde tendrían que prestar sus servicios fueran cada vez más rurales, lo que provocó un desarraigo de los maestros rurales. Ante este problema las autoridades educativas hasta la actualidad han implementado una serie de políticas de arraigo de los maestros en las zonas rurales del país, que van desde la obligatoriedad de los egresados de las normales a prestar sus servicios en esos lugares hasta la implementación de programas compensatorios económicos a los maestros que trabajan en zonas marginadas.

La Modernización Educativa (desde 1980)

Antecedentes de la Modernización Educativa

En las últimas décadas del siglo pasado asistimos un fenómeno a nivel mundial marcado por las transformaciones económicas, sociales y culturales, que se traducen esencialmente en nuevas relaciones políticas y económicas internacionales respecto al comercio, la industria, los bienes y servicios y un uso intensivo de la tecnología.

México no queda al margen, en la década de los 80's comienza un proceso de modernización orientado a la transformación del modelo de desarrollo imperante, en vías a una reestructuración de la economía abierta al intercambio mundial de bienes

y servicios. El proceso modernizador también tocó otras esferas de la política del país, nos referimos al sector educativo. El cambio se gesta en el contexto de una de las más graves crisis económicas del país: la de los ochenta.

En el terreno educativo el mejoramiento de la “calidad” de los servicios es el eje central de las nuevas alternativas. Las políticas educativas se ajustaron a tres aspectos fundamentales: 1) la tecnología y el conocimiento; 2) la modernización del sistema educativo; 3) la profesionalización docente. Veamos como se operativizaron estas líneas en el caso específico del magisterio de educación primaria.

En el sexenio de López Portillo (1976-1982) se presentaron síntomas perniciosos de lo que por un largo periodo histórico representó una de las demandas más importantes del Estado: la centralización de la educación y la concentración de la estructura educativa en manos del Estado Federal. La SEP se convirtió en un enorme aparato burocrático, perdiendo autoridad ante los maestros y el SNTE, que cada vez ganaba mayor terreno y poder. A la SEP le resultaba cada vez más difícil organizar la educación de todo el país.

En 1978 la SEP inicia un proceso de desconcentración administrativa y crea delegaciones educativas en cada uno de los estados del país, cuyos titulares fueron gente de confianza de la misma secretaría. Con esta medida intentaba tener mayor control de los sistemas escolares de los estados y disminuir la intromisión del sindicato en cuestiones que solamente a ella competían.

Esto provocó fuertes conflictos con los dirigentes sindicales que vieron la medida como una amenaza contra su poderío. Esta situación no se solucionó hasta años después con la derrota del grupo fuerte del SNTE “vanguardia revolucionaria” dirigido por el entonces líder sindical Jongitud Barrios a manos de la maestra Elba Esther Gordillo que, contando con el apoyo del entonces presidente de la república Carlos Salinas de Gortari lograron derrocarlo. Ya en manos de la maestra Gordillo la dirigencia sindical, se firman los acuerdos para dar inicio a la descentralización educativa como veremos líneas más adelante.

Otra de las reformas de la SEP tuvo como objetivo elevar la calidad de la educación primaria, una constante que aparece en todos los discursos oficiales hasta la actualidad. El diagnóstico oficial apuntaba que la calidad de la enseñanza

dependía esencialmente de los maestros y por lo tanto de la calidad de su formación profesional en las escuelas normales. Se crea el Consejo Nacional de Enseñanza Normal que tuvo la encomienda de llevar a cabo el estudio y diseño de propuestas para la formación de profesores; una de sus propuestas fue la introducción del bachillerato como antecedente a los estudios normalistas, propuesta que no se llevaría a cabo hasta el siguiente sexenio presidencial.

En materia de formación docente lo más relevante fue la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978. Su creación originó fuertes conflictos entre el SNTE y la SEP, pues cada uno tenía sus propios criterios sobre las características que debía tener la universidad. Así, para la SEP la UPN tendría que ser un centro de excelencia que formara docentes, investigadores y administradores de alto nivel; mientras que el SNTE quería una institución que integrara el sistema de enseñanza normal federal a la que tuvieran acceso los maestros en servicio. Lo que estaba en juego era el control y poder político tanto de la Secretaría como del sindicato.

Finalmente ninguna de las dos propuestas se implantó, la UPN comienza sus actividades con dos sistemas, uno escolarizado y otro a distancia. Al primero podrían ingresar los egresados de las escuelas normales y del bachillerato general, al segundo los maestros en servicio (Arnaut, 1996:151).

Los objetivos de la política educativa en formación de maestros durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) fueron: reorganizar la enseñanza normal, regular la matrícula de acuerdo a las necesidades reales, revisar la estructura y el papel de la UPN, elaborar programas de actualización y superación magisterial y, aplicar nuevos mecanismos para estimular los esfuerzos académicos de los maestros, propiciando así la profesionalización del ejercicio docente (Poder Ejecutivo Federal, 1983 en Arnaut, 1996:153).

En este sexenio se eleva la normal al rango de licenciatura (1984) y se exige como requisito los estudios de bachillerato, con esta disposición la profesión magisterial pierde uno de sus atractivos: deja de ser una carrera corta. La matrícula se vio fuertemente disminuida, de 192 062 alumnos inscritos durante el ciclo escolar 1982-1983 se pasa a 57 421 en el ciclo escolar 1987-1988. Esto acarrea un déficit de

maestros, nuevamente las autoridades educativas se ven en la necesidad de contratar a maestros no normalistas con estudios solamente de bachillerato y, a veces de secundaria sobre todo para las zonas rurales (Arnaut, 1996:172-173).

Aunado a lo anterior, la crisis económica de los ochenta ocasionó el deterioro salarial del magisterio, lo que llevó a los maestros a buscar dobles plazas e incorporarse a otras actividades extras que complementaran sus ingresos para sobrevivir. La realidad del maestro nuevamente se contraponía al discurso oficial, se le exigía la profesionalización de su práctica profesional sin las condiciones para su actualización.

La “profesionalización” del magisterio es entendida por las autoridades como la credencialización de la profesión. A mayor número de títulos te conviertes en profesional, el título es el pasaporte para obtener un mejor estatus social y profesional. La “profesionalización” del magisterio debe verse como un proceso continuo, de cambio y adaptación a las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales del desarrollo nacional.

Además de la medida de elevar los estudios normalistas a nivel superior, también se llevó a cabo la innovación de la formación profesional implementando el Plan de Estudio 1984. Este plan pretendía un cambio importante en la vida de las normales, aspiraba convertirlas en verdaderas instituciones de nivel superior. Para lograr lo anterior incluyó contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas normales. La intención era ofrecer a los estudiantes una formación profesional que les permitieran incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente.

El propósito central era formar maestros-investigadores privilegiando el estudio de materias teóricas desde una perspectiva más enciclopédica y, en menor medida el desarrollo de habilidades profesionales como el dominio de los propósitos y contenidos de la educación primaria. Asimismo, las prácticas profesionales estuvieron orientadas más por el entrenamiento en técnicas de investigación y menos en el desarrollo de distintas habilidades como la comunicación con los niños, el conocimiento del trabajo que se realiza con los padres de familia, el diseño de planes de clase, etc. (Czarny, 2003:19-20).

Los propósitos del plan 84 sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron problemas nuevos no previstos. Puede afirmarse que no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los normalistas y que éstos podían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa. Una conclusión general sobre el plan es que al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y el trabajo en la escuela primaria.

Implantación del Programa de Modernización Educativa

La crisis del proyecto del Estado benefactor provocó la urgencia de reformas en las políticas públicas del país, una de ellas fue la reducción del ámbito de competencias del Estado y el cambio de sus funciones: de un Estado administrador a uno regulador. Es decir de un Estado tradicional, patrimonialista, autoritario y clientelar se pasa a un Estado que en apariencia comparte el liderazgo, autoridad y poder.

El gobierno del presidente Salinas de Gortari (1988-1994) como parte del proyecto modernizador de la nación y de las recomendaciones internacionales en la materia, dio inicio al programa de “modernización educativa”, que se enfocó en tres propósitos básicos: 1) la reorganización nacional del sistema educativo en dos sentidos: la transferencia de la operación y administración directa del servicio escolar a los estados de la república (descentralización que se llamó “Federalización”), y la creación de Consejos de Participación Social a nivel escolar, municipal, estatal y nacional; 2) la reformulación de los contenidos y materiales: nuevo plan de estudios para la educación básica, nuevos libros de texto gratuito para primaria; 3) la revaloración de la función magisterial mediante seis aspectos principales: formación de maestros, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo (Ibarrola y Silva, 1996:19).

La descentralización de la educación básica implicó la transferencia de los aspectos operativos en educación preescolar, primaria, secundaria y normal a los

estados de la República, aunque habría que señalar que esta transferencia ha tenido sus limitantes, pues sigue predominando el poder central en la definición de las políticas educativas a nivel nacional. Lo que se otorga a los estados es el poder de controlar lo administrativo y la distribución de los recursos.

Algunos analistas consideran que la descentralización del sistema educativo mexicano está definida y regulada desde el Estado, es decir, es una “descentralización centralizada”. Sin embargo se justifica esta autonomía parcial de los estados ante la necesidad de proteger los intereses nacionales, de ejercer la función compensatoria entre regiones y evitar los problemas derivados por la asimetría de las competencias locales (Zorrilla, 2002:6).

El plan de descentralización educativa, propuesto desde los ochenta, se cristaliza en 1992 con el llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB). A partir de entonces se puede decir que ha existido una continuidad de este proyecto por parte de los gobiernos y secretarios de educación hasta la actualidad, por lo cual es posible hablar de una política de Estado en materia educativa (Latapí, 2004:3).

El proyecto de modernización educativa otorga al maestro un papel protagónico en su labor.

El docente recupera su papel protagónico educativo; cuenta con autonomía pedagógica para programar, organizar los aprendizajes, evaluar y participar en procesos de administración y gestión escolar, lo cual lo obliga a consultar fuentes múltiples de información actualizada (...) Ser protagonista, implica la capacidad de participar en decisiones, de responsabilizarse por los resultados de su gestión y de comprometerse en la búsqueda de soluciones frente a los problemas educativos.(CONALTE, 1991:23-37)

De nueva cuenta, el imaginario construido desde el discurso oficial se contrapone a la realidad del maestro; un maestro que estaba acostumbrado a ser “simple ejecutor” pues todo le era proporcionado desde la SEP: programas, objetivos, contenidos, actividades, formas de evaluación de los alumnos. Ahora cambia radicalmente su papel, de ser un “técnico” de la educación se convierte en un “gestor” de su práctica profesional.

El ANMEB trajo consigo una reforma en la educación primaria. Se cambiaron los planes y programas de estudio; se reformulan los contenidos; se amplían y diversifican la producción de materiales educativos para alumnos y maestros y; se proponen nuevos enfoques pedagógicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En resumen, se incorpora una nueva visión de escuela que requiere un nuevo papel profesional por parte de los maestros:

Se debe promover el paso de contenidos informativos que suscitan aprendizajes fundamentalmente memorísticos a aquellos que aseguren también la asimilación y recreación de valores, el dominio y uso cada vez más preciso y adecuado tanto de los diversos lenguajes de la cultura contemporánea como de métodos de pensamiento y acción que han de confluir en el aprendizaje” (CONALTE, 1991:7).

Los maestros se vieron forzados a cambiar abruptamente su forma de enseñanza, los nuevos enfoques exigen del maestro el dominio de nuevas habilidades y conocimientos teóricos. Las autoridades educativas desde entonces y hasta la fecha han implementado una serie de medidas que centran su atención en la actualización y capacitación del magisterio, sin embargo, el reto aun esta pendiente, a más de una década de la implantación del nuevo modelo curricular no se puede asegurar que los maestros hayan transformado sus prácticas de enseñanza.

El programa de modernización educativa empezó por revisar y cambiar el currículum de la escuela primaria y, a partir de esto, impartir cursos y generar materiales para la actualización de los maestros en servicio. Una de sus medidas prioritarias fue nuevamente la profesionalización de los maestros.

Entre las acciones realizadas tenemos:

- La elaboración de la Ley General de Educación, en 1993.
- La implantación de la Carrera Magisterial⁵⁷ en 1993.
- El establecimiento de los Centros de Maestros⁵⁸ en 1996.

⁵⁷ Carrera Magisterial se estableció como una medida de arraigo y motivación del docente, para mejorar la calidad de la educación y establecer un mecanismo de mejoramiento profesional material y de la condición social del maestro. “Un elemento clave para el logro de las metas educativas es el profesor, por ello en el ANMEB, firmado por la SEP y el SNTE (...) se establece Carrera Magisterial como una de las estrategias centrales para elevar la calidad de la educación básica y revalorar la función social del magisterio. Los criterios que se toman como elementos de evaluación para la promoción de los maestros a los niveles “A”; “B”; “C”; “D” y “E” cuyo asenso implica un despegue salarial de nivel a nivel son: antigüedad, grado académico, acreditación de cursos de actualización, conocimientos y desempeño profesional” (SEP/SNTE, 1998).

- El programa nacional de actualización para el magisterio en servicio (ProNAP) en 1997.

Estas acciones no han dado los resultados esperados. Los cursos de actualización y Carrera Magisterial (CM) no han tenido el impacto deseado en la calidad educativa⁵⁹. En el presente prevalece la opinión de que CM ha funcionado como mecanismo de mejora de ingresos del magisterio, pero no hay evidencias de que esté incidiendo en el mejoramiento de las prácticas docentes. Lo mismo sucede con los cursos de actualización (Latapí, 2004).

Durante el sexenio del presidente Zedillo (1994-2000) la labor de las normales fue altamente cuestionada. Se reconoce la necesidad de una profunda revisión en áreas como la gestión de los planteles, sobre todo en lo que tiene que ver con las reuniones periódicas de trabajo, el impulso al trabajo colegiado, con orientaciones para que la enseñanza se acerque a la práctica escolar y sobre los criterios y normas para la evaluación de los estudiantes normalistas (Latapí, 2004:9).

A trece años de la formulación del Plan de Estudios 1984 y después del egreso de 10 generaciones, se encontraban evidencias de que la propuesta fundamental del plan, la formación de maestros investigadores a través del estudio de un alto número de “materias teóricas” y de los espacios curriculares llamados “laboratorios de docencia”, no se había logrado. Aparece la inquietud de replantear el sentido de la formación profesional de los maestros (Reyes y Zuñiga 1994, Mercado 1997)

El plan de estudios de las normales es reformulado en 1997, teniendo las siguientes características: trata de promover el trabajo colegiado y una relación más estrecha entre formación didáctica-teórica y práctica docente en contextos reales y, se dedican más espacios curriculares a la revisión de los contenidos básicos de la escuela primaria y a las estrategias pertinentes para su enseñanza.

El nuevo plan de estudios (1997) tiene notorias diferencias respecto al anterior (1984), tenemos que se eliminaron las asignaturas que iniciaban al futuro maestro en

⁵⁸ Los Centros de Maestros son dependencias que se establecen en cada uno de los estados de la república y que conjuntamente con PRONAP (Programa Nacional de Actualización del Profesorado) se encargan de brindar a los maestros de educación básica cursos de actualización.

⁵⁹ Esta idea es analizada a profundidad en la Tesis Doctoral de Torres Franco (2005)

los terrenos de la investigación. A pesar de que en algunas asignaturas se hace necesario que el estudiante normalista haga uso de la metodología de la investigación cualitativa, no existe ningún contenido que de manera específica le brinde los elementos mínimos indispensables para desarrollarla. También se excluyeron materias que implicaban el estudio de la teoría educativa y las que permitían insertar la educación en un contexto social, político, y cultural, más allá del propio contexto escolar inmediato.

El plan 1997 prepondera el estudio y su enseñanza de las asignaturas que se manejan en la escuela primaria (español, matemáticas, geografía, historia, educación cívica, educación física, etc.) y a la “práctica profesional”. Predomina una tendencia hacia la formación de un *maestro especialista* en la enseñanza, es decir, un maestro que domina los contenidos del plan y programa de estudio de las escuelas primarias.

Las características del plan 97, muestran claramente la ambivalencia que ha prevalecido en la formación de los maestros. Situando de nueva cuenta la añeja polémica: el “sabio” y el “que sabe enseñar”, el “científico” y el “pedagogo”. Finalmente, el regreso a colocar como núcleo central en la formación de los maestros “el desarrollo de habilidades centradas esencialmente en el contexto escolar”, nos sugiere cuestionar si este plan ha sido un avance o un retroceso en la formación profesional del magisterio.

En prospectiva

La política de Estado en materia educativa ha implicado la necesidad de dar continuidad al “proyecto modernizador” al margen de los periodos sexenales pero también –y quizá esto es lo más importante- en términos de la orientación política del partido en el poder. Ajustándose a los hechos, tenemos que las medidas adoptadas durante los llamados “gobierno de la transición democrática” es decir, durante los dos últimos sexenios gobernados por políticos “de derecha” por facilitar la descripción, encontramos pocos cambios no se diga en términos de acciones

políticas sino incluso de “cuadros administrativos” que son prácticamente los mismos que han operado la SEP desde los tiempos del priismo.

Insistimos en que la continuidad del proyecto resalta por su importancia pues tiene diversas implicaciones: una muy evidente sería la necesidad política de los gobiernos del cambio de lograr “acuerdos” con la vieja estructura priista anquilosada en el poder del aparato educativo; una más es la relativa a la carencia de proyectos verdaderamente académicos por parte de la clase política nacional y una tercera sería la inercia institucional que provoca el maridaje entre el SNTE y la SEP que data desde su origen, su naturaleza corporativa ha sido intocada por los cambios.

Incluso la severa tendencia a la privatización del sistema educativo -que ocurre de manera desigual por nivel-, no se puede atribuir a una estrategia nacida en los sexenios de Vicente Fox y de Felipe Calderón; sino que ya viene desplegándose desde al menos una década antes. La relativización en la importancia de la escuela pública, que antes era un baluarte del proyecto de nación mexicana, ha tenido un desgaste nacido en el mismo proyecto priista; en la mayoría de las ocasiones derivado de las tesis neoliberales de construcción y predominio del mercado y en ocasiones producto de proyectos de beneficio personal que se registra –abierta o veladamente- en la obtención de innumerables REVOE’s para universidades y escuelas privadas en beneficio de muchos de los funcionarios que han pasado por la SEP.

Poco ha durado la ilusión de la alternancia política en México. En materia educativa no se percibe mayor cambio; quizá por el contrario, el refortalecimiento de la figura política de Elba Esther Gordillo (Presidenta vitalicia del SNTE) y de su equipo (su yerno) en la Subsecretaría de Educación Básica, que es una Subsecretaría cuyo titular tiene sin duda más poder político y económico que casi cualquier Gobernador de nuestro país, dificulta la posibilidad de culminar un más adecuado proyecto de modernización del sistema educativo mexicano.

III. Políticas, imaginarios y arquetipos educativos

Hasta aquí hemos realizado un largo recorrido de la historia de la profesión magisterial, el interés estuvo puesto en hacer visibles las distintas “imágenes

idealizadas” sobre el “ser y “hacer” del magisterio. Estos imaginarios adquieren inteligibilidad y sustantividad al convertirse en imágenes arquetípicas, es decir, en matrices de los patrones de comprensión y acción que condensan el conjunto de categorizaciones atribuidas a la figura del “ser maestro”.

Tomando como punto de partida estas ideas, podemos distinguir cuatro grandes arquetipos del maestro, que se han construido a lo largo de la profesión magisterial: 1) El maestro artesano, 2) El maestro apóstol, 3) El maestro apóstol social y, 4) El maestro profesional de la educación.

El maestro artesano

Al maestro artesano lo ubicamos en las primeras décadas del México independiente. Es el maestro sin una formación especializada, que desarrolla su trabajo de enseñante a partir de mínimos conocimientos: leer, escribir y hacer las operaciones fundamentales. En esta época el trabajo del maestro era considerado más un oficio que una profesión, los que aspiraban a ser maestros aprendían el oficio practicando al lado de un maestro experimentado.

Oficio estigmatizado socialmente, estaba mal visto que una persona con cierta cultura y de “buena familia” fuera maestro. Era un último recurso, solamente cuando ya no quedaba otra opción sucedía que gente con cierta solvencia económica se dedicara a la enseñanza de los niños.

De ahí que estos primeros maestros fueran de origen humilde y de cultura limitada; apenas tenían para sobrevivir, era difícil pensar que ocuparan parte de sus exiguos salarios a su preparación. Los maestros eran menospreciados por las clases pudientes por su ignorancia y su origen.

Podemos señalar entonces que esta profesión (vista como un oficio) nace como una ocupación de “pobres”, rasgo que en esencia sigue atribuyéndose al maestro, especialmente rural, y que se puede confirmar en los perfiles sociodemográficos de las estudiantes normalistas objeto de estudio de este trabajo (véase capítulo V).

Los maestros como acto contestatario contra estas “etiquetas” y una forma de construir su identidad reivindicada (identidad para sí) trataron de rescatar lo

“sublime” de su labor comparándola con el magisterio cristiano. Aun cuando la imagen del “apóstol” aparecería más adelante, el intento por dignificar el trabajo del maestro ya había iniciado, al menos, desde ellos mismos.

El maestro apóstol

La imagen del maestro apóstol surge específicamente en el periodo del porfiriato. Esta imagen corresponde al maestro que se constituye a partir de una formación especializada en las escuelas normales, donde refuerza su vocación descubierta antes de entrar a la escuela.

El “espacio” de su trabajo se transforma, del ámbito doméstico-privado (casas o lugares particulares) al ámbito público-institucional (escuelas oficiales). Esto crea a la imagen del maestro importantes cambios, la diferencia no viene solo por el lugar, sino más bien por el reconocimiento social que adquiere.

Es justamente en este periodo cuando se distingue la labor del maestro de la de otros profesionistas, el maestro no es el “sabio” ni el “científico”, el maestro es el que domina el “arte de enseñar” y, para esto, más que un cúmulo de conocimientos, se hacía necesario ciertos atributos innatos.

Se *descubre* entonces el atributo más trascendental de la imagen del maestro: la vocación. Trascendental porque ha quedado como imagen fija en la memoria colectiva, aun en la actualidad está presente en las expectativas de amplios sectores sociales, que distinguen la labor del maestro de otros profesionistas, por el enaltecimiento otorgado a este atributo como signo de distinción.

La idea de vocación destaca en la figura del maestro, pero especialmente de las maestras, los atributos afectivos por sobre los profesionales: gusto por los niños, paciencia, tolerancia, abnegación. La entrada a la profesión se rige entonces por señalamientos carismáticos o afectivos (Weber).

Contradictoriamente a este reconocimiento simbólico, los maestros del porfiriato vivían en condiciones deplorables, con bajísimos sueldos que apenas les alcanzaba para mal comer. Galván (1996) documenta este hecho con algunas cartas de maestros dirigidas a Porfirio Díaz, en donde le pedían su ayuda para comprarse ropa y poder salir a trabajar.

Intentando contrarrestar estas penurias, el Estado no mejora los sueldos de los maestros pero si dignifica a la profesión equiparándola con un “apostolado”. Se construye entonces la imagen arquetípica del maestro “apóstol”, un sujeto que señalado por ciertas características innatas decide sacrificarse, por la educación de los otros, convirtiéndose en maestro. Las recompensas económicas no eran tan importantes como la satisfacción de salvar al pueblo de la ignorancia. El sacrificio de un trabajo mal retribuido bien valía la pena ante la grandeza y trascendencia de su labor.

El maestro apóstol social

El apostolado cuasi sacro del porfiriato adquiere nuevos matices en la posrevolución, aun cuando sigue presente la imagen del maestro “apóstol”, es decir, el maestro sacrificado y abnegado, que asume su trabajo como una forma de vida entregada totalmente a su tarea. Sin embargo, ahora su figura y su labor alcanzan las características de un “actor sujeto social”.

En los años veinte, el maestro adquiere un papel protagónico en la dinámica de las comunidades, es extraído del aula y forma parte activa en la vida de las poblaciones. El primer apóstol social es el maestro vasconcelista promotor comunitario, misionero cultural, encargado de integrar a los pueblos a la cultura nacional y transformando estilos de vida.

Se construye entonces la imagen del “maestro rural” que enalteció y dignificó su labor. El vasconcelismo fue la época de oro del maestro rural, después de esta etapa no se ha logrado nada semejante, al menos con el beneplácito del Estado.

Con Cárdenas como presidente del país este apóstol adquiere un tinte político, el maestro se convirtió en el guía de los campesinos y obreros; auxiliaba al campesino en la lucha por la tierra y al obrero en la defensa de sus derechos laborales, organizaba cooperativas y sindicatos, enseñaba a los niños, instruía en los métodos del trabajo, creaba el sentido de la comunidad, inculcaba medidas sanitarias. En resumen la tarea del maestro tocaba ámbitos organizativos, pedagógicos, sociales y culturales.

Los maestros se enfrentaron a la ira del clero y las clases pudientes, arriesgando sus vidas en defensa de los desprotegidos, convirtiéndose así en héroes o mártires del sistema.

Esta imagen arquetípica del “apóstol social” la encontramos aun vigente esencialmente en las y los normalistas rurales, aunque poco a poco diluyéndose y reconfigurándose en los nuevos contextos sociales.

Esta idea es brillantemente ilustrada por Tanalís Padilla en un artículo intitulado *Normales rurales: el libreto del poder*, (La Jornada, 8/12/07) a partir de una imagen publicada en este mismo periódico sobre el desalojo de los estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa Guerrero: un joven normalista yace postrado sobre el asfalto bajo la bota de un elemento de la Policía Federal Preventiva (La jornada 1/12 07).

Señala la articulista que esta foto adquiere un dramatismo adicional si se compara con el mural de Diego Rivera *La maestra rural* que adorna el interior de la SEP. “En esta pintura se observa una maestra impartiendo clase a un pequeño grupo de alumnos en pleno campo. En el trasfondo campesinos labran la tierra y del lado izquierdo del círculo educativo se encuentra un soldado montado a caballo con un rifle, que promete proteger los logros de la Revolución, entre ellos las normales rurales”.

Pero añadiríamos nosotros, no solo las normales rurales, sino la labor del maestro rural acechada por sus opositores que veían en el maestro y su trabajo una amenaza a sus intereses mezquinos. La labor social del maestro celosamente protegida por las instituciones (educativas, gubernamentales, militares) del Estado cardenista, hoy día se vuelve contradictoria y disfuncional para el sistema.

Toda figura social que alude a la condición de “guía”, cumple una función simbólica pero especialmente funcional a nivel social. Es el caso del maestro “apóstol social” que tuvo un papel central en un momento en que el país entraba a un –en ese momento incipiente- proceso de industrialización que implicaba:

- La conformación de una identidad nacional soportada en la idea de “progreso”, que tenía que ser internalizada por los nuevos maestros y además debía difundirla entre la población.

- La certeza de que México entraba de lleno en un sistema de instituciones, mismas que estarían al servicio y para protección del pueblo, donde el Estado era el primer preocupado en hacerlas respetar.
- Cubrir un nuevo perfil de formación de los recursos humanos, que obviamente pasaba por resolver el ingente problema del analfabetismo, pero también la ampliación de la cobertura educativa a todos los niveles pero especialmente del básico.

La década de los sesenta marca un cambio radical en la concepción del Estado, la figura requerida del maestro es nueva. Se presentan cambios en la figura simbólica del maestro, en la cual influyó especialmente el proceso de urbanización, la consolidación del esquema económico industrializador y de servicios y, los impactos culturales producidos por el auge de los medios de comunicación.

Se debe incluir, en este cambio, la consolidación del Estado mexicano y la aparición de un nuevo discurso político que poco a poco fue filtrándose hacia las instituciones educativas, en donde el concepto de nación independiente y soberana se acompañó de la necesidad de “democracia”.

Funcionalmente es diferente un maestro encargado de divulgar la importancia de reconocer en el Estado la institución máxima y benefactora, a una del maestro preocupado, ahora, por dejar como un supuesto básico el papel benefactor del Estado y pasar a construir una sociedad democrática.

El maestro profesional de la educación

Hacia los años ochenta ya era más que evidente la necesidad de actualizar la figura del maestro. Los proyectos de modernización productiva estuvieron acompañados de lo que algunos consideran la “revolución de las tecnologías de la información (TIC`s)” que presionaron para la incorporación –cada vez en mayor medida- de la tecnología en los procesos educativos. La modernización ya no solo podía ser de tipo administrativa y salarial, abarcaba a la gestión e introdujo elementos clave y novedosos como: calidad, evaluación, equidad y quedaban atrás otros -otrora fundamentales- como la cobertura. El dominio de su práctica profesional involucró modificación de contenidos, estrategias de capacitación y actualización pero además

de su figura como un nuevo maestro, el “maestro profesional”, el maestro certificable conforme a un criterio unificador de nivel internacional; el ideal de la nueva escuela.

La configuración y consolidación de una imagen ideal tarda en sedimentar en la sociedad y en el gremio lo cual permite la sobrevivencia de la vieja imagen magisterial y de un discurso que en ocasiones muestra las inercias de aquella funcionalidad; sin embargo, ya es perceptible un discurso que incluye nuevas imágenes que aluden más a la figura profesionalizante e innovadora del magisterio.

La nueva figura del maestro profesionalizante, en una carrera magisterial que coloca por encima el logro individual en busca de la promoción económica, substituye atributos como la consagración, el sacrificio, la devoción hasta antes considerados el baluarte de la profesión. Los mismos maestros se autodefinen ya no como apóstoles sino como profesionales. En el pasado la distinción de desempeñarse como maestro suplía con creces las desventajas de un sueldo modesto. Actualmente es menos factible que se aprecie el honor de un trabajo desempeñado como para renunciar a los anhelos de un mejor salario.

La sindicalización del magisterio contribuyó a asignar la imagen del maestro como trabajador-profesional. Así las luchas por impulsar la Modernización Educativa y la profesionalización docente, han estado completamente ligadas a las negociaciones y movilizaciones sindicales por mejoras salariales y condiciones de trabajo.

La imagen del maestro como profesional de la educación devuelve su labor completamente al aula, específicamente a la enseñanza de los niños, en oposición al maestro de la comunidad, al actor social. Ahora al maestro se le exige ser más eficaz en su práctica profesional, mejorar la calidad de su enseñanza. La sociedad reclama una nueva imagen del maestro, sustentada en atributos más profesionales: nuevas competencias como el manejo e implementación de nueva tecnología en sus clases, conocimiento experto de los contenidos escolares, formas de enseñanza innovadoras, entre otras.

Estos requerimientos y los propios de una aceleración en la ciencia, tecnología y producción social, reclaman un maestro actualizado; para esto, la SEP ha implementado una serie de programas que buscan actualizar a los maestros a través de cursos con los más variados temas, encontramos de manejo de programas

computacionales, neurolingüística, valores, matemáticas, la enseñanza de la ciencia, desarrollo de habilidades artísticas, inteligencia emocional, entre otros. Además de los incentivos escalafonarios otorgados a los maestros que continúan alcanzando títulos, a través de su preparación profesional en algún posgrado.

A parte de los estímulos que recibe el maestro por profesionalizarse esta el reconocimiento simbólico, es muy importante para el maestro significarse a sí mismo como profesional y elevar su prestigio ante sus propios compañeros, alumnos y padres de familia por contar con un número mayor de títulos, diplomas, constancias, que acreditan ante los otros su profesionalización.

Consideraciones finales

La construcción de la identidad profesional del magisterio de educación primaria en México hay que buscarla, en un primer momento, en la misma historia de la profesión como marco referencial de los sujetos. Profesión que se constituyó de inicio como una profesión privada hasta convertirse en una profesión de Estado, inicialmente municipal, luego estatal, posteriormente federal y actualmente estatal-federal. Es claro que los maestros actuales son diferentes a los maestros de los inicios del Estado-nación, sin embargo, parte de ese pasado fundacional permanece en la memoria colectiva como una conciencia práctica y reflexiva de los maestros de hoy.

Por esto, si queremos comprender la figura del maestro actual, no se puede dejar de analizar los grandes hitos de la historia de la profesión. Sólo una visión de largo plazo nos permite distinguir las diferentes imágenes con que se referencia al maestro, desde el maestro artesano-apóstol, hasta el actual maestro profesional de la educación.

Analizar el trayecto de la formación de los maestros de educación primaria en México, nos permitió distinguir una constante que se encamina a su profesionalización. La profesionalización del magisterio se refleja en un discurso ideologizado de profesionalismo, entre cuyas características destaca su valor normativo y de control. Este discurso se ha traducido en acciones que se dirigen al fortalecimiento intelectual de los maestros y a elevar el estatus, poder y prestigio

social de la profesión, fundamentado esencialmente en la credencialización de la carrera magisterial.

El discurso del profesionalismo es un elemento clave en la construcción de los imaginarios del magisterio, al cristalizarse en matrices de significación y de acción de su práctica profesional los convierten en esquemas constituyentes de su identidad profesional.

Un contexto importante de socialización de los imaginarios son las escuelas normales, en el proceso de formación ocurre toda una suerte de interacciones donde se socializan ciertas imágenes sobre el “ser” y “hacer” del maestro. Esta formación se ha debatido entre dos posturas: una que apunta hacia un enfoque racionalista, que privilegia una formación más teórica, criticada por su desvinculación con la realidad educativa concreta y, otra con una postura más empirista que opone por sobre la teoría las experiencias profesionales, se aprende de las propias prácticas educativas. Hasta el momento no se ha encontrado la mixtura ideal de ambas posturas en la formación del magisterio.

El que la carrera magisterial sea una profesión de Estado, determinada por una formación profesional y una profesionalización de sus miembros desde las políticas educativas dictadas por los gobiernos en turno, le confiere una de las características fundamentales para diferenciarla de otras profesiones.

El ser una profesión controlada y regulada totalmente por el Estado, ha puesto desde su constitución, en duda y conflicto su autonomía. Los teóricos de las profesiones señalan tres componentes básicos de la autonomía: 1) libertad para definir el modelo de la profesión y sus funciones. 2) libertad para establecer las pautas de selección de sus miembros. 3) libertad para establecer sus propios criterios y normas de eficiencia técnica y control disciplinario. Estos rasgos corresponden a las profesiones liberales, sin embargo existen profesiones como el magisterio en México que no responden a este modelo.

La autonomía en la profesión magisterial han estado pautada por dos agentes: en el inicio de la profesión por el Estado, posteriormente por el sindicato de maestros. Los cuales se han disputado desde siempre el control de la profesión. Finalmente, los conflictos entre estos agentes terminan generalmente en exitosas

concertaciones, dejando fuera, la mayoría de las veces, los intereses de los maestros.

A pesar de las políticas descentralizadoras de la educación y del empuje de la privatización en la educación en México, el Estado sigue siendo, con mucho, el principal proveedor y rector de educación en nuestro país, sobre todo del nivel básico. Con ello el Estado es el garante de que, sea a través de la educación pública o la privada que todos los ciudadanos reciban un capital mínimo de formación.

Sin embargo, la crisis económica y los ajustes al sistema educativo desde la década de los ochenta han aportado nuevos elementos que han redimensionando este papel protagonista. Por diferentes circunstancias, analizadas a lo largo del capítulo, el poder centralizado se ha ido reduciendo en favor de las periferias estatales.

Las nuevas políticas profesionalizantes buscan romper los lazos corporativos con el sindicalismo (SNTE), que ha decir de varios estudiosos es el obstáculo más fuerte para impulsar verdaderos cambios en la educación básica. Los entramados políticos entre el SNTE y los gobiernos en turno obedecen a intereses más fuertes que los netamente educativos. Lo que encontramos es una clara contradicción entre los propósitos y la práctica real de los gobiernos panistas que han tenido que pagar los costos por los servicios corporativos prestados por la lideresa vitalicia del SNTE, quien finalmente es la que decide si se implementan o no las reformas educativas.

El estar la profesión magisterial atada a estructuras sindicales y de Estado, la ha condicionado a las ideologías y circunstancias políticas, económicas y sociales emergentes del país. Lo que refleja las relaciones que existe entre la profesión y las estructuras sociales, sobre todo en los periodos posrevolucionarios en donde las escuelas y los maestros se volvieron verdaderos artífices de la política cultural de estos gobiernos.

Lo que nos hace reflexionar sobre la identidad profesional del magisterio como una “bisagra” compleja en la que se engarzan los distintos roles institucionales otorgados al “ser maestro” de acuerdo a los momentos de transición histórica del país. Que van dejando huella y conformando arquetipos en la memoria colectiva del magisterio y de la sociedad.

CAPITULO IV

LA EXPRESIÓN DEL NORMALISMO EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE MAESTROS DE TLAXCALA: SU ANÁLISIS DESDE EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LOS FORMADORES DE MAESTROS

Introducción

En el capítulo anterior se esbozaron las imágenes arquetípicas que sobre el maestro se han construido a lo largo de la profesión magisterial: el maestro artesano, el apóstol social y, el profesional de la educación. El análisis y construcción de estos

arquetipos son el marco analítico para la comprensión de los procesos de construcción identitaria profesional de las estudiantes normalistas tlaxcaltecas, en la medida que estos mitos fundadores constituyen el basamento de significados sobre los que se construye el *ethos* profesional, es decir, la referencia original, el fundamento de la praxis, los valores y los códigos internalizados de la profesión. Los arquetipos son el “reflejo” en el que los maestros se miran para ser o dejar de ser, que les demandan la proyección de cierta imagen a la vez que legitiman, posibilitan o niegan esa imagen.

Siguiendo las ideas de Dubar que recupera la importancia del proceso socializador de las instituciones en la definición de la identidad de los individuos, consideramos que son las escuelas normales los contextos por excelencia donde se socializa el *ethos* profesional y los esquemas de significación que guían la construcción del arquetipo ideal del magisterio.

En este sentido este capítulo da cuenta del estudio de las escuelas normales en su dimensión simbólica e imaginaria, ya que representan la materialización, la fijación y la codificación social del sentido otorgado al “ser y “hacer” del magisterio. Las escuelas normales, en su dimensión analítica, las observamos como contextos institucionales de interacción, significación, construcción de saberes, creencias, valores, que guían la construcción de la identidad profesional de las estudiantes normalistas.

Las prácticas instituidas, la cultura escolar, las interacciones al interior de la escuela normal, son fuentes de aprendizaje para las futuras maestras. Como en ninguna otra profesión, en las escuelas normales las estudiantes no sólo aprenden del currículum explícito o formal, sino también el currículum oculto les proporciona una fuente importante de aprendizajes: el cómo enseñan sus maestros, las formas como éstos interactúan entre sí y con los directivos, el compromiso y responsabilidad ante las tareas delegadas, los vínculos que se crean con el entorno, el ejercicio del poder y de la autoridad, las prioridades educativas y los valores que se practican en la institución.

Las experiencias vividas en la formación profesional modelan sus prácticas profesionales como maestras, por la sencilla razón de que la escuela normal

configura una especie de “laboratorio” semejante al de la escuela primaria, dicho de otra manera, ambas –las escuelas normales y las escuelas primarias- comparten ciertas analogías, tanto la función formal de educar como ciertos códigos culturales de identidad y de desarrollo laboral.

En este capítulo estaremos incursionando en el terreno de las escuelas formadoras de maestros de educación primaria de Tlaxcala, la Normal Rural “Lic. Benito Juárez” y la Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras”. La normal rural que por su más larga trayectoria en el estado -cerca de setenta años- ha experimentado las más antiguas propuestas de formación de maestros. La normal urbana con una trayectoria más reciente –treinta años- que pareciera que por esto mismo, se adapta sin tantos problemas a las exigencias de las actuales propuestas en cuanto a formación de maestros.

Un sujeto clave en el proceso de formación lo constituyen las y los profesores de estas estudiantes: los formadores de maestros. Como sujetos que reproducen y reconstruyen, a partir de sus propias significaciones, el discurso ideológico oficial que plantea las directrices en cuanto a cómo tendría que ser la formación de maestros y cuál es su papel como formadores.

De ahí que consideramos necesario, antes de entrar al estudio de las subjetividades de las estudiantes normalistas, conocer ¿quiénes son los formadores de estas normalistas?, ¿cómo se representan?, ¿cómo resignifican el discurso oficial en sus prácticas profesionales?, ¿cuál es la imagen que tienen de sí mismos? En el capítulo VI se analizan las ideas que las estudiantes normalistas tienen de sus profesores.

Los estudios que sobre el magisterio y su formación se han hecho se han centrado esencialmente en sus aspectos más perceptibles: curriculares, de evaluación, de recursos económicos, administrativos, etc., relegando a un segundo plano aquellos fenómenos relacionados con la propia urdimbre de relaciones manifiestas en la vida cotidiana de las escuelas normales, que son fundamentales en las prácticas profesionales instituidas en la formación de las futuras maestras.

Lo que intentaremos en este capítulo es precisamente dar cuenta del conjunto de esquemas de percepción, de valoración y de acción que están presentes en el

discurso de los propios profesores de estas normales, en cuanto a su quehacer profesional como formadores de maestros y la urdimbre de interacciones que ocurren en torno a este quehacer. Lo que nombraríamos como el “discurso pedagógico” de los formadores de maestros, el cual regula la transmisión de competencias y capacidades, pero a la vez también regula la forma como se construye un orden, una relación y una identidad profesional en el entramado simbólico de la vida cotidiana de estas instituciones.

La característica fundamental del “discurso pedagógico” es que es un discurso recontextualizado y reformulado de un discurso primario (Bernstein 2001), que parte de la significación que los formadores de maestros elaboran sobre lo que la normatividad (políticas educativas, planes de estudio, programas de mejoramiento profesional e institucional, etc.) les dicta en cuanto a la formación de maestros y su práctica profesional.

Diríamos entonces que el “discurso pedagógico” de los formadores se traduce en una visión sobre la formación profesional de las futuras maestras, una perspectiva de su propio quehacer profesional y una posición de los acontecimientos y comportamientos de la profesión y sus miembros.

El capítulo está conformado por tres apartados: 1) Los proyectos sobre el normalismo en México: el normalismo rural y el normalismo urbano; 2) El “proyecto modernizador: hacia la profesionalización del magisterio; y 3) Las escuelas normales en Tlaxcala.

El primer apartado sirve de contexto para analizar los procesos macrosociales económicos, políticos y educativos que dieron pauta a la construcción de dos grandes proyectos de normalismo: el normalismo rural y el normalismo urbano. Aquí reflexionamos acerca del papel que desempeñaron las escuelas normales rurales y urbanas en la construcción de las políticas culturales del país que sustentaron estos dos proyectos y sus repercusiones socioeducativas para la población.

El segundo apartado describe las características del proyecto actual de normalismo: el “proyecto modernizador”. Sus propósitos, las acciones implementadas y la imagen de maestro que pretende construir. Estos dos primeros apartados son

muy importantes, pues constituyen el marco referencial para ubicar el estudio de las normales de Tlaxcala.

El tercer apartado da cuenta del estudio empírico que realizamos en las dos normales objeto de estudio, aquí a partir de entrevistas temáticas a los profesores de las normales exponemos el proceso conflictivo y complejo que viven la normal urbana y rural en la transición hacia el nuevo proyecto de normalismo.

I. Los proyectos sobre el “normalismo” en México: el normalismo rural y el normalismo urbano

Desde el discurso oficial y las distintas políticas educativas en torno a la formación magisterial, se ha configurado un conjunto de representaciones sobre el maestro, su hacer, su formación, etc., que han conformado un modelo paradigmático de educación que podríamos denominar “normalismo”. Su comprensión es fundamental para la explicación de las identidades profesionales del magisterio.

Una primera interrogante que se plantea es ¿Qué estamos entendiendo por “normalismo”? Para lo cual se construyó un concepto que nos permitió delimitar el terreno sobre el cual analizamos su expresión en las escuelas normales de Tlaxcala.

En este estudio estaremos entendiendo por “normalismo” un sistema cultural expresado en contextos ideológicos institucionales, *ethos* profesionales, discursos pedagógicos, que comprenden la vida cotidiana de las escuelas normales. A partir de estos marcos referenciales las estudiantes normalistas construyen, interpretan y comparten un entramado de significaciones sobre el “ser maestras”.

De tal manera que el “normalismo” refiere en este estudio a las escuelas normales, la formación profesional que subyace en ellas, las prácticas culturales ahí instituidas, el complejo simbólico imperante y, al conjunto de interacciones que encarnan los distintos actores a su interior.

El recuento histórico de la profesión magisterial en México da cuenta de dos proyectos divergentes de normalismo, los cuales se adecuaron e implantaron según momentos de transición social y económica del país. A continuación damos cuenta de ellos.

Los proyectos del normalismo: “normalismo rural” y “normalismo urbano”

Las políticas educativas –como observamos en el capítulo precedente- configuraron distintos ideales de “ser maestro” que se determinaron en el discurso oficial, en las prácticas de los maestros y en los distintos proyectos que sobre su formación se echaron andar desde la instauración de las escuelas normales, de esto hace ya un siglo. Análisis que nos brindó las claves para señalar que a lo largo de la historia de la profesión se han construido distintos imaginarios sobre el magisterio.

Estos imaginarios tuvieron como punto de referencia los proyectos sobre el “normalismo”. En estos proyectos se distinguen claramente dos tendencias: 1) un normalismo rural centrado en formar maestros para los sectores más vulnerables de la sociedad y, 2) un normalismo urbano que se ocupa de formar maestros para una sociedad más urbanizada.

Aquí destaca el papel de las escuelas normales rurales y las normales urbanas, como instituciones formadoras de maestros, que en su origen tuvieron un proyecto diferenciador, proyecto que actualmente se ha homologado en un solo sentido -como veremos más adelante en este mismo capítulo- dando paso a la consolidación de un solo proyecto de normalismo, el “normalismo urbano”.

A pesar de esto, las escuelas normales rurales que han logrado subsistir, tienen un sentido significativo más que numérico (del total de normales en el país, solamente un 10% son normales rurales) por su papel de detonadoras de malestares y conflictos sociales más amplios: pobreza, desigualdad e injusticia.

A continuación se analiza el sentido social otorgado al proyecto de normalismo rural y urbano, que si bien, como ya lo señalábamos líneas arriba, las políticas educativas han dirigido sus acciones a fortalecer este último; el normalismo rural, aun existente, juega un papel significativo para ciertos sectores vulnerables de la sociedad.

Normalismo rural

El normalismo rural tuvo su época dorada en el periodo posrevolucionario (1920-1940), periodo en el que se consolida la imagen “apostólica social” del magisterio. Habría que señalar que es esta imagen la que va a ligar a la profesión con su sentido de “trascendencia” y “compromiso social”.

Este “normalismo”, se encontraba expresado en los maestros de las escuelas normales rurales⁶⁰ del país, que se fundaron y tuvieron su época gloriosa en la década de los años veinte y treinta del siglo pasado. Estas normales tuvieron como propósito esencial formar maestros y maestras para el campo, desempeñando un verdadero papel de actores sociales al participar de la dinámica social de las comunidades, en el afán de mejorar la vida de los campesinos en todos los sentidos: cultural, laboral, sanitaria y económicamente.

Las normales rurales se construyeron en zonas pobres y apartadas lo que representó, en aquellos años, la única oportunidad para los jóvenes de esas comunidades que aspiraban continuar sus estudios profesionales. Además de que eran y siguen siendo internados, lo cual para muchos significó un medio de subsistencia además de preparación profesional.

El proyecto de las normales rurales tiene su origen en la política cultural que los gobiernos posrevolucionarios enarbolaron al concluir la Revolución Mexicana. El atraso económico, educativo, social, en el que se encontraba el país, dio pauta a la implementación de diversas acciones para alfabetizar al pueblo mexicano, entre ellas destaca la formación de maestros rurales.

Las normales rurales buscaban capacitar en un corto tiempo a sus estudiantes para que se incorporaran a trabajar en las escuelas primarias rurales. Utilizamos la expresión de “corto tiempo” porque a diferencia de los maestros urbanos, los normalistas rurales además de no exigírseles la educación primaria concluida como antecedente, cuestión que si era obligatoria en las normales urbanas, su formación profesional duraba un año menos que la de los normalistas urbanos.

En su formación profesional además de las materias académicas se integraban prácticas agrícolas y oficios rurales. La intención era, que los maestros además de llevar la alfabetización, también se involucraran en actividades culturales, económicas, sanitarias, con los adultos de las comunidades.

Se pedía como requisito de ingreso que los estudiantes fueran hijos de campesinos, los cuales aprendían el oficio en la práctica: trabajando las tierras de la

⁶⁰ Alicia Civera Cerecedo (2001) en su artículo *México: La trayectoria de las escuelas normales rurales, algunas huellas para estudiar*. Realiza un excelente recuento de lo que han sido desde su creación y hasta la actualidad las normales rurales. Gran parte de los datos proporcionados en este apartado fueron tomados de su trabajo.

institución y haciendo sus prácticas profesionales en las escuelas primarias de la comunidad. Estos jóvenes concluían su primaria en estas normales y egresaban para formar parte de las filas del magisterio.

Desde su creación, las normales rurales trajeron consigo un sello de distinción en comparación con la enseñanza “libresca” y “erudita” heredadas de las instituciones del porfiriato, como las universidades y escuelas normales de las ciudades. Nacieron envueltas de una mística de ser escuelas de campesinos comprometidos con el mejoramiento de vida de los de su propio origen y de brindar oportunidades educativas para los sectores populares.

Como consecuencia de la crisis económica de 1926⁶¹ el Estado limitó el proyecto de las escuelas normales rurales y disminuyó notablemente su financiamiento. De ahí que estas escuelas deberían ser autofinanciables, organizar su vida interna por medio de cooperativas y desarrollar actividades culturales y económicas hacia las comunidades vecinas. De esta manera este tipo de escuelas fueron creando fuertes lazos con las comunidades rurales, que consideramos, fueron el comienzo para su posterior identificación con las luchas en defensa de las clases más desprotegidas de la sociedad.

En el periodo cardenista el proyecto de las normales rurales se consolida. Durante estos años el número de normales rurales llegaría hasta 35 en total, un crecimiento importante si lo comparamos con las cuatro que existían en 1927, fue el número mayor en la historia de las normales rurales (Civera, 2004: 9). La educación socialista implantada en este sexenio influyó en los planes de estudio de estas normales, se introdujeron en el plan materias como: “Elementos de economía con orientación socialista”, “Orientación socialista y Legislación obrera y campesina”, “Conocimientos de los problemas que afectan a la vida del campesino mexicano y “Crítica de las soluciones dadas a la luz de las ideas socialistas”.

Estas circunstancias abonaron el terreno para que estas escuelas desarrollaran una actitud crítica y una organización al interior de los internados

⁶¹ Julio de 1926 fue el mes de la crisis económica de México: caída del precio internacional de la plata y de la exportación de petróleo (dos de las principales fuentes de ingreso del país). Huelgas en varios sectores (ferrocarriles, minería, centros petroleros, escuelas), fuga de divisas, endurecimiento de las relaciones con estados Unidos, estallido del movimiento cristero (Krauze, 1976:245).

basada en un autogobierno, que posibilitó la organización de los estudiantes a nivel nacional (1936) en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) a la cual actualmente todavía pertenecen las y los estudiantes normalistas rurales de todo el país.

Esta organización se distinguió por su participación política, no solamente defendiendo sus intereses, sino haciendo suyas las demandas de las clases populares. La ideología de las normales rurales se expresa en los estatutos de la FECSM⁶², en los que se dice que “es una organización democrática, combativa y revolucionaria; sus sociedades serán consideradas como centros de educación política de acuerdo a las leyes objetivas del desarrollo social, al que permitirán la ubicación del movimiento estudiantil en su papel histórico como aliado del proletariado por la destrucción del estado burgués y la instauración de la dictadura del proletariado.... enarbolando el marxismo leninismo como guía ideológica y práctica....en pro de un régimen que lleve a una igualdad económica, política y social”.

Esta Federación de estudiantes ha persistido hasta nuestros días como un residuo de aquellas originales formas organizativas del cardenismo, funcionando más como una expresión discursiva “radical” en beneficio de intereses estratégicos de supervivencia. Las actuales demandas de los normalistas rurales están centradas esencialmente en la defensa de las escuelas normales rurales, asignación de plazas automáticas, aumento de presupuesto, mayor matrícula, etc.

Demandas expresadas en un “discurso radical” que cumple la función de portavoz de insatisfacciones sociales más profundas. En estas demandas hay un trasfondo de supervivencia: el cierre de las normales rurales y el suprimir el beneficio de un trabajo seguro (plaza automática), les arrebató a los normalistas rurales toda esperanza de movilidad social.

A partir de los años cuarenta las normales rurales pasaron a ser instituciones incómodas para los gobiernos, tanto en lo educativo como en lo político, ya no encajaban en el proyecto de un México urbano y moderno. Las primeras medidas

⁶² En las entrevistas, las estudiantes de la normal rural señalaban que estos estatutos siguen vigentes, no han tenido ninguna modificación desde que fueron creados en 1936.

para su desmantelamiento⁶³ las toma el entonces presidente de la república Ávila Camacho que reduce drásticamente su financiamiento, cerró planteles, separa la formación de técnicos agrícolas en las Escuelas Prácticas de Agricultura y la de formación de maestros en las normales rurales, restringe su influencia en las comunidades y en 1945 implanta para las normales rurales un plan de estudios común al de las normales urbanas. Que desde luego dejó atrás los contenidos ligados al desarrollo comunitario y al enfoque socialista.

A partir del sexenio presidencial de Ávila Camacho (1940-1946), las normales rurales dejaron de tener un lugar importante en el discurso educativo. Para 1946 quedaban solo 18 de estas escuelas, 9 internados de hombres y 9 de mujeres. El plan de estudios que se adoptó en 1945 constaba de seis años distribuidos en dos ciclos: el primero equivalente a la secundaria y el segundo con materias profesionales. No es sino hasta 1959 cuando se independizan los estudios de secundaria y normal.

Con la implementación, en 1959, del Plan de Mejoramiento y Expansión Educativa, que pretendía alcanzar la meta de brindar educación primaria para todos los niños en un lapso de once años, el gobierno autorizó la construcción de una gran cantidad de escuelas primarias en diferentes zonas rurales del país. Esta medida ocasionó un déficit de maestros sobre todo para las zonas rurales.

En este periodo se abrieron nuevamente escuelas normales rurales que llegaron a ser 29, este dato indica, que en esta época, si bien bajo diferentes circunstancias e intereses, las normales rurales volvieron a tener un importante impulso. Una posible respuesta la encontramos en Arnaut (1996) que documenta como los estudiantes egresados de las normales urbanas no aceptaban trabajar en comunidades rurales, si como veíamos líneas arriba la oferta de educación primaria se volcó a las zonas rurales, a las autoridades no les quedó otra opción que formar maestros para esos lugares y solamente en las normales rurales lo podía hacer.

En la década de los 60's, y 70's la actividad política de los normalistas rurales estuvo muy activa, apoyando huelgas de maestros, obreros y demandas de los

⁶³ El proceso de desmantelamiento y homologación de planes de estudio, ha sido un largo proceso que llega hasta nuestros días, como a continuación vamos analizar. Las normales rurales que aun existen, siguen conservando sus formas ideológicas fundacionales en sus orientaciones doctrinarias y en sus prácticas colectivas.

campesinos. En Chihuahua, Morelos, Chiapas, Guerrero, varios estudiantes se unieron a las guerrillas. Al finalizar la década de los sesenta, tras la represión del 68, se cerraron 14 normales rurales, que fueron convertidas en secundarias técnicas. El argumento fue que al exigirse la secundaria para ingresar a la normal y al no haber secundarias en varias regiones donde se ubicaban las normales rurales, no tenía sentido su existencia como tales. A ello siguió una ola de persecuciones y represiones a los líderes estudiantiles de estas normales por sus vínculos con movimientos sociales radicales y con la guerrilla (Civera, 2001).

Actualmente encontramos 16 normales rurales, las cuales han logrado subsistir, debido a su fuerte organización política y en algunos casos por sus nexos con las comunidades, las cuales en algunas ocasiones no han permitido el cierre de estas normales.

La trayectoria de las normales rurales ha estado influenciada de diversas formas, por la vida política, económica y cultural de las regiones en donde se encuentran ubicadas. Tras la aparente unificación de la FECSUM, existe una heterogeneidad en las formas de participación política de las diferentes normales. Además, la relación que han logrado establecer con las comunidades también es diversa, en algunos casos estas escuelas han logrado establecer vínculos solidarios muy estrechos con las poblaciones, mientras que en otros casos estos vínculos son inexistentes.

A pesar de las diferencias que pueden encontrarse, las normales rurales han compartido desde sus orígenes ciertas distinciones en relación con otras instituciones educativas: su condición de escuelas encomendadas para llevar la educación a las comunidades rurales; escuelas que brindan una opción profesional, sino es que la única, a jóvenes de clase baja y; su funcionamiento como internados, lo que ha permitido una fuerte cohesión estudiantil.

Las normales rurales se convierten en la única opción profesional para cierto sector estudiantil, pero ahora con la incertidumbre de un futuro laboral incierto dados los mecanismos actuales por los que se puede obtener la plaza: herencia o compra a los maestros que están por jubilarse. De tal forma los normalistas rurales se convierten en el núcleo más vulnerable, pues a diferencia de los normalistas urbanos

quienes en un porcentaje significativo provienen de familias de maestros, lo que los coloca en una posición diríamos más ventajosa para conseguir la plaza ya sea por que algún familiar se la hereda o por que cuentan con los medios económicos para comprarla.

Normalismo urbano

A partir de la década de los cuarenta el Estado abandona la economía campesina y comunitaria adoptando un proyecto agrícola moderno y privado. El arranque de la industrialización modificó los contextos nacionales hasta entonces eminentemente agrícolas y rurales, activando grandes zonas industrializadas y urbanas.

A nivel mundial se vivieron grandes cambios económicos, México no escapó a estas alteraciones, lo que trajo como consecuencias un nuevo modelo de crecimiento económico que se mantuvo vigente, con algunos matices, hasta casi los últimos años del siglo pasado.

Estos cambios impactaron también la visión cultural del país y originaron reformas profundas en el proyecto educativo nacional hasta ese momento definido como el proyecto de la educación socialista, el cual fue cancelado de manera definitiva. Para ello se hizo necesaria la reconceptualización del papel social del maestro y de sus prácticas, redefiniéndose dos aspectos: su formación educativa y los escenarios sociales de lo que se considera lo propiamente escolar, es decir, se reformularon saberes, prácticas, funciones y atributos simbólicos del magisterio, en una pretensión de modificar su esencia y sus prácticas es decir su identidad profesional hasta entonces construida sobre una clara representación de la labor del maestro como un agente pedagógico y político social.

Este proyecto tiene su anclaje en las normales urbanas, las cuales fueron creadas en el país hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX. La función de los maestros formados en las normales urbanas estaba enfocada al trabajo en el aula y a la enseñanza de los alumnos; en contraste a los maestros rurales, cuya labor trascendía los muros áulicos y se compenetraba a las actividades de la comunidad. De ahí que las normales urbanas brindaban una formación diferenciada,

no se ejercitaban a sus estudiantes en conocimientos comunitarios (oficios agrícolas) y las materias hacían mayor énfasis en conocimientos pedagógicos y científicos.

Los egresados eran contratados para trabajar en las escuelas primarias ubicadas en las zonas urbanas, ellos mismos se resistían a trabajar en las poblaciones rurales debido a lo alejado de los lugares y las incomodidades de estas zonas a las que no estaban acostumbrados, pues provenían sobre todo de las mismas capitales de los estados o de las zonas conurbanas de la región, pero sobre todo por los bajos salarios que se pagaban a los maestros de esos lugares. Las mismas autoridades educativas propiciaban esta situación, pues a los estudiantes de las normales urbanas les otorgaban las escuelas mejor ubicadas⁶⁴.

A diferencia de las y los normalistas rurales, los estudiantes de las normales urbanas no se distinguen por su participación política, no pertenecen a ninguna organización estudiantil y no han hecho suyas “las demandas ni la defensa de las clases populares”.

La bifurcación del proyecto normalista y sus repercusiones sociales

La imagen del “ser maestro” que se pretende construir como arquetipo guía, está estrechamente vinculada con un determinado proyecto político, social y pedagógico que a su vez está enmarcado dentro del contexto más amplio de las políticas públicas del país.

En este sentido, el sistema educativo mexicano ha incidido de alguna manera en la estratificación social a través de un sistema segmentado en el servicio

⁶⁴ Recuerdo cuando egrese de la Normal Rural de Panotla Tlaxcala, en el año de 1984, me mandaron junto con otras compañeras a trabajar al estado de Michoacán. Las autoridades educativas nos citaron para darnos nuestras órdenes y ubicación en los primeros días del mes de septiembre, no tengo ya presente el día exacto, lo que no olvido es que fue a las doce del día. Llegamos al lugar a la hora señalada, ahí nos encontramos con otros compañeros de la Normal Rural de Tiripetio del mismo estado de Michoacán que también los habían citado a la misma hora. En ese momento ya había una fila de egresados pero de la normal urbana del estado. Nos ubicamos en la fila. De uno en uno íbamos pasando al interior de una sección del edificio. Tocó mi turno de pasar y una persona me indicó observar un mapa del estado en el cual se resaltaban con diferentes colores los municipios que lo componen y me dijo “estos son los municipios del estado, escoge a donde te quieres ir a trabajar, pero ya solamente quedan lugares en tales colores”. Estuve un rato observando el mapa, buscaba algún municipio lo más cercano de la capital (Morelia) pero ya no había, solamente quedaban disponibles los que colindaban con Guerrero, Colima y las zonas costeras del estado. Escogí un Mpio. de nombre Nocupetaro, que fue el que me pareció el menos alejado de Morelia. Después nos enteramos que a los egresados de la normal urbana los habían citado dos horas antes, es decir tuvieron la oportunidad de escoger los lugares menos alejados, pero eso no fue todo, a los de la Nacional de Maestros los habían citado un día antes para que seleccionaran antes que nadie su lugar de trabajo.

educativo, así el modelo de “normalismo” para las comunidades rurales más colectivo y social y el modelo para las ciudades más individual y profesional. Este último se vuelve hegemónico a medida que el modelo de desarrollo económico, social y cultural implementado, a partir de los años cuarenta y hasta los setenta, sostiene como propósito transformar un país agrícola en un país industrializado.

Las escuelas normales han constituido una estructura estratégica, así tenemos a las normales rurales que proveía de maestros a los sectores más marginados (zonas rurales) y las normales urbanas cuyos egresados brindaban sus servicios a las clases medias (zonas urbanas). Este sistema bifurcado de “normalismo” agregó nuevas desigualdades en la condición de los servicios educativos entre las clases sociales: educación para los pobres desde los pobres (maestros rurales).

Afirmamos la idea de desigualdades en la condición de los servicios educativos, pues además de las obvias, como son las relacionadas con la infraestructura escolar, hay que agregar una más que viene dada desde el enfoque que se le ha dado a la formación del maestro rural; recordemos lo que analizábamos anteriormente, el maestro rural en sus inicios era formado sobre la marcha, realizando su labor con los mínimos conocimientos que poseía.

Posteriormente ya con la creación de las escuelas normales y en lo que tiene que ver con la formación profesional de normalistas urbanos y rurales también encontramos diferencias, mientras a los estudiantes de las escuelas normales urbanas se les exigía para su ingreso la primaria terminada (después el requisito fue secundaria), los normalistas rurales terminaban la primaria en su formación para maestros.

Guiadas por el propósito de formar maestros para el campo, las normales rurales, formaban maestros con un plan de estudios breve, de dos años, que incluía un año de adiestramiento en prácticas agrícolas y oficios rurales, y un año de formación profesional. En las normales urbanas el plan de estudios estaba centrado exclusivamente en la formación profesional y duraba tres años.

Las prácticas profesionales de los maestros obedecían a propósitos distintos, así tenemos que para los niños rurales no era prioridad el que se apropiaran de un

gran cúmulo de conocimientos; que supieran leer, escribir y hacer cuentas era suficiente. Resultaba más importante prepararlos para desempeñar ciertos oficios (carpintería, pequeñas industrias, herrería, agricultura, bordados y tejidos, etc.). Con los niños de las ciudades las tareas escolares estaban dedicadas a la adquisición de conocimientos.

El conocimiento escolar filtrado en los currícula no es indiferente a las divisiones sociales: mujer-varón, niño rural- niño urbano, alumno de clase baja-media o alta, grupos étnicos minoritarios o mayoritarios, candidatos a obreros frente a profesiones de “cuello blanco”, etc. el currículum regula no sólo los contenidos que se imparten, sino que los distribuye socialmente (Gimeno, 1992:179). Esto explica cómo la escuela ha sido copartícipe con un tipo de división que se corresponde con una diferenciación de origen social y un tipo de formación recibida y a la vez transmitida. De ahí que la escuela cumple un papel como instrumento de estratificación social.

En sus orígenes la cobertura de educación a los sectores más pobres del país se relaciona con un Estado-educador que sostiene un proyecto económico sustentado en el espacio rural como prioridad de desarrollo para la nación. Hacia mediados del S. XX en México, la mirada económica toma el rumbo industrializador y el espacio urbano ocupa las prioridades de las políticas culturales, económicas y sociales. Los efectos de la segmentación del sistema educativo son evidentes en términos de la distribución y de la calidad de sus servicios. El sistema educativo ha servido para reforzar desigualdades sociales entre la población urbana y rural del país.

En los 70's el Estado-Benefactor se desploma dando paso a lo que se ha denominado Estado-Neoliberal, que enarbola la demanda de libre mercado, privatización de los medios de producción, regulación de la economía, la descentralización de los enormes aparatos gubernamentales. La educación se convierte así en una mercancía sujeta a las características y la fuerza de los mercados de trabajo, en donde ahora el punto nodal del discurso está puesto en el “conocimiento”.

Así la verdadera dimensión de los cambios originados por la llamada “sociedad del conocimiento”, tiene que ver con las necesidades del mercado y la producción. En el discurso esta la idea de construir un nuevo actor-maestro que está más pensado en términos del mercado y en nuevos procesos que tiene que ver con las nuevas tecnologías de la educación, como una estrategia “más económica” por estar dirigida a grandes núcleos de población que presentan deficiencias y rezagos educativos. No vamos a profundizar sobre estas cuestiones en este trabajo, pero no quisimos pasar por alto que éstos son los temas que actualmente están sobre la mesa de discusión.

Este panorama ha originado una resignificación de la relación maestro-alumno-comunidad-saber, derivando en diversas acciones que apuntan a la profesionalización del magisterio, al respecto vamos a profundizar en el apartado siguiente.

II. El proyecto “modernizador”: Hacia la profesionalización del magisterio

La tendencia a partir de la década de los cuarenta ha sido la de implantar un único proyecto normalista, sustentado en un solo tipo de formación de maestros que inició con la homologación de los planes de estudio de las normales urbanas y rurales en 1945, y en un rol para el maestro que se encuentra exclusivamente dentro del aula. A partir de entonces se enfatiza el carácter eminentemente profesional del trabajo docente.

El rumbo hacia la profesionalización del magisterio ha tenido diferentes matices, desde la reformulación de los planes de estudio hasta elevar la carrera a nivel licenciatura (1984). Es a partir de la década de los ochenta cuando se observan acciones de mayor trascendencia, el discurso de la profesionalización del magisterio aparece como discusión central en las políticas educativas de Estado.

Se pone en marcha una reorganización total para la educación básica y la formación de los maestros, que se concreta en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992). El ANMEB y las acciones derivadas de éste, deben situarse en el contexto más amplio del escenario nacional,

el de la “política de modernización”, trazada en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) y definida plenamente con Salinas de Gortari (1988-1994).

El ANMEB puso especial énfasis en la calidad educativa en dos aspectos que eran prioritarios: 1) los contenidos y materiales educativos, 2) la preparación de los maestros. Las acciones emprendidas fueron las transformaciones curriculares en educación básica y en la formación del magisterio.

Respecto a la formación inicial se puso en marcha la restructuración de las escuelas normales, que se ha planteado como un proceso de cambio y transformación, con la intención de ajustar o replantear insumos, estructuras, procesos, propósitos y rendimientos para elevar la calidad de la formación de los futuros maestros.

El inicio de esta restructuración de las normales se planteó durante el gobierno del presidente Zedillo, se pone en marcha en 1997 el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.

Este programa contempló cuatro líneas de acción: 1) la transformación curricular, 2) la actualización y profesionalización del personal docente, 3) la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regularización del trabajo académico, 4) el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales.

Datos oficiales señalan que el Programa de Transformación logró los siguientes objetivos:

- a) asegurar que la formación inicial respondiera a las necesidades educativas de niños y adolescentes y se relacionara con los contenidos y disciplinas que forman parte del nivel que atienden.
- b) Que los profesores conocieran los fundamentos, las orientaciones, los contenidos y los enfoques de las asignaturas para que pudieran desarrollar los planes y programas de estudio, además de que pudieran contar con los materiales de apoyo como auxiliares que también les permitieran conocer y utilizar los medios de comunicación para mejorar sus prácticas educativas.

- c) La dotación a las instituciones de equipo básico para la recepción de la Red EDUSAT, así como de recursos para habilitar espacios físicos, salones de idiomas y de cómputo que se adecuaron a las exigencias derivadas de los planes de estudio.
- d) La elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, que impulsaron la labor colectiva al interior de las escuelas normales para mejorar los procesos de planeación académica.

En el periodo del gobierno de Vicente Fox, específicamente en el 2002, se implementa el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN).

El PROMIN se encamina esencialmente a que los profesores y directivos de las escuelas normales a partir de un trabajo colegiado, reconozcan las problemáticas de sus escuelas y de manera conjunta y comprometida busquen las acciones para mejorar el servicio que prestan estas instituciones (Gutiérrez, 2006:9).

La implementación de estos programas aun cuando busca incidir en la mejora de la organización y el funcionamiento de las escuelas normales, a fin de favorecer de manera integral los rasgos del perfil de egreso de los futuros docentes, no han logrado impactar de igual manera en todas las escuelas normales del país.

Especialmente las normales rurales han sido las más afectadas por el proyecto modernizador de la educación y por ende los núcleos sociales rurales hacia los cuales se encuentra dirigida la política educativa de estas normales, como a continuación vamos a analizar.

El fin del proyecto social del normalismo ante el proyecto modernizador

Los graves conflictos que han protagonizado algunas normales rurales⁶⁵ en los últimos años, dejan ver las problemáticas de estas instituciones que no han podido ser resueltas satisfactoriamente con la implementación de las actuales políticas dirigidas a reestructurar las escuelas normales. Estos conflictos ejemplifican la crisis

⁶⁵ Tal es el caso de los movimientos estudiantiles del 2003 en las normales rurales del Mexe, Hidalgo y Mactumaczá, Chiapas

de la transición del proyecto social-rural del normalismo hacia el proyecto modernizador.

Indudablemente que las normales rurales son las más afectadas por las reformas educativas de las últimas décadas, especialmente son dos las reformas que han trastocado su sentido fundacional: 1) elevación del nivel de educación normal a licenciatura en 1984, que determinó un plan de estudios único para todas las normales del país, y 2) la descentralización de la enseñanza básica y normal en 1993, con lo que el reclutamiento y la asignación de plazas de los normalistas rurales quedaron a criterio de las políticas locales (estatales) de las entidades en las que están situadas.

De tal forma que la matrícula y el número de plazas para los egresados quedan supeditadas a la manera en que se resuelve la cobertura de la educación rural en la entidad. Que en el caso de Tlaxcala, al igual que sucede en otros estados del país, la política ha privilegiado la contratación de instructores comunitarios⁶⁶ (jóvenes egresados del nivel medio superior) por sobre los maestros rurales, para llevar la instrucción primaria a los niños de las zonas más alejadas del estado.

Estas medidas a demás de las consecuencias obvias que trae consigo para los normalistas rurales, quienes sin el beneficio de la plaza automática entran en el terreno de un futuro laboral incierto y todas las problemáticas de supervivencia que ello les acarrea, nos lleva a reflexionar sobre aspectos básicos de la educación nacional, en lo que tiene que ver con la calidad, la pertinencia y la equidad de la educación que requieren los sectores campesinos y rurales del país.

Ya en apartados anteriores planteábamos la idea de la “bifurcación del sistema educativo” a partir de los proyectos del normalismo rural y urbano. Con el proyecto modernizador esta idea adquiere mayor sustento, aunque ya no en el supuesto de una educación diferenciada para la población rural y urbana como lo fue en la primera mitad del siglo pasado, ahora estos sectores enfrentan una divergencia

⁶⁶ Los instructores comunitarios son jóvenes egresados de los bachilleres, también se encuentran instructores con solamente la secundaria terminada, que son habilitados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el cual les paga salarios muy bajos por prestar sus servicios como maestros en las zonas más alejadas del estado.

mayor, pues ya ni siquiera se les concede el derecho de tener maestros especializados.

Ante este escenario resulta por demás interesante indagar lo que sucede al interior de las escuelas normales de Tlaxcala, de esto damos cuenta en el siguiente apartado.

III. Las escuelas normales de Tlaxcala: campos de lucha y poder.

La revisión sobre los proyectos de normalismo, realizada en la primera parte de este capítulo, nos permite señalar que el estudio de las escuelas normales se debe situar en el marco de las relaciones que influyen en su configuración e incluso en su funcionamiento interno. La dinámica institucional e interaccional de las escuelas normales obedecen a procesos sociales más complejos, como ya lo analizábamos anteriormente: características del mercado de trabajo, políticas económicas nacionales e internacionales, demanda de competencias profesionales, etc., es decir, las relaciones a su interior están mediadas por las decisiones de política educativa que son tomadas en otras esferas.

Las escuelas normales de Tlaxcala se caracterizan por un entramado de relaciones asimétricas, complejas y dinámicas. Que dan cuenta de los procesos de conformación del capital cultural y político que es disputado por los distintos actores que interactúan al interior de estas instituciones, que han llegado a convertirlas en verdaderos espacios de combate y lucha.

Bajo estas circunstancias el proceso de modernización en vías de adoptar el proyecto profesionalizante en la formación de los futuros maestros, forma parte de un complejo proceso de negociaciones institucionales a su interior, marcado por una transformación profundamente conflictiva, que deriva de: 1) una cultura institucional añeja y tradicional que se resiste al cambio; 2) arreglos políticos entre la SEP, el SNTE y los propios actores; 3) de la significación de los saberes transmitidos; y 4) de la conformación de cotos de poder al interior de las normales.

De tal suerte que en este trabajo que intenta explicar como se constituyen los procesos identitarios profesionales de las estudiantes normalistas tlaxcaltecas, es imprescindible analizar estos procesos institucionales. Primero desbrozando lo que

hemos llamado “discurso pedagógico” de los formadores, que es lo que intentamos hacer en este capítulo, para posteriormente en el capítulo final concentrarnos en las “experiencias vividas” de las normalistas.

Con estas ideas, podríamos enunciar líneas indagatorias para acercarnos al estudio empírico de las normales y la construcción de las identidades profesionales:

- Cuáles son las características de los ambientes institucionales de las escuelas normales.
- Cuáles son las creencias que subyacen en los formadores sobre la formación de las futuras maestras.
- Qué papel juegan los proyectos fundantes del “normalismo”, ante el proceso de modernización de las normales de Tlaxcala.
- Qué problemáticas enfrenta la implementación del proyecto profesionalizante del magisterio, desde la propia urdimbre de interacciones al interior de las escuelas normales.
- Cómo se expresan los actores académicos de estas normales, cómo y porque se replantean sus alianzas y quiénes son los nuevos actores que emergen.
- Finalmente qué son las escuelas normales como instituciones formadoras de maestros.

Inserción al campo

Se llevaron a cabo durante los meses de enero, febrero y marzo del 2006, entrevistas temáticas⁶⁷ con los formadores de maestros de las normales. Las entrevistas temáticas se interesan en examinar fragmentos de la vida de un individuo para aclarar aspectos sobre ciertos temas que le interesan al investigador. El eje de

⁶⁷ Estas entrevistas se diferencian de las entrevista a profundidad realizadas con las estudiantes, porque aquí solamente nos interesaba conocer los significados de los formadores respecto a temas específicos relacionados exclusivamente con sus prácticas profesionales dentro de las normales, a diferencia del trabajo realizado con las normalistas en donde el interés estuvo puesto en indagar la biografía de estas estudiantes.

la narración es uno o determinados sucesos de los que el narrador ha sido testigo y que se refieren a un entorno o medio social específico y no necesariamente a su propia evolución a través del tiempo, como es la característica esencial de las entrevistas biográficas (Piña, 1988:5).

Se realizaron un total de 11 entrevistas, 5 en la normal urbana y 6 en la normal rural. Para tener acceso a las normales y poder realizar las entrevistas, pedimos la autorización de los directivos. Ellos mismos nos dieron los nombres de algunos profesores que podíamos entrevistar. En un primer momento, buscamos informantes claves, en este sentido las primeras entrevistas se realizaron con profesores y profesoras con una larga trayectoria dentro de estas instituciones, con suficiente experiencia y conocimiento sobre los temas abordados en la entrevista.

A partir del primer acercamiento analítico con las narrativas de este grupo de formadores “viejos” surgieron hallazgos interesantes, en sus narraciones aparecieron relaciones profesionales especialmente conflictivas con un grupo de formadores que no habíamos advertido y que tienen las siguientes características: a diferencia de los “viejos” que tienen un origen normalista, estos son universitarios; su edad es mucho menor, son los “jóvenes” de la normal; y tienen una corta trayectoria académica como formadores de maestros.

Este descubrimiento fue muy importante, pues nos llevó a encontrar este nuevo “actor emergente” que está representando un papel clave en la reconfiguración de las escuelas normales. De tal manera que consideramos necesario conocer sus puntos de vista y realizamos algunas entrevistas con ellos. Un caso especial lo constituye la entrevista con una persona del área administrativa que estuvo dispuesta a profundizar en el tema de los grupos de poder, aspecto al que rehuyeron hablar los profesores de una de las normales estudiadas.

La muestra quedo conformada con los siguientes perfiles:

NORMAL URBANA	ANTIGÜEDAD EN LA NORMAL	PERFIL PROFESIONAL	PUESTO
PROFESOR	28 AÑOS	NORMAL PRIMARIA NORMAL SUPERIOR	DOCENTE

PROFESORA	27 AÑOS	NORMAL PRIMARIA NORMAL SUPERIOR MAESTRIA EN EDUCACION	DOCENTE
PROFESORA	25 AÑOS	NORMAL PRIMARIA NORMAL SUPERIOR MAESTRIA EN EDUCACION	SUBDIRECTORA ACADEMICA
PROFESOR	4 AÑOS	LICENCIATURA EN ADMINISTRACION	DOCENTE
PROFESOR	6 AÑOS	ABOGADO	DOCENTE

NORMAL RURAL	ANTIGÜEDAD EN LA NORMAL	PERFIL PROFESIONAL	PUESTO
PROFESOR	43 AÑOS	NORMAL PRIMARIA NORMAL SUPERIOR	DOCENTE
PROFESORA	36 AÑOS	LICENCIATURA EN PEDAGOGIA MAESTRIA EN EDUCACION	DOCENTE
PROFESORA	30 AÑOS	NORMAL SUPERIOR	DOCENTE
PROFESOR	13 AÑOS	NORMAL PRIMARIA NORMAL SUPERIOR	DOCENTE
PROFESORA	5 AÑOS	LIC. EDUC. PRIMARIA MAESTRIA EN ANÁLISIS REGIONAL	DOCENTE
ADMINISTRATIVA	8 AÑOS	NORMAL SUPERIOR	ADMINISTRATIVA

La selección de informantes estuvo guiada por la propuesta del muestreo teórico. En este tipo de muestra la representatividad la otorga la potencialidad de cada caso, para ayudar a la obtención de información de acuerdo al área o temática que se busca indagar. De tal forma que el tamaño y la selección de los informantes estuvo dada por el proceso de saturación teórica.

La entrevista se conformó con las siguientes líneas indagatorias (véase entrevista a formadores anexo 2): 1) la fundación de la normal, 2) sus propósitos, 3) el proceso de admisión, 4) las características de los estudiantes, 5) los planes de estudio, 6) la organización escolar y gremial de los docentes, 7) la interacción entre los profesores, 8) organización estudiantil, 9) el prestigio de la institución y 10) los imaginarios del ser maestro que proyecta la institución.

Todas las entrevistas se llevaron a cabo dentro de las instalaciones de las normales, específicamente en los cubículos u oficinas de los entrevistados, todos accedieron a platicar sus experiencias, ninguno de los posibles candidatos se negó a ser entrevistado.

Una vez realizadas las entrevistas y hecha su transcripción, el procedimiento que seguimos para el análisis de los datos fue el de segmentar los textos de las entrevistas por criterios temáticos, éstos fueron analizados y depurados, de ahí que solamente se seleccionaron aquellos temas que resultaron más significativos para explicar lo que ya anteriormente señalábamos: los procesos de negociación e interacción al interior de las normales en vías de la restructuración de éstas y la adopción del proyecto profesionalizante.

A partir de las narrativas encontramos datos muy sugerentes en cuanto a la diferenciación del perfil del estudiantado, desde el mismo proceso de selección, lo que ha promovido la conformación de dos tipos de población estudiantil por su origen social. También encontramos que la implementación del proyecto profesionalizante enfrenta fuertes obstáculos, producto de la misma cultura institucional y la resistencia de los formadores a dejar viejas prácticas. Un tema sumamente interesante fue el hallazgo de los grupos de poder al interior de las normales, los cuales, a partir de diferentes estrategias se disputan el control político y académico de estas instituciones; el profundizar sobre estos grupos de poder nos llevó a descubrir un nuevo tipo de formadores emergentes, que están cumpliendo un papel clave en la redefinición institucional de las escuelas normales.

Partiendo de estos temas que emergieron del análisis de las entrevistas, construimos tres ejes analíticos: 1) La selección del estudiantado, 2) Proyecto profesionalizante: adaptación y resistencia y, 3) Los campos de poder al interior de las normales. Los cuales dan cuenta de cómo los formadores de maestros viven el proceso hacia el nuevo proyecto de normalismo, cómo lo han asumido y, qué retos enfrenta su implementación.

Campos de fuerza, procesos institucionales y actores

Las escuelas normales desde su creación en México, han sido los espacios institucionales donde se brinda la formación inicial a todos aquellos que quieran ser maestros de educación primaria⁶⁸. Estas escuelas son consideradas las únicas instituciones que pueden formar maestros de educación primaria y no otras instituciones de educación superior como sucede en otros países.

Desde su instauración -poco más de un siglo- han sido depositarias del soporte institucional y humano para realizar el ideal de la escuela pública según lo dictan las políticas educativas implementadas por el Estado. Cuya significación y trascendencia viene dada por el impacto y la magnitud que se ha otorgado a la labor del maestro en el cambio social, cultural y económico del país.

Según datos proporcionados por la SEP (Estadísticas Históricas del Sistema Educativo Nacional), se tienen registradas en el ciclo escolar 2002-2003, un total de 110 normales públicas para profesores de educación primaria. De las cuales solamente 16 son escuelas normales rurales. Una de estas normales rurales se encuentra en el estado de Tlaxcala, la Normal Rural “Lic. Benito Juárez”. También el estado cuenta con una normal urbana la Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras”. Ambas han sido las proveedoras principales de maestras y maestros de educación primaria en el estado.

Normal Rural “Lic. Benito Juárez”⁶⁹

La Normal Rural “Lic. Benito Juárez” fue la primera normal del estado de Tlaxcala, se fundó en 1938 en la ex hacienda de San Francisco Soltepec ubicada en el Mpio. de Huamantla; por iniciativa y gestiones hechas por las autoridades del Distrito de Juárez, por los comisariados ejidales y por pobladores de la comunidad; así como por el apoyo proporcionado por el entonces gobernador del estado de Tlaxcala el General Adolfo Bonilla y por Lázaro Cárdenas que fungía como Presidente de la República. Inició sus funciones como internado mixto, que recibía alumnos y alumnas provenientes de familias de escasos recursos económicos.

⁶⁸ Paralelamente existen las normales preescolares para formar educadoras, normal superior para maestros de secundaria y normal de educación física para formar maestros en esta especialidad. Pero en este caso solamente nos referimos a la normal primaria que forma maestros de educación primaria.

⁶⁹ Datos obtenidos a partir de las entrevistas con los profesores de esta normal.

Para 1943 la normal es trasladada a la comunidad de Huamantla, sigue funcionando como internado pero solamente de mujeres, con las mismas características de provenir de hogares pobres. Funcionó en Huamantla hasta 1958, las altas rentas pagadas y lo pequeño del lugar obligaron a las autoridades educativas a buscar un lugar propio y adecuado para su construcción.

Desde 1951, las autoridades de la normal y gentes interesadas empezaron a gestionar ante el gobernador del estado la construcción de un edificio propio, pero no hubo una respuesta pronta. Entonces se empezó a correr el rumor de que sería trasladada para el estado de Puebla. Al saber esto las autoridades del Mpio. de Panotla, Tlaxcala y personas de la comunidad, lograron convencer a sus habitantes para que se construyera la normal en ese lugar, donando el terreno necesario para su construcción. Es así como el 8 de octubre de 1958 empieza a funcionar en su nuevo edificio, el cual fue inaugurado por el entonces Presidente de la República Adolfo Ruiz Cortines.

Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras”⁷⁰

Además de la Normal Rural, Tlaxcala contó por los años 50's con otra institución también dedicada a formar maestros de educación primaria, que sería el antecedente de la Normal Urbana. Era la Escuela Vespertina del Magisterio No. 14, no tenía edificio propio, funcionaba por las tardes en la escuela primaria “Lardizabal” de la ciudad de Tlaxcala.

Años más adelante, esta institución cambia de nombre por Escuela Normal “Rafael Ramírez”, se sostenía con las aportaciones económicas de los alumnos, es decir los alumnos tenían que pagar una cuota para su mantenimiento y el pago de sus maestros. No contaba con edificio propio y se veían en la necesidad de rentar algún local apropiado. Esta escuela Normal cerró sus puertas en el año de 1974, a raíz de que se suscitaron enfrentamientos entre los alumnos, los cuales estaban divididos en dos grupos “los gavilanes” y “los carolinos”. El grupo de los gavilanes estaba integrado por alumnos tlaxcaltecas, mientras los carolinos eran alumnos provenientes estado de Puebla; los cuales se disputaban el mando de la normal. El

⁷⁰ Datos obtenidos a partir de las entrevistas con los profesores de esta normal.

problema fue de tal magnitud, que un enfrentamiento terminó en balacera y con varios detenidos.

Lo que originó que la normal fuera clausurada. Los padres de familia al ver que sus hijos se quedarían sin escuela, se movilizaron y empezaron a ser las gestiones para su reapertura, lo cual ya no fue posible. El entonces gobernador de Tlaxcala Lic. Emilio Sánchez Piedras, les prometió hacer lo conducente ante las autoridades educativas de la SEP, para la creación de una nueva normal. La cual abrió sus puertas el 20 de enero de 1975 y actualmente sigue funcionando como Escuela Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras” en la ciudad de Tlaxcala.

La selección del estudiantado

Vamos analizar el proceso de selección de estudiantes que se lleva a cabo en ambas normales, es interesante revisarlo porque constituye un primer filtro de diferenciación de las normalistas. El ingreso a las normales está condicionado por una serie de requisitos, que son al mismo tiempo un mecanismo de selección y de construcción de ciertos perfiles en la población estudiantil.

El proceso de selección representa y establece en sí mismo, una estratificación social del estudiantado normalista, al establecer criterios diferenciales de ingreso para cada una de las normales, específicamente determinado por el origen social de procedencia. Así para la normal rural además de los criterios generales de selección, dictados para todas las normales del país, se agrega el que las estudiantes provengan de cierta clase social: hijas de campesinos, obreros o maestros.

Esto ha provocado una diferenciación de estatus familiar determinado por ciertas características mensurables, así por ejemplo en las normalistas rurales encontramos que la mayoría son hijas de padres campesinos, con un nivel de escolaridad mínimo (apenas alcanzan la educación primaria), ingresos bajos. Mientras que las normalistas urbanas la gran mayoría son hijas de profesionistas,

con mayores ingresos económicos, que podríamos ubicar dentro de las clases medias de la sociedad⁷¹.

La diferenciación de origen social, implica una distinción no solo como señala Bourdieu (2002) de apropiación de bienes tangibles, sino que actúa como un sistema de disposiciones para actuar, percibir, sentir y pensar de cierta manera. Este sistema de disposiciones son generadores y organizadores de prácticas y representaciones a partir de los cuales las estudiantes normalistas van construyendo su identidad profesional.

La convocatoria⁷² para ingreso a las normales señala entre algunos de sus requisitos los siguientes: a) certificado de estudios de bachillerato con promedio mínimo de ocho⁷³, b) copia certificada del acta de nacimiento, c) certificado médico reciente, expedido por una institución oficial (IMSS, ISSSTE, SESA) que incluye para las mujeres el certificado de no gravidez con estudio sanguíneo (efectuado durante los dos meses anteriores a la fecha de inscripción), d) aprobar el examen de admisión y curso propedéutico.

El requisito de no embarazo en las alumnas que ingresan a las normales, se establece en la idea de una dedicación de tiempo completo a sus estudios y de la imagen que proyectan ante los alumnos. Desde las primeras décadas del siglo pasado la inserción de la mujer en el magisterio enfrentaba dificultades si tenía hijos, ni que pensar si estuviera embarazada. Se aludía, entre otras cosas, a la necesidad de una entrega total a su trabajo que en mucho sobrepasaba la labor y los horarios que actualmente desempeñan las maestras.

Pero además, las maestras –por el solo hecho de ser mujeres- tenían un deber moral con la sociedad. Se les exigía que dieran “buen ejemplo”. Su propio cuerpo era visto como instrumento pedagógico y moral; de aquí que se convirtiera en norma -en esa época- que las maestras fueran célibes o viudas. Como documenta Oresta López (2001), las maestras tenían que mentir sobre su estado civil y maternidad para poder ser contratadas, pues las autoridades les requerían

⁷¹ Ver capítulo V. A partir de un cuestionario se distinguieron los perfiles sociodemográficos de las normalistas de Tlaxcala.

⁷² La convocatoria es la misma para todos los estados de la república mexicana.

⁷³ Cabe aclarar que la exigencia del promedio de ocho se implementó a partir del ciclo escolar 2003-2004. Anteriormente el promedio mínimo era de siete.

solteras y sin hijos. Esta idea del propio cuerpo de la mujer maestra como “instrumento pedagógico” es muy interesante y aun permanece vigente en la imagen de la “buena maestra”⁷⁴.

Entre los requisitos de ingreso para la normal rural se agregan los siguientes: a) constancia expedida por el presidente de comunidad o comisariado ejidal, especificando que es hija de campesino, obrero o profesor y ser soltera; b) aprobar un estudio socio-económico domiciliario realizado por la instancia oficial antes de la inscripción. En caso de que la familia disponga de recursos económicos *elevados*, la solicitante no podrá ser alumna de la institución. En el caso de la población estudiantil de la normal rural persisten aún estos mecanismos de control de tipo corporativo campesino que son los que avalan una procedencia de estratos socioeconómicos bajos.

En sus orígenes el propósito de las normales rurales fue formar maestros para las escuelas primarias enclavadas en las zonas más apartadas del país. Por esta razón se exigía que fueran de origen campesino y por ende provenían de comunidades rurales.

En la normal rural de Tlaxcala, las estudiantes ya no proceden de lugares rurales, marginados y apartados, sino de comunidades urbanas o sus periferias⁷⁵. Para los profesores de esta normal, el sentido “rural” de la institución se ha transformado.

Lo de rurales es porque en su creación la idea era que fuesen a trabajar los egresados al medio rural, a los lugares apartados del país, de ahí surgió esto de rurales. En la actualidad esto ya no tiene vigencia, es más, como ni siquiera tienen un lugar asignado para trabajar⁷⁶, sino que ellos o ellas tienen que buscar su lugar de trabajo. Entonces se perdió totalmente lo de la finalidad al medio rural... Pero la verdad es que las que son de Tlaxcala la mayoría proceden de los municipios, pocas vienen de lugares rurales (Profesor NR).

Hay una percepción que el sentido de ser normal “rural” se transforma ante los nuevos contextos sociales y profesionales. El papel que cumple la normal es en

⁷⁴ Esta idea es retomada para su análisis en el capítulo VI de esta trabajo.

⁷⁵ Ver capítulo V.

⁷⁶ Actualmente las normalistas que egresan ya no tienen el beneficio de la asignación de plaza automática.

recibir jóvenes de escasos recursos económicos, al inicio del ciclo escolar un grupo de profesores de la normal se traslada a los hogares de las estudiantes de nuevo ingreso y se cercioran que efectivamente las alumnas sean de bajos recursos económicos.

Nos distribuimos para salir hacer los estudios socioeconómicos, rendimos un informe y precisamente ahí decimos si realmente necesita o no la beca, porque no creemos que sea justo que si el internado es para gente con necesidades vengan de otro estatus social... Nos envían a certificar que efectivamente son de escasos recursos y uno va al lugar donde viven, a las entidades de las que son originarias (Profesora NR)

Simbólicamente lo “rural” se convierte en el discurso en una interpretación identificada con la “pobreza” de las estudiantes; el dinero y los bienes, se erigen como elementos simbólicos para diferenciar a los grupos sociales y en el caso de la normal rural un símbolo de distinción que permite el acceso a la institución. Lo “rural” de la normal se convierte así en un emblema para representar relaciones sociales específicas a su interior y sentidos de pertenencia a una clase social y a la propia institución.

Proyecto profesionalizante: adaptación y resistencia

El actual proyecto normalista, como ya se ha venido discutiendo, tiene como eje rector la “profesionalización del magisterio” esta concepción ha implicado la implementación de nuevas propuestas y reformas al interior de las normales: transformaciones en el plan de estudios y la puesta en marcha de programas para su reestructuración.

Estos cambios ya han sido discutidos anteriormente, lo que nos interesa ahora es analizar cómo desde el “discurso pedagógico” de los formadores de maestros, el proyecto profesionalizante es resignificado en ciertas prácticas y valoraciones de su quehacer profesional.

Plan de Estudios 97

A lo largo de la historia la formación del magisterio ha pasado por una serie de reformas a los planes de estudio bajo los cuales se forman a las futuras maestras y maestros de educación primaria.

El arquetipo actual del magisterio finca sus bases en el plan de estudios reformado en 1997, el cual rige el currículum de las normales a nivel nacional. Este plan apunta a formar futuros maestros y maestras especialistas en su práctica docente, de tal manera que el énfasis está puesto en el dominio de los contenidos de la educación primaria y los enfoques pedagógicos para su enseñanza en las aulas.

Los formadores de ambas normales han asumido esta nueva visión en la formación de los estudiantes. Reconocen que los proyectos anteriores, sobre todo los que se orientaban hacia la relación maestro-desarrollo comunitario, ya no obedecen a la principal razón del magisterio, la cual a decir por ellos mismos:

...debe centrarse en la educación de los alumnos, su función ya no es promocionar el desarrollo de la comunidad...solamente el trabajo en el aula (Profesor NU).

Antes una escuela rural exigía que el maestro viviera ahí, que promocionara el avance cultural, económico y material de la comunidad, pero hoy ya no, de lo que se trata es que el niño salga lo mejor posible del grado en el que se encuentre en cuanto al conocimiento de las asignaturas (Profesora NR).

La normal no lo puede abarcar todo, para eso están otras dependencias...El propósito de la normal es prioritariamente la formación de maestras, cuya función sea la educación de los alumnos (profesor NR).

Esta situación pareciera no ser extraña en el caso de la normal urbana, pues es una institución relativamente joven, tiene 30 años funcionando. Nació bajo el proyecto del normalismo urbano. La misma cultura institucional se ha apropiado de los propósitos del proyecto profesionalizante.

En la normal rural resulta interesante observar como el ideario fundante de estas normales, al menos en el discurso de los formadores, ya no está presente. Hay una renuncia al actor social representado en el maestro rural, a su compromiso con las clases vulnerables y sus necesidades. Ahora el compromiso se vuelve hacia “niños” y el “saber”.

El currículum formal pretende hacer una verdadera transformación en la identidad magisterial, a partir del dominio y apropiación de los contenidos escolares de la escuela primaria, enfoques pedagógicos, la planeación de la enseñanza y el conocimiento psicogenético del niño (Plan 97). La mirada está puesta en apuntalar el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

El plan de estudios contempla la puesta en marcha de talleres encaminados a fortalecer competencias profesionales de las normalistas por ejemplo el taller de lectura y redacción, de elaboración de material didáctico, de computación. Anteriormente estos talleres tenían una connotación diferente, por ejemplo en la normal rural estaban relacionados con actividades encaminadas al desarrollo comunitario, como el taller de corte y confección, pequeñas industrias, cuidado de animales de granja, etc.

En la normal urbana los talleres perseguían dotar a los normalistas de ciertas habilidades que les serían de utilidad en su práctica profesional talleres de danza, dibujo, música, declamación y oratoria, etc.

Como parte del currículo formal estos propósitos de los talleres ha desaparecido los propios formadores así lo señalan:

No, ya no se llevan a cabo esos talleres, anteriormente así era, inclusive las chicas mismas sembraban, atendían a los animales. Ahora nos tenemos que preocupar por desarrollar en las alumnas habilidades y competencias que las hagan mejores maestras dentro del aula, en la instrucción que les brindan a los niños (Profesora NR).

Los anteriores planes tenían sus bondades, por ejemplo se manejaba la educación tecnológica y artística, eso se hizo a un lado en el nuevo plan 97; este plan es más teórico, ahí le veo una desventaja...Definitivamente yo creo que el hecho de llegar a una comunidad y saber música, danza, dibujo, eso atrae a la población, te hace tener una mayor vinculación. Antes las chicas se iban a las poblaciones rurales donde requerían de estos servicios y bueno ahí tenían esta ventaja. Vieron que las chicas ya no buscan ir a las poblaciones rurales sino que buscan los lugares urbanos y por lo tanto esto ya queda obsoleto. Siento que todavía queda un hueco amplio en lo que ahora es el plan 97(Profesora NR).

Al respecto otro profesor de la NU, agrega:

Algo que se perdió con este nuevo plan de estudios (plan 97) es la enseñanza de algunas actividades que les servían a los alumnos cuando ya se fueran a trabajar a sus escuelas primarias. Por ejemplo los maestros deben saber poner bailables para los festivales, alguna poesía coral,

enseñar a sus alumnos a elaborar alguna manualidad para el día de las madres. Ahora eso ya no se les enseña formalmente, ya no es una materia que se tenga que llevar, solamente se dan algunos clubes por ejemplo de danza, de guitarra, pero son opcionales, los alumnos las pueden tomar o no. Entonces salen con estas carencias y tienen dificultades cuando lo tienen que hacer en su escuela de trabajo (Profesor NU).

El plan de estudios pretende desarrollar competencias diríamos más intelectuales, sin embargo, la cultura escolar en las escuelas primarias sigue reproduciendo las mismas prácticas tradicionales de antaño, como los “actos escolares” que se vuelven una fusión de rituales patrióticos y culturales. Estas prácticas son heredadas de los momentos fundacionales del Estado mexicano, entonces se hacía imprescindible reducir las múltiples diversidades que fragmentaban al país y unificar conciencias en torno a un sentido de pertenencia a una nación. Era necesario reconstruir la sociedad, transfiriendo las lealtades locales hacia un ente nacional: el Estado mexicano.

A lo largo de los años de construcción del estado posrevolucionario el sistema educativo y específicamente la escuela primaria, constituyeron uno de los apéndices institucionales privilegiados para la “unificación” de los mexicanos en torno a determinados patrones ideológicos que contribuirían a la construcción de una identidad nacional.

En este sentido se constituyeron ritos vinculados a la exaltación de símbolos patrios (bandera, himno nacional y héroes) que buscaban enaltecer la cultura de los pueblos mexicanos. Los actos escolares aparecen entonces como espacios simbólicos para dotar de una base cultural común al “pueblo mexicano” de la primera mitad del siglo pasado.

Fue la época dorada de los rituales cívicos, en donde los maestros ponían en práctica sus habilidades artísticas y dramáticas de las cuales resultaban las recitaciones patrióticas en alusión a algún héroe o hecho histórico (la independencia, la revolución, la batalla del 5 de mayo, etc.) bailables folklóricos típicos de las distintas regiones del país; dramatizaciones morales sobre hechos de la vida cotidiana.

En el contexto actual de reordenamientos políticos, económicos y sociales, designados bajo el nombre de globalización, se ha replanteado el papel de la escuela

como centro ceremonial de la religión cívica, a modo que lo señala Durkheim (2003) como un espacio que aglomeraba a las comunidades en torno a ciertos cultos totémicos donde se refrendaban creencias, símbolos, rituales, emblemas hipostasiados y representados en el culto a héroes, figuras y acontecimientos en la búsqueda de la construcción de una identidad nacional.

La “vocación”

La modernización educativa ya no requiere de aquellos maestros-sacerdotes de espíritu altruista, con una entrega total a su labor, aunque sin una sólida formación profesional. Hoy en día se hace necesario de profesionales mejor adecuados a la lógica del mercado.

De ahí que en el actual proyecto profesionalizante la idea de la “vocación” como el atributo primordial del “buen maestro” se ha ido diluyendo en el discurso de las autoridades educativas. El nuevo normalismo pone especial atención a las políticas de profesionalización, al desarrollo de competencias más profesionales. En este sentido la formación y actualización son puestas sobre la mesa como el núcleo central de las estrategias de reconstitución de la figura del maestro.

Pese a los intentos por desmitificar la imagen “vocacional” de la carrera y otorgarle un sentido “profesional”, la vocación se ha sedimentado en el imaginario del maestro ideal en el discurso de los formadores, como lo manifiesta este profesor:

Un maestro de educación primaria debe de ser un verdadero educador, pero no ese educador que únicamente enseña a través de las instrucciones, sino que debe de demostrarlo a través del ejemplo de sus acciones. Un maestro que orienta, que fortalece, que se entrega totalmente a su trabajo, es un sujeto que no escatima esfuerzo alguno, que no ve el reloj para poder decir hasta aquí se acabo mi tiempo. Es un sujeto que no se rinde ante las problemáticas, es un sujeto que tiene que ver que efectivamente la evidencia de la educación no se fundamente exclusivamente en la instrucción, sino en compartir lo poco que sabe con los niños, con los padres de familia, con el pueblo. Que sea un sujeto que en verdad cubra toda esa mística por que es un misionero (Profesor NU).

En la realidad lo que se advierte son procesos contradictorios entre el discurso de los formadores y los intereses pragmáticos que generan la orientación profesional de las normalistas, ya sea por su situación “económica” que no les permite cursar

otra carrera que les resultaría más costosa o por que son hijas de maestros que en un futuro les “heredarán” sus plazas, y algunos otros por que es una carrera “fácil”. Con cierta nostalgia los profesores de las estudiantes normalistas señalan que se ha perdido el sentido vocacional de la profesión:

Observo que muy pocas chicas tienen la vocación para ser maestras, muy pocas entran por vocación (Profesora NR).

Entran a la normal por diversos motivos, algunos de ellos son: la economía, la falta de oportunidades en otras carreras, presiones por parte de la familia, inducción por parte de los padres que son maestro, otros piensan que es una carrera fácil. Siento que se ha perdido el interés por esta gran tarea (Profesora NU).

Se puede concluir, al menos parcialmente, que hay una reconfiguración de la figura magisterial. Los cambios que confronta ocurren en diversos planos; sin embargo uno de ellos muy evidente es el que tiene que ver con la noción de “vocación” que poco a poco se ha revelado como un artificio mediante el cual se ocultaba una decisión que tenía que ver más con el cálculo de los costos y los beneficios de la decisión sobre el futuro profesional. Hace décadas, era muy sencillo ocultar la decisión de estudiar para maestro bajo el manto de la vocación. Los resultados que actualmente ofrecen las evaluaciones a estudiantes (PISA⁷⁷, ENLACE⁷⁸) no son muy halagadores, y corresponden al rendimiento de los docentes que supuestamente decidieron “por vocación”.

La transformación del magisterio en su vertiente más cercana al mercado laboral, actualmente confronta una relación costo-beneficio en la que comienzan a ser mayores los costos que los beneficios. La decisión de ser maestros en muchas ocasiones va acompañada de otros factores -a veces circunstanciales- como el tener un pariente dentro del propio magisterio, o un padrino dentro del sindicato, o de la SEP, etc., que pueda inclinar el fiel de la balanza hacia el extremo de mayores beneficios. En ese sentido, la decisión ahora es más claramente económica y poco

⁷⁷ Los resultados de evaluación obtenidos por este programa en el 2006 ubican a México en los últimos lugares.

⁷⁸ Los resultados de la prueba ENLACE dejan ver los bajos niveles de logro escolar de los alumnos del nivel primario. Tenemos que en la evaluación del 2007 sólo un 2.8% de alumnos se encuentran en el nivel de excelencia académica.

se gana con querer ocultarla bajo el eufemismo de “decisión vocacional”. La racionalidad de esta decisión es la racionalidad del mercado.

Programas de restructuración de las escuelas normales

Las necesidades de la época actual posmoderna y globalizante han resignificado la función de la escuela y del maestro, las intenciones fundantes parecen ya no encajar más en la medida que ya no se trata de crear valores en vías de la entidad nacional, de ideologizar a las masas o de rescatar a los grupos sociales vulnerables. En el presente donde los saberes se encuentran en constante transformación, los modelos de desarrollo están soportados en otras estructuras y la competencia se convierte en el motor que guía las prácticas de los sujetos; la tradición normalista ya no se ajusta a tales requerimientos.

Las normales nacen con la misión de unificar a la educación y reglamentar a los maestros. Así, desde su origen, no ha sido tanto el conocimiento lo que se debería transmitir, sino el marco normativo y regulatorio de la práctica docente, de los saberes y valores que había que inculcar. Nunca, se pensó en formar eruditos, sino operarios prácticos que ejercieran la enseñanza bajo reglas claras (Savín, 2003:38). Sin grandes estímulos económicos la labor del maestro era compensada con la trascendencia social y espiritual de su trabajo. Sobre esta visión quijotesca, aún hoy seductora, se construyó el mito del normalismo. Sin embargo hoy en día esta visión está fuertemente cuestionada y ha sumido al normalismo en una crisis que por ende confluye en una crisis del modelo tradicional del magisterio, del modelo tradicional de escuela y del modelo de formación.

Los diagnósticos apuntan a una serie de deficiencias y razones que explican su actual deterioro: criterios de interés político han predominado en las definiciones de licenciaturas y posgrados, procesos viciados para la designación de directores, discrecionalidad para asignar las plazas disponibles para docentes y, en general, un anquilosamiento de las plantas docentes y la consolidación de feudos políticos al interior de las normales (Latapí, 2004).

En un intento por cambiar este panorama, se ponen en marcha a partir de la década de los 90's, proyectos que pretenden elevar la calidad educativa que ofrecen

las escuelas normales, tales como el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales y el Programa de Mejoramiento Institucional. Estos programas ponen especial énfasis: a) en el trabajo colegiado como una forma de involucrar a los profesores en la toma de decisiones que permitan la solución de problemáticas académicas; y b) la innovación de las prácticas de enseñanza de los profesores a partir de su actualización profesional y la implementación de recursos tecnológicos de vanguardia.

Estos propósitos enfrentan serios obstáculos en la realidad cotidiana que viven las normales de Tlaxcala. Encontramos fuertes resistencias a cambiar viejas prácticas. Los actuales cambios en la política educativa en la formación de maestros, hace necesario nuevos replanteamientos en las formas de trabajo de los formadores.

Las autoridades educativas han puesto en marcha programas de actualización para la planta docente y la otorgación de una serie de incentivos, que repercuten en una mejora económica a los formadores que logran alcanzar determinados puntajes según los requerimientos de los esquemas de estímulos. Este es el principal motivo que pareciera mueve a los formadores a actualizarse.

Ahora hay un estímulo, dan los cursos y otorgan una constancia con valor curricular, de esta manera le sirve a uno para concursar por el Estímulo al Desempeño Docente. Si no va uno a los cursos no tenemos con que concursar, creo que este es el principal motivo por el que asistimos, de no ser por esto quién sabe (profesor NR).

Nos querían mandar a unos cursos, pero nosotros teníamos que pagar el costo que era de cuatrocientos pesos, eso no se vale. Fuimos hablar con la dirección para que buscara las instancias correspondientes y nosotros no pagáramos (Profesor NR).

Que más quisiéramos nosotros que estar actualizados. Pero el problema viene desde las autoridades educativas, como es posible que en las materias que tenemos que impartir nos manden una serie de bibliografía que nosotros tenemos que adquirir personalmente, por qué no nos las mandan en la dotación de libros para la biblioteca. Que es lo que hace uno, pues solamente basarnos para dar clase a lo que tenemos a la mano (Profesora NR).

Prevalece una suerte de individualismo economicista. El principal interés que los lleva actualizarse es el beneficio económico que pueden obtener. Además, no han asumido el compromiso por su profesionalización, prevalece en ellos el supuesto

de que son las autoridades educativas las interesadas en tener una planta docente actualizada, entonces son las autoridades las que deben asumir los costos.

El autoreconocimiento de la profesión magisterial como profesión de Estado, que le ha concedido un estatus privilegiado en la construcción del ideario de la escuela pública, aunado a la implementación de un sistema meritocrático sustentado esencialmente en atributos no profesionales: la madurez, la entrega al servicio, la perseverancia de los años. Supone su labor como un beneficio a la nación, corresponde entonces al Estado invertir en su preparación profesional. Puede hablarse de un neopaternalismo que sigue esperando todo del papá Estado, pues, finalmente los formadores de maestros se sienten simples sujetos ejecutores de las reformas educativas.

La implementación del proyecto profesionalizante se ha enfrentado a la resistencia de los formadores por transformar sus prácticas educativas.

En los espacios de academia se comparten algunas experiencias, pero no son sustantivas, no son tan ricas como uno quisiera. Se establecen cursos, se implementan acciones; pero otra situación es la resistencia de los compañeros a cambiar las formas de trabajo. La transformación curricular conlleva a una transformación de trabajo en las aulas, y eso se observa poco, hay maestros que sí tienen la noción de cómo abordar las nuevas asignaturas o tienen los elementos técnicos y no lo llevan a la práctica. Siguen repartiendo temas, como dicen “yo cierro y aclaro todas sus dudas” y bueno eso no es generar ni propiciar aprendizaje y bueno ni siquiera esta parte se lleva a cabo por algunos maestros (Profesora NU).

Lo que acontece en las escuelas normales no hace más que reforzar lo que investigadores, autoridades educativas y hasta la misma sociedad ha planteado: la deficiencia en la formación de maestros, que no ha sido resuelta por los cambios en las políticas educativas, ni con la implementación de proyectos de transformación de las normales. El discurso científico profesionalizante, no ha penetrado al grado de modificar las prácticas profesionales del magisterio, en este sentido, como veíamos líneas arriba, los formadores de maestros recurren al viejo discurso de la vocación y a la figura del maestro como agente mesiánico, en el entendido de un escudo protector, contra las críticas a su obra de formación, de su trabajo y de sus orígenes.

El “normalismo profesionalizante” con que se quiere investir actualmente a la figura del maestro, necesita una serie de innovaciones: nuevas formas de encarar el trabajo docente en las aulas normalistas, diferente organización de las normales, actualización profesional de la planta docente de estas escuelas. Sin embargo lo que hallamos en las normales de Tlaxcala son una serie de obstáculos y resistencias que hacen difícil pensar en una pronta y verdadera transformación de estas instituciones.

Contradictoriamente, en el discurso los formadores han asumido el nuevo papel de estas instituciones en la formación de maestros, sin embargo, al nuevo rol que ellos mismos tienen que tomar para sí, encontramos una actitud de resistencia, así “tejiendo una trama perversa con la tradición, la sabiduría institucional y los propios conceptos reformadores para construir una visión adaptada y una interpretación sesgada de las nuevas ideas, interpretándolas y reconceptualizándolas desde los supuestos que gobiernan la rutina, la cotidianidad, la tradición y la cultura de la institución” (Savín, 2003:12). Las viejas prácticas del normalismo, lejos de sucumbir, se mantienen camuflajeadas bajo otros ropajes.

Los campos de poder al interior de las normales

No es la intención de este trabajo realizar valoraciones sobre lo que se hace o lo que se deja de hacer en las normales, sino más bien buscar las claves que nos permitan explicar los problemas en la transición hacia el proyecto profesionalizante y sus efectos en la construcción de la identidad de los maestros. Definitivamente esto nos exige analizar los campos de poder al interior de estas instituciones y los entramados políticos que han convertido estos espacios en arenas de lucha por el acceso a posiciones de autoridad.

Las escuelas normales urbana y rural de Tlaxcala en el proceso de transición hacia el nuevo proyecto de normalismo enfrentan una serie de contradicciones expresadas en un discurso de los formadores que se adhiere a las ideas de cambio, transformación y reconversión del sentido y función de estas instituciones; sin embargo las prácticas de éstos dan cuenta que tras esta aparente racionalidad ocurre un proceso mucho más complejo de interacciones, negociaciones y disputas.

De tal suerte que podríamos caracterizar a estas normales como *campos de lucha*, conformados por dos grupos antagónicos que se definen por la edad, la trayectoria al interior de las normales y el estatus profesional de origen; ambos grupos se disputan la posición dominante a partir del capital cultural y político que los sustenta. Es decir, compiten por ciertos beneficios del campo como posiciones de autoridad administrativa y sindical, pero también por bienes menos tangibles como el prestigio y el estatus profesional (capital simbólico) al interior de las normales.

Esta competencia define las relaciones objetivas entre los actores de las normales, que están determinadas por el volumen de capital que éstos aportan, por la trayectoria que han recorrido al interior del campo y por su capacidad para aplicar las reglas o principios del campo.

Los grupos de poder

El trabajo de recolección de información en las normales duró cerca de dos años, en este tiempo nos tocó observar una serie de conflictos políticos que originó el cambio de directivos, basta decir que en la Normal Urbana, en este corto tiempo, asumieron la dirección tres distintas personas. En la Normal Rural en los últimos meses del ciclo escolar 2005-2006, surgió un conflicto con un grupo de profesores y la dirección de la escuela que obligó a parar la normal por varias semanas, al final la directora fue destituida. No es hasta el mes de octubre de 2007 cuando a partir de una serie de negociaciones entre la sección sindical del estado, las autoridades educativas y los grupos inconformes de la normal, se logró nombrar a la nueva directora.

Las disputas en ambas normales, han originado la división de las normales entre “inconformes” y los que apoyan a la dirección de la escuela.

En la institución existen dos equipos políticos, que luchan por obtener el poder, cada uno de ellos quiere que de su grupo salga el director, pues con esto obtienen cierto tipo de canonjías para su grupo (Profesora NU).

En la normal esta el grupo de la directora, son los que están con ella, apoyan sus decisiones y como es el grupo que la respalda la directora los favorece en todo. Los que no están de acuerdo en como se esta manejando la directora se han unido para estar en su contra (Administrativa NR).

Los conflictos no tienen en su origen causas de tipo estrictamente académico, entre grupos que luchan por obtener las posiciones privilegiadas en cuanto a campos de saber o disciplinarios. Se trata más bien de la movilización estratégica de grupos de interés político-económico-sindical, encaminados a obtener el control del funcionamiento de la institución.

Lejos se encuentra de estos conflictos una preocupación por las problemáticas académicas y de formación de los futuros maestros. Lo que está en juego es el acceso al poder para obtener el control, el manejo y las prebendas que trae consigo la ocupación de estos puestos.

Los conflictos políticos que estamos viviendo han dado al traste con la institución, lo único que se busca es obtener el poder para nuestros intereses personales, no para mejorarnos como institución, lo que menos importa son los alumnos (Administrativa NR).

En cuanto a los docentes el conflicto más grande es la designación de los directivos, debido a que hay subgrupos que pretenden siempre estar en el poder y estos subgrupos al apoyar un directivo en su designación cobran cuotas de beneficios personales como es la beca al desempeño académico. Otro beneficio que exigen al directivo es dar clases en el cuarto grado debido a que en ese grado es cuando las estudiantes se titulan, entonces los profesores se convierten en los asesores de los trabajos de titulación y obtienen una ganancia económica por ello, tan solo lo vemos en los exámenes profesionales se disputan ser sinodales por obtener el pago económico por este trabajo (Profesor NR).

Ser director de la normal significa principalmente el reconocimiento de una trayectoria política, más que académica. En otros casos sirve como “trampolín” para acceder a puestos de mayor jerarquía dentro de la armazón educativa estatal o en su caso a cargos de dirigencia sindical, cuando se manifieste una lealtad a estas estructuras institucionales.

Cierre profesional⁷⁹

La ocupación de puestos de formadores en la normal urbana y rural de Tlaxcala se ha convertido en un proceso endogámico, ya que la ocupación de las plazas

⁷⁹ Utilizamos la categoría de “cierre profesional” en la idea que viene desde Weber sobre “cierre social”. Es una práctica de poder, mediante la cual se persigue limitar el acceso de determinado tipo de actores a una relación social. Estos procesos de exclusión no se producen al azar, sino de acuerdo con algún tipo de criterio: género, étnico, racial, etc. En este caso el criterio que utilizan los profesores es el profesional.

vacantes por jubilación de las normales no pasa por alguna naturaleza de selección debido a ciertas prácticas instituidas.

Se oye feo, pero las plazas se heredan en las normales. Entonces los compañeros que se están jubilando se las están dando a sus hijos, ésa es la problemática, es un acuerdo, es una situación que el sindicato ha avalado, la USET la ha avalado; y yo siento más que nada son beneficios personales, más no se están observando los perjuicios institucionales (Profesora NR).

Mi papá se dedicó mucho tiempo a la docencia, duro en el servicio 42 años, fue director de esta escuela y obviamente como se da el proceso de jubilación puede ingresar algún familiar y mediante el establecimiento de políticas sindicales es como ingreso a esta escuela (Profesor NU).

El hecho de que el normalismo haya crecido bajo la tutela del Estado y del sindicalismo, explica en buena medida la fuerte ingerencia de estas dos estructuras en la vida interna de las normales. Vemos el maridaje entre sindicato, la estructura oficial y la cultura clientelar de la cual los propios sujetos son cómplices.

La práctica de “heredar plazas” ha ocasionado la conformación de un mosaico multiprofesional en los perfiles de los formadores de las normales, pues no importa el tipo de estudios que tengan los prospectos a ocupar las plazas de sus familiares, solamente que sea de nivel licenciatura. Por esta razón se pueden encontrar formadores con trayectorias profesionales que podrían verse como ajenas al campo educativo y específicamente a la formación de maestros de educación primaria.

El problema es que no traen el antecedente de esa formación. Son licenciados en economía, licenciados en ciencias políticas, licenciados en administración; que nada tiene que ver con la educación, por decirlo así de manera general. Entonces todo eso nos complica el poder abordar los planes y programas de estudio y realmente aterrizarlos (profesor NR).

Desgraciadamente el personal que trabaja en el sistema educativo normal no es un personal que cubra ciertos requisitos dentro del rubro educativo de formaciones docentes. Hay muchos factores que intervienen y ¿Cuáles son los factores que intervienen? Pues las necesidades personales que se tienen para el empleo o las políticas externas: las gubernamentales y las sindicales que apoyan algunas personas para que ingresen a trabajar en la normal y estas carecen a veces del perfil. En mi escuela yo percibo diferentes características: maestros de carrera, aquellos maestros que ingresaron a trabajar en el sistema con los antecedentes de haber sido maestros de educación primaria y después se fueron superando, hicieron estudios en la normal superior y esos son los que empezaron a retroalimentar el sistema. Otra característica son los maestros que no

pasaron por esos antecedentes solamente hicieron la normal superior o alguna licenciatura en educación y son maestros de la normal. Ellos desconocen la base para vincular lo que es una normal con una escuela primaria. El último es de aquellos que trabajan en normales pero no tienen el perfil, son licenciados universitarios pero con otro perfil. Aquí en esta escuela encontramos desde un abogado, odontólogo, encontramos ingenieros y así sucesivamente por citar algunos nada mas. Entonces que quiero decir con todo esto, que no podemos trabajar en forma integrada por los tipos de perfiles que se tienen. Esto va debilitando un poquito la formación docente de los futuros maestros. Aunque se establezcan talleres, cursos, entramos todos a ese paquete cuando algunos tienen otra formación, otro criterio, otra ideología; lo que ocasiona debates y que no nos pongamos de acuerdo (Profesor NU).

La tradición de heredar las plazas al interior de las escuelas normales, ha traído como consecuencia la “multiprofesionalidad” de los formadores de maestros. Paradójicamente el “encierro profesional” que los mismos actores de las normales han promovido, al no permitir la entrada de “extraños” a sus dominios, abre las puertas -que por mucho tiempo estuvieron blindadas- a otro tipo de profesionales a estas instituciones.

La entrada de estos nuevos actores tiene efectos muy importantes en las interacciones al interior de las normales, los formadores “viejos”, es decir, con una larga trayectoria en las normales y cuyos perfiles profesionales están apegados a la profesión magisterial: normalistas de carrera, con estudios de normal superior, o con carreras académicas relacionadas con la educación. Se sienten invadidos en su propio territorio ante la llegada de profesionales con otra visión, otra forma de trabajo, con otra mirada de la profesión magisterial.

Estos cambios tienen su peso en la identidad y en la estructura cultural de estas instituciones. Por eso los formadores “auténticos” defienden lo que consideran su propio territorio profesional, su auténtica e indiscutible identidad, estigmatizando a los extraños a través de un discurso que busca aniquilar o excluir a los que consideran “inmigrantes ilegales”, quienes, como lo señalan ellos mismos buscan:

Envenenar a los alumnos, desprestigiar a los compañeros frente a los alumnos y decir que no sabe que aunque tiene maestría no sabe, no sirve, y eso no se vale (Profesora NU).

Cuando quise entrar a la normal a trabajar no me dejaron entrar los compañeros y conste que me conocían algunos de ellos, ya que estuvimos

juntos en la especialidad de matemáticas y sin embargo dijeron que no me conocían que a la mejor ni había estudiado...Ya después los del sindicato platicaron con ellos y fue como me permitieron trabajar aquí (Profesora NU).

Como soy más joven que ellos y no tengo tanta experiencia, los compañeros siempre me atacan cuando hago alguna propuesta o doy mi punto de vista sobre como mejorar algunas cosas (Profesora NR).

Detrás de esta pugna de los formadores “viejos” contra los “jóvenes” hay una defensa por el conocimiento, por ese conocimiento tradicionalmente normalista. Señala Miranda (2001:85) que el conocimiento tiene una vinculación indisociable con el sujeto, pues se trata de una actividad o tarea que tiene como centro fundamental al individuo que la realiza por lo tanto no se puede desprender de las formulaciones asociadas a esta subjetividad: comportamientos, conductas, acciones, interacciones, dialogo, comunicación, participación o esquemas prácticos, forman el entorno de la subjetividad cognoscitiva. En este sentido el conocimiento sea individual o colectivo constituye un patrimonialismo intelectual de los sujetos.

Lo que observamos en el caso de las normales es un reagrupamiento de los formadores “viejos” en un campo de fuerza, que se enmarca en la defensa de lo que podríamos llamar un “patrimonialismo epistémico” (Miranda, 2001). Estos formadores se creen los poseedores del conocimiento válido y legítimo al ser ellos mismos en su origen profesional maestros normalistas, lo que representa la experiencia para lograr vincular de manera exitosa la formación profesional de los maestros en ciernes con su campo de trabajo: las escuelas primarias.

Lo interesante aquí es la manera en que este patrimonialismo epistémico se traduce en otras formas de patrimonialismo político, administrativo, organizativo, es decir, este grupo de “viejos” formadores han logrado el control de las normales.

La interacción entre estos distintos tipos de formadores ha llegado a conformar nuevos cuadros de defensa y resistencia, entre los que podríamos señalar como los “ostentadores” del poder político y académico de las normales y los “aspirantes” a poseerlo.

Aquí plantearíamos a manera de hipótesis que en la medida que se impulse verdaderamente la transformación de las escuelas normales, o sea, cuando la

dirigencia sindical y autoridades educativas del estado, formadores y directivos, sobrepongan a sus intereses los intereses de mejorar la formación profesional de los normalistas, el discurso y las prácticas de los nuevos actores (formadores jóvenes-universitarios) funcionaran a la manera de un dispositivo estratégico para intentar sacar a las normales de la crisis institucional, de los mecanismos de poder y de las prácticas anquilosadas, que se han convertido en fuertes obstáculos para el cambio de estas instituciones.

Tal vez parezca exagerado inclinar todas las expectativas en estos nuevos actores-formadores, pero consideramos que su perfil: jóvenes, con otra formación profesional, con otra visión de la profesión, con menos ataduras sindicales ni oficiales, por esto mismo pudieran tener una mayor sensibilidad y disposición a la innovación.

Los pedagogos VS los universitarios

Los campos de fuerza que se han constituido en las normales de Tlaxcala, tienen una particularidad que es interesante analizar. Los dos grupos en conflicto representan a colectivos diferenciados esencialmente por el tipo de formación profesional y por la edad. En uno de ellos se agrupan los “formadores pedagogos” pues se dicen poseer una formación (normalistas de carrera) o relacionada con el campo educativo; estos son los formadores con mayor edad y antigüedad dentro de la escuela.

El otro grupo lo conforman la nueva generación de formadores, que por su perfil profesional (abogados, odontólogos, sociólogos, administradores, etc.) los podríamos llamar “formadores universitarios” los cuales obtienen la plaza por que es “heredada” por sus familiares y que de alguna manera se han identificado como los “jóvenes” de la planta docente. Así lo señalan ellos mismos:

Somos los nuevos y al inicio desconocíamos las problemáticas que se viven de manera interna. Al principio pues todo mundo accede, te aceptan, te reciben y te empiezan a comentar; ahora que lo reflexionamos y volvemos hacia atrás, nos damos cuenta que lo que intentaban era jalarte hacia su grupo, estamos hablando de que en esta escuela existen dos grupos que intentan jalarte y convencerte de lo que ellos hacen, pero en ese momento lo que nos interesaba era lo

académico, cómo poder mejorar o desarrollar ciertas actividades académicas porque es donde teníamos más duda. No le dimos mucha importancia a las situaciones políticas y nos dedicamos a estudiar a estudiar y a preparar las clases. La relación en ese momento y hasta ese entonces era buena, después se distorsionó por completo....Es la lucha por el poder, quien tiene el poder en esta escuela determina muchas veces el actuar de los docentes....Veo como puedo beneficiarme y después llevar la contraria con los compañeros, solamente por el simple hecho de llevar la contraria, por que no me agrada, no me cae, no me simpatiza. Esa lucha es la que se ha mantenido por muchísimos años (Profesor NU).

Se da un fenómeno muy interesante, varios maestros empiezan a jubilarse y se incorporan mediante políticas sindicales, compañeros jóvenes, con diferencia de perfiles, pero coinciden en algo: en trabajar. Los profesores que ya tienen tiempo si trabajan, pero les cuesta mucho entender los nuevos cambios o simplemente no quieren entrarle, sobre todo porque ya encontraron un espacio de confort y de conformidad. Nosotros por el contrario, tenemos un dinamismo de querer hacer todas las cosas, de estar aquí, de hacer esto de hacer lo otro. Entonces sucede que entramos en choque constantemente, esto ha ocasionado que nos identifiquemos, de hecho el grupo es de alguna manera el más joven, el otro grupo es el que tiene mayor cantidad de maestros con más años de servicio en el medio y obviamente de edad también (Profesor NU).

La naturaleza diferenciada de estos grupos es originada por lo que Bourdieu denomina el “capital cultural” que ha permitido de alguna manera reconocerse entre si e identificarse. Esto ha originado una serie de pugnas en relación con las estrategias de reconocimiento interno entre estos diferentes actores académicos. Que podría resumirse en un conflicto entre los “viejos” con carrera magisterial o afín al ámbito educativo, poder sindical y trayectoria profesional endógena, y los “jóvenes” sin carrera magisterial, sin poder sindical y trayectoria profesional exógena, es decir entre quienes han conseguido reconocimiento profesional y posiciones de poder dentro de la estructura del campo normalista y los que aspiran a ellas.

Los “formadores pedagogos” son los que poseen la posición dominante dentro de las normales, pues ostentan el capital político, académico y sindical que ellos mismos han legitimado a partir de las diferentes estrategias ya anteriormente analizadas. Este grupo de formadores se oponen a los recién llegados “formadores universitarios”, los consideran una especie de advenedizos.

Sin embargo, como se puede observar en las narrativas de estos recién llegados “formadores universitarios”, éstos también han desplegado una serie de

estrategias que llamaríamos de “subversión profesional”, pues están encaminadas a realizar un mejor trabajo dentro de las aulas, a profesionalizarse, a proponer proyectos innovadores y a renovar las estructuras de representación político-sindical. Es precisamente esta nueva forma de actuar lo que no aceptan los “viejos”, pues supone una alteración y redefinición de la cultura normalista imperante al interior de estas instituciones, que finalmente de imponerse los llevaría a ellos a sucumbir profesionalmente.

Consideraciones finales

Después de este análisis podemos concluir que las escuelas normales de Tlaxcala, no obstante constituirse con un carácter fuertemente legitimador, se han instituido sobre proyectos disímiles y políticamente divergentes, que no han logrado su propósito ontológico. En la historia del sistema educativo mexicano la educación normal es la que más reformas, cambios o adecuaciones ha sufrido, sin que hasta la fecha se haya encontrado un perfil claro de la profesión.

La puesta en marcha del proyecto profesionalizante en las instituciones formadoras de maestros de Tlaxcala, se enfrenta a una serie de componentes culturales, políticos e institucionales que se han heredado del tradicional proyecto normalista: el Estado como rector de las políticas educativas entorno a estas instituciones y, el normalismo como una especie de bisagra entre los proyectos oficiales (SEP) y los intereses sindicales (SNTE).

Las necesidades básicas de la educación y las demandas sociales configuran un cuerpo de exigencias específicas en materia de formación de maestros. En nuestro país muchas de esas demandas han sido referidas en las sucesivas reformas curriculares de las escuelas normales. Con la transformación de la reforma curricular del 97, quedó redefinido un nuevo modelo de formación docente, lo que además, comprometió a los formadores de las normales a emprender un cambio en las formas de entender y realizar su trabajo. Esto ha generado múltiples interrogantes en ámbitos donde, las expectativas de transformación coexisten con viejas resistencias, demandas incumplidas, desconciertos y tradiciones arraigadas en los escenarios normalistas.

Estas escuelas enfrentan obstáculos que más de carácter racional obedece a una lógica cultural, de conflictos internos, de resistencias al cambio, de arreglos institucionales entre sindicato, autoridades educativas y los propios actores, donde se olvida o al menos la prioridad no es la formación de los futuros maestros. En este contexto se hace indispensable el conocer cómo se vive en las escuelas normales los cambios y cómo lo experimentan los futuros maestros y maestras que ahí se preparan.

Finalmente el normalismo fundante esta siendo subsumido ante la irrupción del proyecto “profesionalizante”, que aun, como señalábamos líneas arriba, enfrentado serias complicaciones en su concreción ya permea la representación del “ser maestro” vigente, y forma parte del discurso de los formadores de maestros.

Con esto podríamos estar en los umbrales de un cambio en la resignificación de la profesión magisterial, cuya importancia fue legitimada sobre el sentido de su “trascendencia” que enfatizaba aspectos relacionados con el “compromiso social” y el sentido “vocacional” con que se envolvió su imagen.

En la construcción del normalismo profesionalizante y la transformación de las escuelas normales, los nuevos actores que están integrándose a la planta docente, podrían ser definitorios en las transformaciones de fondo de la cultura normalista. Aunque también podría pasar que estas nuevas expresiones sean subsumidas por la estructura cultural, oficial y sindical imperante, añeja y alienante de las escuelas normales.

CAPÍTULO V

CARACTERIZACIÓN DE LAS NORMALES Y SU POBLACIÓN ESTUDIANTEL: UNA APROXIMACIÓN A LOS PERFILES SOCIODEMOGRÁFICOS DE LAS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Introducción

Después de conocer la dinámica institucional de las escuelas normales de Tlaxcala, las interacciones, negociaciones y conflictos entre los formadores de maestros como una pieza más del entramado de factores que explican la construcción de la identidad profesional, en este capítulo entramos al estudio de las estudiantes normalistas tlaxcaltecas.

Como ya lo señalábamos en el capítulo metodológico, el presente trabajo se inscribe en el enfoque cualitativo no obstante era necesario conocer algunas características más objetivas de nuestra población de estudio, de tal manera decidimos aplicar un cuestionario. Del análisis de los datos arrojados en la aplicación de este instrumento es de lo que daremos cuenta en este capítulo.

El objeto de estudio de la investigación lo constituyeron dos normales de Tlaxcala, la normal urbana y la normal rural. Es importante aclarar que en la normal urbana la población estudiantil esta compuesta por ambos sexos, mientras que en la normal rural solamente son mujeres.

Para esta investigación nos quedamos únicamente con la población de sexo femenino, tomamos esta decisión al considerar que la profesión magisterial es una profesión feminizada. En las normales de Tlaxcala y también a nivel nacional –como veremos más adelante- la mayor parte de la población estudiantil esta conformada por mujeres.

En este sentido resulta interesante profundizar en el estudio del proceso de elección profesional que lleva a estas mujeres a optar por una carrera altamente feminizada. Otro problema sería analizar la situación de los hombres en un contexto profesional feminizado, que podría ser motivo de otra investigación que no se aborda en este trabajo.

Las interrogantes iniciales que nos planteamos sobre las decisiones del rumbo profesional del grupo de mujeres estudiadas apuntaban a conocer ¿quiénes son?,

¿cuál es su lugar de procedencia?, ¿cuáles son las características de su familia de origen?, ¿por qué decidieron ser maestras?, ¿cuáles son los imaginarios que tienen sobre la profesión? Para ello consideramos pertinente, en un primer momento, utilizar un cuestionario para tratar de responder a estas interrogantes.

De ahí que el propósito de este capítulo es analizar los elementos o factores que permiten caracterizar a la población de estudiantes normalistas de Tlaxcala.

Con este propósito el capítulo está dividido en tres apartados: I) Las normales y los normalistas en México y Tlaxcala: una aproximación a su estudio, II) Perfiles sociodemográficos de las normalistas de educación primaria en Tlaxcala y, III. La elección profesional.

El primer apartado pretende dar una breve caracterización acerca de las normales y su población estudiantil, específicamente con datos estadísticos acerca de la matrícula y su evolución. Atendiendo a un eje transversal que cruza estos temas: el normalismo privado

En el segundo apartado entramos al análisis de los rasgos más visibles de las normalistas de Tlaxcala, que nos permitió la construcción de los perfiles sociodemográficos de estas estudiantes.

En el tercer apartado a partir de tres preguntas abiertas, entramos a la exploración inicial de los motivos que orientan la elección profesional de las estudiantes normalistas.

En estos apartados intentamos dar cuenta de los factores objetivos que median la construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas además de iniciar el estudio de la dimensión subjetiva de este proceso que será analizada en el capítulo VI, y que se refiere a los factores afectivos, emocionales, valorativos que intervienen en la biografía de estas estudiantes, y particularmente en sus trayectorias familiares, escolares y laborales que en este capítulo comenzamos a explorar a partir de tres preguntas abiertas que apuntan a indagar acerca de los motivos de las estudiantes por ser maestras, por el tipo de normal urbana o rural para realizar sus estudios y el compromiso social de la labor del magisterio.

Con la exploración de los datos encontrados en el cuestionario se buscó tender un puente con la siguiente fase que es la parte cualitativa de la investigación en la

cual se profundizarán estos primeros hallazgos a través de la entrevista.

I. Las normales y los normalistas en México y Tlaxcala: una aproximación a su estudio

En México existen varias instituciones públicas que se dedican a la formación de maestros de educación primaria: las escuelas normales, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Centro de Capacitación del Magisterio⁸⁰ (CAM). Cada una de estas instituciones trabaja de manera aislada, no existe un proyecto común que las vincule y cada una de ellas forma a maestros de educación primaria en diferentes circunstancias.

Por ejemplo, las normales⁸¹ son las únicas instituciones que brindan la formación inicial⁸², es decir reciben alumnos con estudios de bachillerato sin experiencia como maestros. La UPN y el CAM, por el contrario, admiten maestros ya en servicio; es un requisito presentar algún documento comprobatorio que acredite estar frente a grupo. Los maestros que ingresan a estas dos últimas instituciones tienen a su vez dos características diferenciadas: un primer grupo lo conforma

⁸⁰ El CAM tiene sus antecedentes primeros en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) creado en el año de 1945, siendo presidente de la república Manuel Ávila Camacho y secretario de educación pública Jaime Torres Bodet. Su función fue la de brindar la formación profesional (equivalente a la educación normal) a los miles de maestros de educación primaria que en esa época habían sido habilitados para dar clases sin tener la preparación profesional requerida. Para 1971 se da por cumplida la labor del IFCM y se crea entonces la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPPM) como proyecto de formación continua. En 1978 la institución da paso a la denominada Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) cambio que obedece a que se detectó que quedaban algunos profesores de educación primaria sin formación profesional y a que se asignó a la institución la función de proporcionar las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria al magisterio en servicio de los niveles correspondientes. Además se ofreció un programa de Nivelación Psicopedagógica a profesores de educación secundaria que carecían de formación para ejercer la docencia y la Licenciatura en materias tecnológicas. Asimismo se desarrollaron las licenciaturas siguientes: Educación secundaria por televisión y educación normal en diferentes especialidades; así como la formación de profesor en: Educación Preescolar (bilingüe bicultural), educación Preescolar Rural; Educación Primaria (instructor comunitario). En 1989 se fusionan las direcciones de Educación Normal y de Capacitación y Mejoramiento Profesional en la institución denominada Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), de la que depende orgánicamente el Centro de Actualización del Magisterio (CAM).

⁸¹ Serán estas instituciones formadoras de maestros a las que nos estaremos refiriendo a lo largo de toda la presente investigación.

⁸² El Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000, intentando establecer las funciones de estas instituciones, considera como formación inicial únicamente los estudios impartidos por las escuelas normales. La formación de los maestros en servicio impartida por la UPN y el CAM, aun cuando se les otorga el mismo grado académico que en las normales, se considera como “capacitación”.

aquellos maestros y maestras que realizaron estudios de normal primaria cuando aun no tenia el rango de licenciatura y entran a la UPN para obtener el título de Licenciados en Educación Primaria. El segundo grupo lo componen aquellos jóvenes que solamente tienen el bachillerato pero que se encuentran trabajando como maestros en escuelas particulares o en zonas rurales marginadas en instituciones primarias del Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE) y que también al egresar obtienen el grado de Licenciados en Educación Primaria.

Las escuelas normales por su fuente de financiamiento se clasifican en: a) federales: solamente las que se encuentran en el Distrito Federal; b) federal transferido: aquellas normales que hasta antes del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1993) eran sostenidas por la federación pero fueron transferidas a los estados; c) estatales: que son sostenidas con el presupuesto de la entidad en la que se encuentren y; d) particulares.

Por su origen, las escuelas normales se clasifican en: a) urbanas, b) rurales, c) Centros Regionales de Educación Normal (CREN⁸³) y, d) normales experimentales⁸⁴. Estas diferenciaciones del sistema normalista muestra la complejidad y dispersión del sistema de formación magisterial, producto de la implementación de determinadas políticas educativas. Que aun, cuando en la actualidad se cuenta con una única formación profesional pues prevalece un solo plan de estudios para todos estos tipos de normales, persisten estas escuelas normales rurales, CREN, y normales experimentales como resabios del proyecto normalista fundante, con características específicas como lo es el tipo de población estudiantil que las conforma, como vamos a ver más adelante en el caso específico de la normal rural

⁸³ Debido a la política educativa de expansión de la educación primaria, en la década de los años 60's hubo un importante déficit de maestros, en respuesta a esta necesidad, en 1960 son creados en diferentes estados del país los Centros Regionales de Educación Normal (CREN). Actualmente existen ocho de estas instituciones repartidas en los estados de Aguascalientes, Baja California Sur, Hidalgo, Oaxaca, Quintana Roo, San Luís Potosí, Sonora y Veracruz.

⁸⁴ En 1976 son fundadas las escuelas normales experimentales, como respuesta de las autoridades educativas, para subsanar el déficit de maestros en las zonas marginadas del país. Recordemos lo que ya señalábamos en capítulos anteriores, los maestros egresados y originarios de las zonas y de las normales urbanas no aceptaban ir a trabajar a lugares alejados y marginados y los que egresaban de las normales rurales no eran suficientes. Por lo cual las autoridades educativas deciden crear estas normales para formar maestros que fueran originarios de esas regiones marginadas y por lo tanto permanecieran en ellas ejerciendo su profesión. Actualmente existen cuatro normales experimentales, distribuidas en los estados de Coahuila, Oaxaca y dos en Jalisco.

de Tlaxcala.

El sistema de formación normalista

Una de las características de las escuelas normales en nuestro país es la fuerte ingerencia que ha tenido el Estado en su creación y en su gestión. El sistema normalista contó tradicionalmente con la protección del Estado, en la medida que representó la posibilidad de generar los recursos humanos que podrían transformar los conocimientos y conciencia de los mexicanos. En el siglo XX el maestro ocupó, al menos durante cinco décadas (1900-1950), un papel fundamental en el modelo de desarrollo de la sociedad mexicana, él materializó la posibilidad del progreso, tanto de los individuos como de la nación.

Dado este papel central en el desarrollo nacional, el Estado se esmeró en procurar condiciones favorables para la formación de maestros, construyó normales tanto en el medio urbano como en el rural. En las normales rurales se pagaron íntegramente los costos de manutención de sus alumnos, se procuró atender tanto a los hombres como a las mujeres; aunque esta profesión tuviera una mayor presencia femenina. Finalmente, los egresados de las normales tenían asegurada su plaza de trabajo en alguna de las escuelas del nivel primaria. Para la atención de las secundarias se crearon las Normales Superiores donde se completaba la formación de los profesores de primaria y se les especializaba en alguna área del conocimiento que les permitiera desempeñarse eficientemente en el nivel de educación secundaria. Esta situación evidentemente fortaleció de manera muy importante a las normales públicas.

El mercado de trabajo de los normalistas también adquirió características muy especiales derivado de la participación del Estado, ya que éste era, al mismo tiempo, creador de la oferta y regulador de la demanda. Esto permitió al Estado gestionar de manera absoluta los salarios, el número de plazas laborales, las condiciones de trabajo e incluso las relaciones sindicales; generando con todo este dominio la consolidación de una relación de tipo clientelar entre el sindicato magisterial (SNTE) y el gobierno representado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Prácticamente se eliminaron las condiciones de competencia y el mercado fue

sustituido por relaciones de clientelismo entre maestros, en ocasiones con el sindicato y en ocasiones con la institución.

Este tipo de relación se manifestó también como una sobreprotección hacia el sistema normalista, que cubrió no solo las relaciones laborales, sino además se amplió a los procesos de formación donde hubo una conducción extrema de sus actividades y funciones creativas y de diseño que, finalmente, habrían de limitar severamente su función profesional. La SEP siempre ha proporcionado los modelos educativos, los programas de estudio y los libros de texto a los cuales los maestros se ajustan la mayoría de las ocasiones de manera acrítica y mecánica.

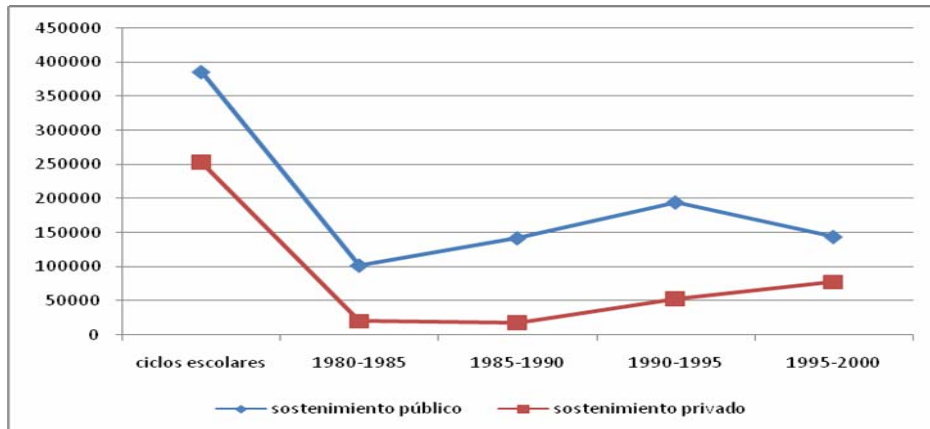
El proceso de modernización del sistema educativo mexicano, sin duda afectó también –aunque quizás en menor medida- al normalismo, de hecho se podría decir que aún están por definirse las estrategias de modernización de este nivel, aunque ya se perciben algunos cambios: el primero, la eliminación de la contratación automática, aunque aún subsistan las prácticas de venta y herencia de plazas dentro del magisterio, tal es el caso de Tlaxcala en donde a unos días de que la lideresa del SNTE la maestra Gordillo, anunciara en el marco de la política educativa “Alianza por la calidad de la educación” que no se permitiría más la venta o herencia de plazas, la dirigencia sindical del estado a través de un diario de circulación estatal respondía que, en Tlaxcala se mantendría vigente la herencia de plazas a los familiares de los maestros toda vez que es un derecho legítimo de los trabajadores; otra medida fue la limitación de la matrícula en las normales y el cierre de algunas de tipo rural. En algunos estados incluso, existen exámenes de oposición para ocupar las plazas disponibles. Sin embargo, se puede decir que cada estado ha ido asumiendo prácticas diferentes lo cual, a la fecha, se traduce en un sistema normalista altamente heterogéneo, no solo en su tamaño, sino en su funcionamiento.

Evolución del sistema normalista

El tamaño del sistema normalista en México muestra una evolución cíclica, en donde se aprecia que cada ciclo se corresponde con una medida de política educativa adoptada desde el gobierno. Véase lo que sucede desde la década de los años 60's:

- a) La política de expansión de la educación primaria en las décadas de los años 60's y 70's del siglo XX provocó que la demanda de maestros aumentara, lo cual propició la masificación de las normales públicas y la proliferación de las normales privadas, proceso que a principios de los ochenta tuvo su punto más álgido.
- b) En 1984 se elevan los estudios de normal a nivel licenciatura, la profesión pierde el atractivo de ser una carrera corta, ahora el requisito son los estudios de nivel medio superior como antecedente para poder cursar la normal. A partir de esta medida la matrícula en las normales a nivel nacional se desploma estrepitosamente.
- c) Con la implementación en 1993 del Programa de Carrera Magisterial la profesión se vuelve más atractiva por toda la serie de incentivos salariales que promete a los maestros, a lo cual podría deberse el ligero repunte que tuvo la matrícula normalista por estos años (véase grafico 1).

Gráfico No. 1: Evolución de la matrícula de Normales a nivel nacional 1970-2000

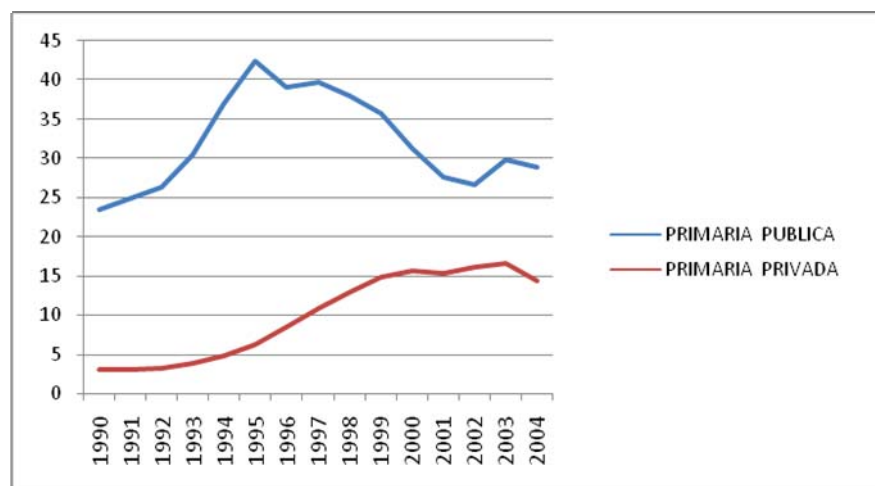


Fuente: Gráfica propia elaborada con los datos de SEP. Estadísticas históricas del sistema educativo nacional

- d) A nivel federal ha prosperado la idea de limitar la formación de maestros ante el supuesto de que ya se ha saturado el mercado de trabajo. De esa manera a través de restricciones al ingreso y desalentando las expectativas de trabajo futuro, se observa una caída generalizada en la matrícula de las escuelas normales a nivel

nacional. Después de una época de recuperación en la matrícula sobre todo en los primeros cinco años de la década de los noventa, la matrícula ha ido disminuyendo, sobre todo en las normales públicas, como resultado de la política regulatoria de los servicios de formación de profesores implementada por la SEP y los gobiernos de los estados, con el fin de no seguir preparando maestros sin posibilidades de empleo. Aunado a esto, añadimos la política de austeridad presupuestal del gobierno de Vicente Fox para con la escuela pública y la protección al sector privado. (Véase Gráfico No. 2).

Gráfico No. 2: Evolución de la matrícula de Normales a nivel nacional 1990-2004



Fuente: Gráfica propia elaborada con datos de la SEP (2007). Estadística histórica por Estados.

El contexto de las políticas educativas implementadas en las dos últimas décadas nos conduce a la necesidad de caracterizar la política que el gobierno mexicano ha venido definiendo para el normalismo, en especial sobre las normales públicas. Se puede percibir que las políticas diseñadas para este sector coinciden, del todo, con el esquema modernizador puesto en marcha en la década de los noventa: federalización (entendida como descentralización) de los servicios educativos, transformaciones curriculares, implementación del programa carrera

magisterial, esquemas de evaluación y acreditación de la calidad educativa. Que para el sistema normalista ha desembocado en:

a) Abandono de la educación pública.- En este caso se expresa como limitación severa al crecimiento de la matrícula en Normales, en cierres de algunas de las normales rurales más conflictivas, limitación presupuestal, carencia de programas de actualización y superación de los formadores de maestros de las normales.

b) Transformación curricular.- Se están haciendo modificaciones a los planes de estudio y a los contenidos curriculares; sin embargo, no se corresponden con programas de recualificación profesional de los formadores de las normales, de modo que éstos se encuentran incapacitados para atender académicamente los cambios.

c) Mercado laboral.- Adicionado a la eliminación en el otorgamiento automático de plazas a los egresados de normales públicas, tenemos una política de fomento a la escuela privada, lo que significa una tendencia a otorgar registro para diversas carreras ubicadas dentro de la profesión magisterial, pero además otras que dinamizan la competencia profesional.

A los ojos de un observador que intenta ser imparcial, los tres puntos anteriores han servido para que en cada estado las autoridades educativas hagan una interpretación bastante libre de ellos y, al final ha quedado en un abandono la escuela pública y una tendencia a sostener y expandir el normalismo privado. Dicho abandono ha ido acompañado de una caída de la calidad académica de las normales públicas, de la formación de los maestros, en general de la educación pública, situación que se ha acentuado o se ha hecho notoria en los últimos años.

El sistema normalista en Tlaxcala

La influencia del Estado en la conformación de la profesión magisterial, no impidió el surgimiento de normales privadas, aunque si inhibió en muchos lugares su surgimiento. Es el caso del estado de Tlaxcala, donde hasta la fecha no existe normalismo privado, pero a cambio, hay estados donde su presencia es mayor que la de las normales públicas.

Son doce los estados en los que no hay participación privada dentro de escuelas normales de formación de maestros de educación primaria: Baja California Sur, Coahuila, Colima, Chiapas, Durango, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Sinaloa, Sonora, Tlaxcala y Zacatecas (SEP, 2007. Estadísticas Históricas por Estados).

Los estados donde hay mayor presencia de inversión privada en la formación de maestros son:

Estado	% privado	% público
Guanajuato	89.3	10.7
Distrito federal	93.8	6.2
Guerrero	65	35
Puebla	72.3	27.7
Jalisco	73.4	26.6

Fuente: SEP (2007). Estadística Histórica por Estados.

Los datos respecto a escuelas normales de educación primaria públicas y particulares a nivel nacional son muy interesantes tenemos que el 53.5% corresponden a normales públicas y el 46.4% a normales privadas. Lo que sustenta lo anteriormente señalado: la tendencia de las políticas educativas de sostener y expandir el normalismo privado. Esta hipótesis se refuerza aun más si analizamos el comportamiento de la matrícula de normales de educación primaria a nivel nacional, en donde encontramos que para el ciclo escolar 90-91 el 88.4% de la matrícula correspondía a normales públicas y el 11.6% a normales privadas; para el ciclo escolar 2004-2005, la matrícula en las normales privadas sube a un 33.2%, mientras que en las normales públicas desciende a un 66.8%.

Como se observa el estado de Tlaxcala es uno de los estados de la República Mexicana donde no existe inversión privada en el sistema de formación de maestros o “escuelas normales” como se les conoce más comúnmente. Las razones evidentemente aluden a un marco de política educativa basado en una perspectiva de desarrollo nacionalista y por lo mismo, asociado a la defensa de la escuela pública como institución forjadora de valores imprescindible para la consolidación de este estado.

La dirección política del gobierno tlaxcalteca siempre estuvo a cargo de gobernadores emanados del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y no sería

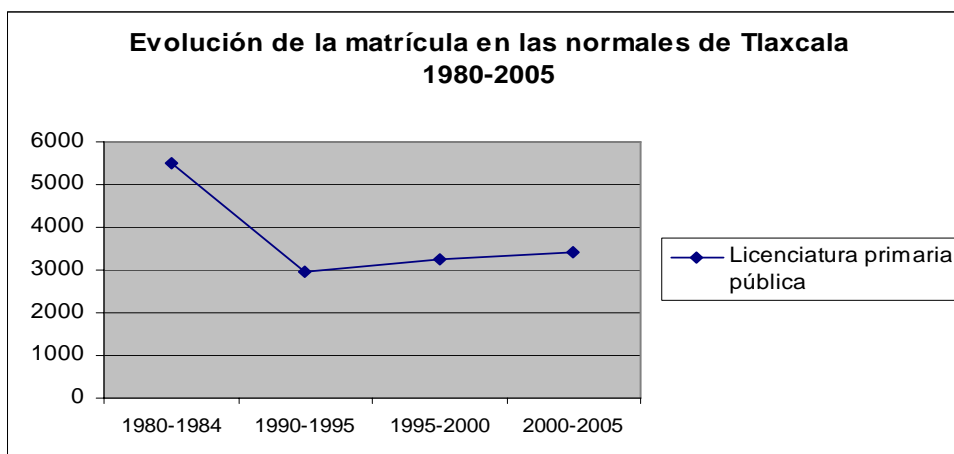
hasta la crisis interna del mismo priismo –que ocurrió apenas en la década de los noventa- que ha cambiado de color partidario la gubernatura y presidencias municipales, pero en estricto sentido la inspiración priista se puede decir que ha persistido pues los dos gobernadores no priistas: uno del PRD y otro del PAN provienen del seno del mismo PRI. Adicionado a esta fuerte presencia de un partido casi único, tenemos el hecho de que prácticamente todos los gobernadores tienen profundas raíces en Tlaxcala y de ahí una preocupación, al menos, por lograr un desarrollo estatal muy cercano a la vieja tradición nacionalista.

De hecho, es muy reciente la aparición de inversiones privadas en la educación tlaxcalteca y los requisitos para lograr autorizaciones de funcionamiento pasan por un estricto control a través de la SEP estatal, el mercado de estudios apenas comienza a ser atractivo y en relación a las escuelas normales, es muy difícil pensar en competir con normales tan grandes, consolidadas y con una fuerte tradición en el estado como la Normal Urbana y Norma Rural.

No hay una política educativa en donde expresamente se prohíba la inversión privada, pero dos cosas son fundamentales en la inexistencia de normales de paga: uno es la estructura de mercado que hace muy difícil competir dado que los costos de entrada al mercado son muy altos, asociado a una demanda mayoritaria de alumnos con bajos niveles de ingreso y el otro es la fuerte protección “implícita” que hay en la defensa de la escuela pública en general.

En cuanto al comportamiento de la matrícula en la dos normales objeto de estudio (Normal Urbana y Normal Rural), advertimos que ocurre algo similar al comportamiento nacional respecto al desplome matricular producto de la política de elevar en 1984 a rango de licenciatura los estudios, aunque un dato interesante es que a diferencia de la tendencia nacional, en Tlaxcala a partir de los noventa empieza a estabilizarse la matrícula, podríamos observar que hay un crecimiento lento pero sostenido. Esto podría deberse a lo que ya señalábamos anteriormente, las escuelas normales en Tlaxcala no tienen la competencia del sector privado.

Gráfico No. 3 Evolución de la matrícula en las normales de Tlaxcala



Fuente: elaboración propia con datos estadísticos de las propias normales.

La matrícula de las normales a nivel nacional para el ciclo escolar 2005-2006 presenta una tendencia mayoritaria al ingreso del sexo femenino (66.88%) por sobre el masculino (33.12 %). Para Tlaxcala se presentan porcentajes similares, tenemos que en el ciclo escolar 2005-2006 del total de estudiantes de las normales de educación primaria el 22.1% eran hombres y el 77.9% mujeres. Finalmente estos datos fundamentan la concepción de que la profesión magisterial es una profesión feminizada.

II. Las normalistas de educación primaria en Tlaxcala.

Este apartado intenta dar cuenta de las características de las estudiantes normalistas tlaxcaltecas. Al respecto nos interesó conocer ¿por qué llegan? y ¿quiénes llegan? a las normales, cuáles son los factores que están operando para que cierto tipo de población llegue a las normales y cuáles son las diferencias entre las estudiantes de la normal urbana y las de la normal rural.

Encontramos que la orientación profesional de estas estudiantes está siendo influenciada por ciertos factores como son: su origen socioeconómico y las características actuales del mercado de trabajo. Los datos del cuestionario nos señalan que en su mayoría, estas estudiantes provienen de estratos socioeconómicos bajos y además las estudiantes de la normal rural son *las más pobres de las pobres*. Por tal razón podríamos conjeturar que la profesión magisterial

además de ser una profesión feminizada es una carrera para mujeres pobres.

Históricamente las profesiones feminizadas, sobre todo las que tienen como esencia el “cuidado de los otros” han sido profesiones de “mujeres pobres”. Recordemos que fue en la época del porfiriato cuando un número considerable de mujeres se insertan al trabajo extradoméstico en las fábricas, talleres, oficinas, hospitales y en el magisterio (Porter, 2006). En este momento histórico no era bien visto que la mujer saliera del hogar para trabajar, de ahí que las que lo hacían era por una fuerte necesidad económica, eran “mujeres caídas en desgracia” como las viudas, abandonadas, huérfanas.

De tal suerte que estos trabajos se nutrieron de mujeres de estratos socioeconómicos bajos. En el caso particular del magisterio, las mismas características de la profesión (que fueron revisadas en el capítulo III de este trabajo) la hicieron una carrera especialmente afín a ciertos núcleos de población estudiantil que por su misma situación económica no podían sufragar una carrera larga y costosa. El imaginario social sobre la profesión magisterial ha constituido ciertos estereotipos sobre la misma: salarios poco atractivos, sin grandes exigencias de cualificaciones superiores, propia de mujeres.

Aunque habría que señalar las actuales transformaciones de la profesión, pues como observábamos en líneas anteriores, el normalismo privado comienza a ocupar un papel importante en la conformación del magisterio, existen estados en donde la formación de maestros esta mayoritariamente asistida por particulares. Estos hallazgos abren una veta importante para futuras investigaciones, por ejemplo sería interesante conocer las características de esta particular población estudiantil, quiénes son los formadores de estas normales, su fundamento curricular, etc.

En resumen, el propósito de este apartado es conocer los rasgos más generales que describen a la población normalista del estado de Tlaxcala; los factores que determinan su orientación profesional; las condiciones para escoger determinada institución rural o urbana para realizar sus estudios y los imaginarios contruidos sobre la profesión. En este sentido, consideramos en este primer acercamiento con las estudiantes normalistas, utilizar un cuestionario que nos permitiera recolectar esta información. Además, buscamos que estos primeros datos

arrojados por el cuestionario, nos proporcionarían los elementos necesarios para construir la muestra teórica para la fase del análisis cualitativo mediante entrevistas.

Constitución de la muestra y aplicación del instrumento

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo con alumnas inscritas y activas en el ciclo escolar 2005-2006. Se aplicaron un total de 336 cuestionarios en ambas normales. En la normal urbana (NU) la actividad tuvo lugar en el mes de diciembre de 2005; fueron aplicados 193 cuestionarios, de los cuales 90 corresponde a estudiantes de primer grado y 103 a estudiantes de cuarto grado.

En la normal rural (NR) el trabajo se llevó a cabo en enero de 2006; se aplicaron 87 cuestionarios a estudiantes de primer año y 56 a estudiantes de cuarto año, dando un total de 143 alumnas encuestadas.

Considero interesante dar a conocer algunos pormenores de mi entrada a las normales, pues desde este momento distinguimos que estábamos en dos terrenos diferentes. En la NU el acceso fue a través de los directivos, los cuales me brindaron todas las facilidades para la aplicación de los cuestionarios. Por otra parte, a los estudiantes y profesores se les notificó del objetivo de mi presencia en el momento en el que iba a levantar el cuestionario para lo cual no hubo ninguna objeción por parte de ellos.

A diferencia de este escenario la entrada a la NR fue más complicada, tuvieron que pasar un par de meses en los que tuve diferentes acercamientos con la directora de la normal para que finalmente accediera a permitirme el acceso a las normalistas, pero con la advertencia de que si las estudiantes no aceptaban no se les podía obligar. En este caso fue necesaria la autorización del Comité Estudiantil para aplicar los cuestionarios.

También se tuvo que contar con el consentimiento de la planta docente, quienes, a decir del subdirector, estaban un tanto temerosos de la finalidad del cuestionario. Hubo necesidad de que conocieran el instrumento para que dieran su aprobación.

La forma de acceso al “terreno” de investigación, nos señala ciertas particularidades respecto a la toma de decisiones. Así tenemos que en la NU

funciona una estructura vertical en donde las decisiones son tomadas, como se deduce -por lo que anteriormente reseñábamos- de manera jerárquica, los directivos son los que determinaron mi entrada sin tener la necesidad de contar con la anuencia de los profesores y alumnos. Con esto no sugerimos que todo se decida de esta manera, lo que si es claro es que para realizar la aplicación de los cuestionarios no hubo necesidad de consultarlos.

Condiciones totalmente contrarias en la NR, en donde al parecer las decisiones se consensan entre los distintos actores intervinientes: directivos, profesores y alumnas. Este contexto es resultante de la propia conformación de este tipo de normales, como lo anotábamos en capítulos anteriores, existe una organización regulada por una especie de autogobierno en donde las decisiones no pueden ser tomadas de manera unilateral, sino por acuerdos, que da un lugar especial a los estudiantes en la toma de decisiones.

Perfiles de las normalistas de Tlaxcala

En este apartado presentamos el análisis de los perfiles sociodemográficos de las estudiantes normalistas, contruidos a partir de los datos del cuestionario que se les aplicó. Como ya señalábamos anteriormente lo que intentamos en este capítulo es explicar quiénes son las normalistas tlaxcaltecas y cuales podrían ser los factores que están orientando el proceso de su elección profesional.

En este sentido, las distintas variables que componen el cuestionario, se dividieron en dos bloques; el primero que refiere al perfil sociodemográfico de las normalistas urbanas y rurales: edad, estado civil, si tienen hijos o no, el tipo de comunidad de procedencia y su trayectoria escolar. Así como datos relacionados con el tipo de hogares de las normalistas: la escolaridad y ocupación de los padres y, el ingreso familiar. En la idea de conocer y caracterizar el origen social de este tipo de estudiantes.

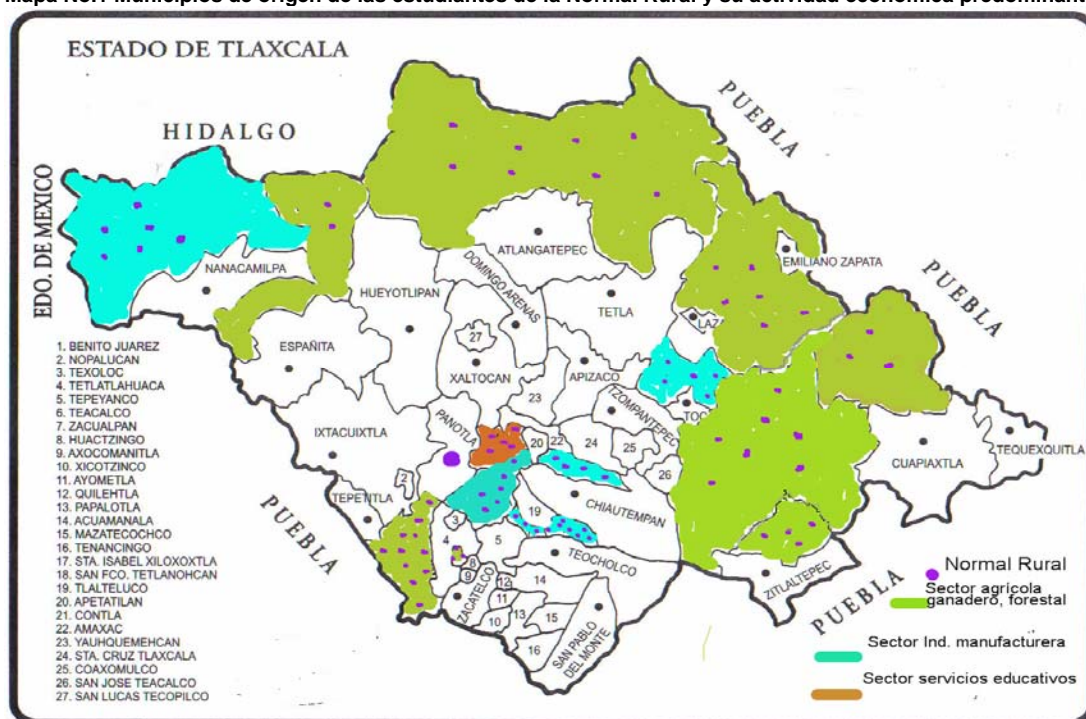
El segundo bloque esta conformado por tres preguntas abiertas que dan cuenta de factores más subjetivos que guían la elección profesional. Con estas preguntas quisimos indagar las razones declaradas por estas mujeres para ser maestras, cuál es el imaginario construido sobre la profesión magisterial y los

motivos específicos para elegir determinada normal rural o urbana para realizar sus estudios.

Urbanización del magisterio tlaxcalteca

Un dato interesante, que nos hace reflexionar sobre las diferencias de estas dos normales, es el origen geográfico de las estudiantes normalistas encuestadas, que puede verse en el mapa 1 del estado de Tlaxcala sobre las comunidades de procedencia de las estudiantes de la normal rural, en el que se resaltan las actividades económicas predominantes de estas poblaciones.

Mapa No.1 Municipios de origen de las estudiantes de la Normal Rural y su actividad económica predominante.



Fuente: elaboración propia con datos del INEGI y del cuestionario aplicado a los estudiantes de las normales de Tlaxcala.

Una de las características de la NR es que recibe alumnas de otros estados de la república, hasta el ciclo escolar 1983-1984, la población estudiantil de esta normal era mayoritariamente foránea. Pero a raíz de un movimiento estudiantil, que generó graves enfrentamientos entre el gobierno del estado y las normalistas, el

entonces gobernador de Tlaxcala, Tulio Hernández Gómez, intentó cerrar la normal. Lo cual no logró llevarse a cabo dada la intervención de los padres de familia de las normalistas, que se opusieron y lograron su reapertura. A partir de entonces la entrada de estudiantes de otros estados esta limitada (25% foráneas y 75% de Tlaxcala) según nos informaron profesores de esta normal, pues suponen que son estas estudiantes “fuereñas” las que organizan la actividad política de la institución.

En el ciclo escolar 2005-2006, encontramos que en la NR hay un 68.5% de alumnas de Tlaxcala y el resto vienen de otros estados del centro, sureste y suroeste del país (Veracruz, Puebla, Guerrero, Oaxaca, Tabasco, Estado de México, Hidalgo, Morelos). Del total de alumnas provenientes de Tlaxcala la mayoría lo hacen de localidades urbanas (68.8%) el criterio para determinar lo urbano o rural de las comunidades lo tomamos de INEGI, el cual establece que las poblaciones con un número menor de 2500 son consideradas rurales. Respecto a las estudiantes de otros estados, un poco más de la mitad (54.5%) provienen también de lugares urbanos.

De los 14 municipios de donde son originarias las normalistas rurales tlaxcaltecas, la principal actividad económica de la población tiene que ver con las actividades agrícolas y ganaderas, seguida por la actividad industria manufacturera y solo en un municipio (Totolac) la población se dedica a las actividades que tienen que ver con el sector educativo⁸⁵ (véase mapa No.1).

La normal rural se encuentra en Panotla, una localidad que a más de ser considerada como urbana, se encuentra cercana (3 Km aproximadamente) de la ciudad capital. Lo que ha propiciado la concentración de estudiantes de las comunidades aledañas, sobre todo de la zona centro sur de la entidad (véase mapa No.1) que por la misma cercanía con la capital del estado se han beneficiado de los medios de comunicación y de los servicios con que cuenta. Son localidades que aun cuando la subsistencia económica de sus habitantes se basa esencialmente en actividades agrícolas o manufactureras son localidades bien comunicadas y con los servicios necesarios.

Finalmente estos datos nos llevan a dos reflexiones respecto a la NR: 1) la

⁸⁵ En este municipio la mayor parte de los habitantes económicamente activos son maestros.

En cuanto a las estudiantes de la normal urbana, encontramos como era de esperarse que el 90.1% provienen de comunidades urbanas, examinemos donde se ubica geográficamente su lugar de procedencia:

La normal urbana se encuentra ubicada en la capital del estado, la gran mayoría de las estudiantes, como se aprecia en el mapa No.2, provienen de la misma capital y de la zona conurbana en donde predominan las actividades

secundarias en especial la industria manufacturera.

Si ponemos sobre la mesa algunos datos como que el estado de Tlaxcala cuenta con un total de 60 municipios y 1245 localidades, de este total de localidades tenemos que según el censo poblacional del 2000 (INEGI), 1164 localidades son rurales y solamente 81 comunidades son urbanas. Podríamos señalar, a modo de una primera conclusión, que en lo general, es decir, tanto normalistas de la NU como de la NR, la mayoría de ellas (79.45%) provienen de comunidades urbanas. Esto nos está indicando el fenómeno de urbanización del magisterio Tlaxcalteca.

Perfiles sociodemográficos de las normalistas tlaxcaltecas

Como lo hemos venido señalando nos interesa indagar sobre las motivaciones que llevaron a las estudiantes a elegir ser maestras y a seleccionar una determinada normal para realizar sus estudios, para esto quisimos primero tener un panorama general del perfil de estas mujeres en cuanto a su condición civil, si tienen hijos o no y el tipo de comunidad de procedencia; luego profundizar en los factores objetivos relacionados con su trayectoria escolar anterior a la normal y las características de su familia de procedencia; y finalmente indagar los factores más subjetivos relacionados con los imaginarios sobre la profesión magisterial.

A partir de los datos encontrados en el cuestionario se conformó una tipología o perfil de las normalistas de Tlaxcala. En la NU lo que predominan son las normalistas jóvenes, solteras, sin hijos y de comunidades urbanizadas (76.6%); un porcentaje importante lo conforman las estudiantes unidas o que estuvieron unidas en algún momento de su vida (12%). El grupo porcentual menos representativo (10.2%) son las normalistas que provienen de comunidades rurales.

Perfiles sociodemográficos de las estudiantes de la Normal Urbana	%
Jóvenes, solteras, sin hijos, de comunidades urbanizadas	76.6%
Jóvenes, solteras, sin hijos, de comunidades rurales	9.6%
Jóvenes, solteras, con hijos, de comunidades urbanizadas	1.8%
Jóvenes, unidas o que estuvieron unidas, con hijos, de comunidades urbanizadas	7.8%
Jóvenes, unidas o que estuvieron unidas, sin hijos, de comunidades rurales	.6%
Jóvenes, unidas o que estuvieron unidas, sin hijos, de comunidades urbanizadas	3.6%
Total	100%

Respecto a los perfiles encontrados entre las estudiantes de la NR tenemos que más de la mitad son jóvenes, solteras, sin hijos y provenientes de comunidades urbanas (62.3%). El segundo gran grupo lo conforman normalistas con las mismas características anteriores pero provenientes de comunidades rurales (37%).

Perfiles sociodemográficos de las estudiantes de la normal rural	%
Jóvenes, solteras, sin hijos, de comunidades urbanas	62.3%
Jóvenes, solteras, sin hijos, de comunidades rurales	37%
Jóvenes, unidas o que estuvieron unidas, con hijos, de comunidades rurales	.7%
Total	100%

Estos perfiles comprueban lo ya esperado dados los requisitos de ingreso a los normales: jóvenes, solteras, sin hijos y de comunidades urbanas, en el caso de las estudiantes de la NU. El dato novedoso lo encontramos en las normalistas rurales que nos indica que la mayoría de estas estudiantes provienen también de comunidades urbanas.

Este dato nos condujo a preguntarnos sobre cuáles son los criterios que guían a estas estudiantes a seleccionar un determinado tipo de normal para realizar sus estudios estando geográficamente tan cerca ambas normales. De ahí que buscamos profundizar en aspectos de su trayectoria escolar, en la caracterización de la familia de origen precisando su estatus socioeconómico y la ocupación y escolaridad de los padres, guiados por la sospecha de que la familia tiene especial importancia no sólo en la elección de la institución, sino en la misma elección profesional, supuesto que más adelante reafirmamos con las entrevistas a profundidad

De igual manera era necesario indagar sobre los factores presentes en el imaginario social sobre estos dos tipos de normales urbana y rural que podrían estar influyendo en la elección de un determinado tipo de normal y en la misma elección profesional.

Perfil escolar

Para conocer el perfil escolar de las normalistas de Tlaxcala, nos concentramos en dos indicadores: 1) el tipo de escuela (pública o privada) en la que han realizado sus

estudios -incluida la normal- y, 2) si realizaron o no otro tipo de estudios profesionales antes de entrar a la normal.

Con respecto al primer indicador confirmamos el carácter predominantemente público de la formación de las normalistas, la mayor parte de ellas estudiaron desde la primaria hasta la normal en instituciones públicas (84.5%). Una explicación de esta tendencia podríamos encontrarla en el perfil socioeconómico de las familias de las normalistas –como veremos mas adelante-, en donde se observa que la mayoría de ellas provienen de hogares pobres, lo que no permite que los padres paguen otro tipo de formación.

En cuanto a si antes de entrar a la normal intentaron estudiar otra carrera, encontramos una respuesta afirmativa en un 14.6% de las normalistas urbanas y sólo un 8.4% de las normalistas rurales. La duración de estos estudios previos fluctúa entre los 6 y 36 meses, la concentración mayor la encontramos en un año de duración. El tipo de carreras que intentaron seguir es muy diverso va de estudios a nivel técnico como el secretariado, administración, computación; a licenciaturas en medicina, administración de empresas, turismo, ciencias de la comunicación, lingüística y sociología.

Perfil escolar de las estudiantes de la normal urbana	%
Formación pública, no han realizado otros estudios profesionales	71.4%
Formación pública, han realizado otros estudios profesionales	11.7%
Formación mixta ⁸⁶ , no han realizado otros estudios profesionales	14%
Formación mixta y han realizado otros estudios profesionales	2.9%
Total	100%

Perfil escolar de las estudiantes de la normal rural	%
Formación pública, no han realizado otros estudios profesionales	81.6%
Formación pública, han realizado otros estudios profesionales	6.3%
Formación mixta, no han realizado otros estudios profesionales	10%
Formación mixta y han realizado otros estudios profesionales	2.1%
Total	100%

⁸⁶ La formación mixta refiere a las estudiantes que realizaron estudios tanto en escuelas públicas como privadas.

En este análisis destaca en todas las estudiantes urbanas y rurales una trayectoria escolar predominantemente pública. Otro dato interesante es que para casi una cuarta parte (23%) de todas las normalistas, el ser maestras no fue su primera opción, pues antes de entrar a la normal ya habían iniciado otro tipo de estudios. Este aspecto de su trayectoria escolar fue profundizado en las entrevistas, en donde averiguamos que algunas de estas estudiantes al no haber aprobado el examen de ingreso a la normal deciden estudiar otra carrera mientras consiguen ingresar. Son estudiantes que sus padres son maestros y les van a heredar sus plazas, por esto mismo, su objetivo es entrar a como de lugar a la normal.

Familia de origen

La familia es un contexto en el cual ocurre toda suerte de interacciones y transacciones simbólicas, la familia hereda una serie de recursos tanto económicos como morales y culturales. De ahí que la orientación profesional de las normalistas no es un proceso que comience de manera individual por ellas mismas, aislado de su contexto social, más bien es el resultado de su experiencia a partir de la cual toman una serie de decisiones, que finalmente desembocan en la orientación profesional de estas estudiantes.

Por estas razones consideramos necesario conocer algunas de las características de la familia de origen de las normalistas. En este sentido, en este apartado damos cuenta del tipo de hogar de estas estudiantes y las características de los hogares en cuanto los ingresos familiares y el nivel de escolaridad y ocupación de sus padres. La situación familiar ocupa un lugar muy importante en la elección profesional de las estudiantes normalistas.

Tipología de hogares

Tomando como referencia las relaciones de parentesco de los integrantes de los hogares de las normalistas, observamos una gran diversidad en la composición de los hogares de las estudiantes. En total, se formaron 22 tipos de familias que reagrupamos en dos principales: 1) familia nuclear y, 2) familia extensa; cada una de ellas subdividida en dos: con jefe o jefa de familia. Entre estos tipos y subtipos sobresalen entre las familias de las normalistas tlaxcaltecas:

1. **El modelo familiar nuclear**⁸⁷ entre un 60.3% en las normalistas urbanas y en un 65.7% en las normalistas rurales.
2. **La familia nuclear ampliada**⁸⁸ aparece en un 17.2% de las normalistas urbanas y en un 16.2% en el caso de las normalistas rurales.
3. **Familias nucleares y ampliadas con jefaturas femeninas**⁸⁹ aparece en un porcentaje significativo en los hogares de las normalistas, en la normal urbana 13.2% y en la normal rural 16.1%.

Vemos que en las normalistas de Tlaxcala prevalece en un poco más de la mitad el concepto tradicional de familia: la familia nuclear, sólo formada por el padre, la madre y los hijos. Aunque es interesante observar el fenómeno de transformación de la familia tradicional dando lugar hacia nuevos arreglos familiares, sobre todo los hogares con jefaturas femeninas; donde encontramos que el 14.6% de las familias de las normalistas dependen exclusivamente del ingreso de la madre.

En realidad no encontramos alguna correspondencia necesaria entre el tipo de hogares y la elección profesional de las estudiantes, lo interesante es observar como en ambos tipos de estudiantes sobresale la familia nuclear propia de los contextos más urbanizados.

El ingreso de las familias de las normalistas

Visto de manera global encontramos que el ingreso familiar promedio es de 3, 520 pesos mensuales lo cual indicaría que la mayoría de estas estudiantes provienen de familias con remuneraciones ligeramente superiores a las que imperan en el resto del estado que son de por sí muy bajas. Tomando los datos de INEGI (censo de población 2000) en la distribución de la población de acuerdo al nivel socioeconómico, encontramos que el segmento con mayor concentración (68%) es el que percibe menos de 2 salarios mínimos diarios (menos de 2, 969 pesos).

⁸⁷ Según INEGI (censo de población y vivienda 2005) Los hogares con familias nucleares, son aquellos formados por papá, mamá y los hijos o sólo la mamá o el papá con hijos; una pareja que vive junta y no tiene hijos también constituye un hogar nuclear. En este caso nosotros tomamos como familia nuclear solamente aquellos hogares de las normalistas formados por papá, mamá y los hijos.

⁸⁸ INEGI (censo de población y vivienda 2005) señala que estas familias están formadas por un hogar nuclear más otros parientes (tíos, primos, suegros, etc.).

⁸⁹ En este modelo nosotros agrupamos aquellas familias de las normalistas formadas solamente por mamá y los hijos y en donde estas dirigen y sostienen el hogar.

Haciendo un análisis más detallado, observamos que en la distribución de ingresos por tipo de normal existen diferencias: el ingreso promedio mensual para las familias de las estudiantes de la normal urbana es de 4, 054 pesos, mientras que para las de la normal rural es de 2, 661 pesos. Tenemos entonces que el ingreso de las familias de las estudiantes rurales está aún por debajo del ingreso de la mayoría de la población, y que aunque en el caso de las urbanas está por encima, esto no quiere decir que tienen una solvencia económica desahogada.

En general, podríamos afirmar que la decisión por la profesión entre las normalistas puede explicarse en parte por las condiciones económicas familiares, lo cual es válido para todas las alumnas, pero se acentúa entre las de la Normal Rural⁹⁰.

Podemos decir que las alumnas enfrentan una necesidad económica como base para decidir sus estudios profesionales y que el magisterio, al menos el de Tlaxcala, constituye una de las opciones profesionales para la población pobre sobre todo femenina.

Escolaridad y ocupación de los padres

Encontramos que en cuanto al nivel de escolaridad del padre y la madre de estas estudiantes, tomados en su conjunto (tanto de la NU como de la NR) poco más del 80% de los padres tiene más de 10 años de estudio. Promedio mayor al de la entidad que es de 8.3 años (censo de población 2000 INEGI). Comparativamente las madres tienen una mayor escolaridad que los padres; esto ocurre en ambas normales. Si tomamos a las madres por separado vemos que las madres de las normalistas urbanas son más escolarizadas que las madres de las normalistas rurales, tienen casi el doble de educación (54% > secundaria), en comparación con las madres de las normalistas rurales (24.8 % > secundaria). Resalta el dato que indica que entre las madres más escolarizadas la profesión predominante es la de maestra normalista.

Los padres de las estudiantes tanto urbanas como rurales, se pueden considerar con una educación suficiente, entendida como una presencia ligeramente

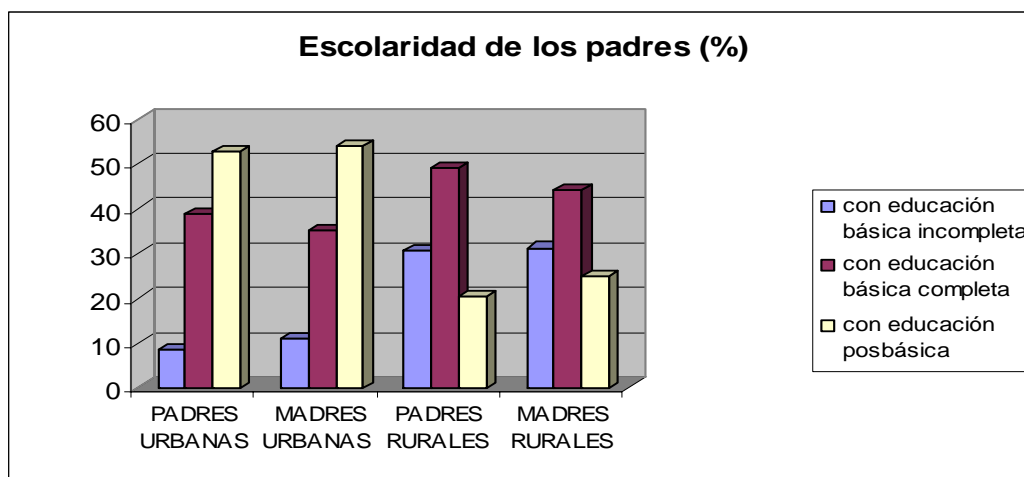
⁹⁰ Esta situación es confirmada en las entrevistas realizadas a las estudiantes de la NR (véase capítulo VI)

superior al promedio de escolaridad a nivel del estado, sobre todo entre las estudiantes de la normal urbana.

Nuevamente, se muestra la familia como una fuente importante de definición de la futura profesión de los hijos; en el sentido de que se procurarán horizontes que al menos lleguen al nivel profesional de los padres, como es el caso de las estudiantes de la normal urbana o como ocurre en el caso de las estudiantes de la normal rural, logren una movilidad educativa importante si lo comparamos con sus padres.

Tratando de diferenciar el nivel de escolaridad de los padres de acuerdo al tipo de normal, los distintos niveles se agruparon en tres grandes grupos: en el primero de ellos se concentraron todos aquellos padres con estudios de educación básica incompleta, en el segundo se incluyeron los padres con educación básica completa, y el tercer grupo en donde se aglutinaron los padres con estudios de educación posbásica, que comprenden todos aquellos padres con estudios de educación media superior y superior.

GRAFICA No. 1 ESCOLARIDAD DE LOS PADRES DE LAS NORMALISTAS

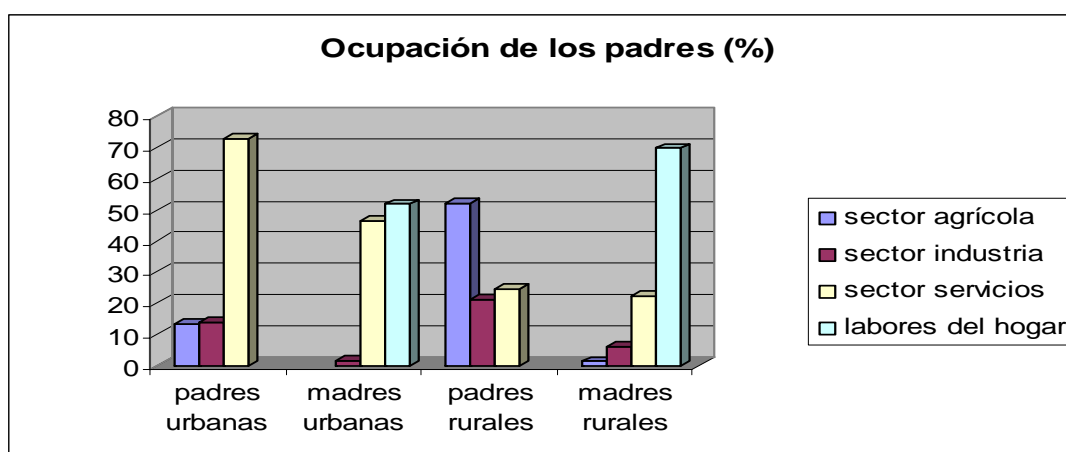


Así encontramos un mayor nivel de escolaridad en los padres de las normalistas urbanas. Un poco más de la mitad tanto de los padres como de las

madres tienen estudios de educación posbásica (52.7% de los padre y 54% de la madres). En relación a las normalistas rurales, tres cuartas partes de ambos padres apenas alcanzan estudios de educación básica y en un importante porcentaje ni siquiera concluida. Estos datos nos permiten ver como las normalistas rurales lograron una importante movilidad educativa si lo comparamos con sus padres quienes en su mayoría sólo cuentan con estudios de educación básica.

Esto se ve reflejado también en la ocupación de los padres, en las normalistas rurales prevalecen en el caso del padre las actividades agrícolas y en el caso de la madre las labores del hogar. A diferencia de las normalistas urbanas, en donde predominan las ocupaciones profesionales y de manera significativa, al menos una cuarta parte de ambos padres son maestros.

GRAFICA No. 2 TIPODE OCUPACIÓN DE LOS PADRES DE LAS NORMALISTAS



Destaca en el caso de las normalistas urbanas que un alto porcentaje (72.8%) de sus padres se dedica a ocupaciones ubicadas dentro del sector servicios y de estos el 28.4% son maestros. Contrasta con los padres de las rurales entre quienes poco más de la mitad (52%) se dedican a actividades del sector agrícola, dentro de los padres que se dedican al sector servicios (24.4%) solamente el 7.1% son maestros, la otra parte esta relacionada con actividades como el comercio, oficios por cuenta propia y empleados.

En cuanto a las madres de las normalistas, un importante porcentaje en ambos casos se dedican a las labores del hogar (en la NR el 69.7% y en la NU un 51.8%). En el caso de las normalistas urbanas el resto de las madres están en ocupaciones del sector servicios y dentro de estas un 23.7% corresponde a maestras de educación primaria. Las madres de las normalistas rurales solamente un 7% son maestras de primaria; después de las labores del hogar las ocupaciones que predominan son obreras, comerciantes y empleadas.

Como unas primeras conclusiones tendríamos que se pueden distinguir dos tipos de factores que están influyendo en la elección profesional:

- a) **Factores de sobrevivencia** que influyen tanto en las normalistas urbanas como rurales –de manera más determinante en estas últimas- para elegir una profesión más accesible a su situación socioeconómica familiar. La carrera de maestra, a diferencia de otro tipo de carreras, no es cara toda vez que no se hace necesario de la compra de cierto tipo de material especializado, además en contraste con otras universidades del estado las cuotas de inscripción y reinscripción son por mucho más bajas en la normal urbana ya no digamos en la normal rural en donde las estudiantes están exentas de estos pagos asimismo que por ser sistema de internado no gastan en transporte ni alimentación.
- b) **Factores estratégicos** más claramente presentes en las normalistas urbanas, en donde la ocupación de los padres o familiares maestros esta siendo un factor explicativo de su elección profesional. Actualmente dentro del magisterio tlaxcalteca se cuenta con el acuerdo de heredar la plaza, es decir, en lugar de que el sindicato o la SEP se queden con la plaza que un maestro deja al jubilarse, si el maestro(a) cuenta con algún hijo(a) o familiar que sea maestro y no tenga plaza se puede negociar para que su plaza le sea otorgada a quién el maestro(a) proponga. Varios maestros que tienen hijos optan por esta vía, pues les asegura un futuro laboral que sino con grandes recompensas económicas, si al menos sin la incertidumbre de buscar trabajo en el actual mercado laboral tan competitivo. En términos globales, en la normal urbana, está muy equilibrada la porción de maestros

padres con el de madres (28.4% y 23.7% respectivamente), pero hay una aclaración importante de anotar ya que de los maestros padres tenemos que una cuarta parte trabaja en Instituciones de Educación Superior, mientras que las maestras son prácticamente todas del nivel primaria; esto hace que sea mayor el segmento de madres maestras. Observamos como la condición de género influye sobre el propio género, es decir: la madre maestra crea hijas maestras.

III. Elección profesional

En los apartados anteriores analizamos factores diríamos más estructurales que están definiendo la elección profesional, como son las características socioeconómicas de las familias de las normalistas. En este apartado se exploran otros elementos más subjetivos que tienen que ver con los imaginarios sociales sobre la profesión que están jugando también un papel importante en la elección profesional.

Al respecto indagamos sobre las motivaciones declaradas por las normalistas sobre su elección profesional; sobre la elección del tipo de normal, y sobre sus compromisos socioprofesionales⁹¹

La imagen socialmente construida sobre “ser maestra” formulada en ciertos contextos sociales, es un factor presente en la elección. Por ejemplo, en las estudiantes pobres, ser maestra, significa elevar su estatus social en una carrera, que pudiéramos decir, se ajusta a su condición femenina y al estereotipo “afectivo” construido socialmente sobre la profesión.

El carácter abierto de las preguntas que formulamos, permitió que cada una de las estudiantes contestara libremente y con sus propias palabras. En este sentido, cada quien dio respuestas diferentes, que al analizarlas nos permitieron descubrir la lógica oculta en sus palabras sobre su futuro profesional. Para analizarlas se buscó

⁹¹ Las tres preguntas abiertas que se formularon en el cuestionario fueron: ¿cuál es la razón por la que quieres ser maestra?, ¿por qué elegiste esta normal para realizar tus estudios?, ¿cuál consideras que es el compromiso fundamental de las maestras con la sociedad?. Estas preguntas tuvieron la intención de explorar las percepciones que están guiando la elección profesional de estas estudiantes, lo cual se profundizó en la etapa de las entrevistas en profundidad. Habría que aclarar que las “razones” declaradas por las estudiantes podrían no corresponder con las razones reales, sin embargo, lo que nos interesó fue reconocer en estas “razones” la justificación guiada por los estereotipos sociales y genéricos sobre el ser maestra

agruparlas en grandes códigos que revelan estas intenciones (véase al final del capítulo los cuadros⁹² 1, 2 y 3).

Motivos por los cuales las normalistas quieren ser maestras

Los motivos por los cuales las normalistas decidieron ser maestras revelan dos orientaciones hacia la profesión, que nombramos así: 1) orientaciones profesionales y, 2) orientaciones no profesionales. La primera categoría tiene que ver, con todas aquellas respuestas que están orientadas a “querer ser maestras” por motivos que se relacionan directamente con la profesión. En la segunda categoría se agruparon aquellas respuestas referidas más con cuestiones de tipo personal y familiar (véase cuadro 1).

En general las alumnas encuestadas no manifestaron frustración en el hecho de haber elegido ser maestras. Es decir, ninguna declaró sentirse obligada a elegir la carrera magisterial. Este tema también se indagó en la fase de la entrevista, ahí contradictoriamente encontramos que la mayoría de las entrevistadas expresan abiertamente que no querían ser maestras, pero dadas ciertas circunstancias familiares, ellas deciden entrar a la normal (véase capítulo 6to.).

Así, lo que tenemos en esta primera indagación es que la gran mayoría de las estudiantes (90%) declararon querer ser maestras por motivos relacionados con la profesión. Sus motivos aparentemente están relacionados con los imaginarios sociales más difundidos como el gusto por la profesión y los niños y por el compromiso social del magisterio con los grupos menos favorecidos.

Sólo para una minoría (10%) las razones de ser maestras se encuentran en motivaciones de índole personal. Particularmente, resalta el dato de que son las normalistas rurales las que argumentan razones relacionadas con la superación personal y profesional como motivos para querer ser maestras. Esto tendría que ver con lo que ya anteriormente señalábamos. Finalmente para estas estudiantes pobres la profesión magisterial se convierte en la única manera de ganar estatus profesional y un mecanismo de lograr movilidad social ascendente.

⁹² En los cuadros resumimos el procedimiento que utilizamos para organizar las respuestas de las estudiantes.

Por último observamos que los “argumentos profesionales” que definen a la elección de la profesión, están fundados esencialmente en una visión idealizada de la profesión. Vemos como las normalistas recuperan en sus respuestas el imaginario fundacional del normalismo: la “vocación” y el “apostolado” magisterial. Que desde el discurso oficial fue construido sobre el magisterio.

Motivos por los cuales las normalistas optaron por determinada normal

Para la segunda pregunta ¿por qué elegiste esta normal? las respuestas de las normalistas revelan dos diferentes fuentes de motivación, que hemos nombrado: 1) motivos extrínsecos, 2) motivos intrínsecos. El primero agrupa aquellas razones externas que provocan que las normalistas decidan entrar a determinada normal para realizar sus estudios profesionales, como los bajos ingresos económicos de la familia, influencias de familiares o amigos o por la localización de la institución. El segundo, por el contrario, sugiere que la elección de la normal obedece a sus propias motivaciones personales, a sus propios deseos, como el que les agrada el sistema de la institución ya sea por ser internado o a la inversa, igualmente por que tienen la imagen de una institución prestigiosa (véase cuadro 2).

En el caso de las normalistas rurales, observamos que la elección de la institución obedece mayoritariamente (72.5%) a motivos extrínsecos, relacionados sobre todo con cuestiones de limitación económica; esta situación disminuye notablemente en el caso de las urbanas, en donde encontramos solamente un porcentaje mínimo (6.2%) en estas circunstancias. Para estas estudiantes (NU) las motivaciones personales (57.5%) fueron de mayor peso en la elección de la normal, sobre todo por que consideran a esta institución como la de mayor prestigio en el estado.

En el momento de analizar estos datos nos planteábamos la hipótesis, en el caso de las normalistas rurales, de que la situación de precariedad económica no sólo las orillaba a optar por el internado como alternativa para llevar a cabo sus estudios, sino que esta situación tenía un trasfondo más profundo: los factores de clase que influyen en la elección de la misma profesión. Esta idea fue confirmada cuando realizamos las entrevistas con este grupo de estudiantes, quienes nos

narraron que debido a sus mismas limitaciones económicas, ven en la carrera magisterial su única opción profesional y de ascenso social.

El compromiso socioprofesional

En esta última pregunta ¿Cuál es el compromiso fundamental de las maestras con la sociedad? distinguimos que las respuestas de las normalistas tenían que ver con dos posiciones que nombramos así: 1) compromiso profesional y, 2) compromiso vocacional. El compromiso profesional tiene que ver con aquellas enunciaciones de las normalistas que aluden a un significado más “racional” de la profesión y con un sentido más tangible de la profesión como actividad laboral. Por el contrario, el compromiso vocacional apunta a un entendimiento de la profesión que traspasa las barreras del exclusivo compromiso profesional y que hace remembranza a esa figura idílica del magisterio entregado al desarrollo de las comunidades, a formar buenos ciudadanos, para lo cual las cualidades éticas de los maestros están por sobre las competencias profesionales (véase cuadro 3).

El análisis de estos datos arrojó resultados interesantes. De inicio se observa, que las alumnas al ingresar a la normal tanto urbanas como rurales llegan de antemano con la idea de que el compromiso fundamental de las maestras para con la sociedad obedece a un sentido de su práctica netamente profesional, es decir al trabajo dentro del aula, a la enseñanza de los niños, a brindar una enseñanza de calidad (62.65%). Mientras que las menos (37.35%) aluden a un compromiso vocacional.

Estos datos resultan sugerentes, si como analizábamos en el capítulo IV, actualmente el discurso oficial intenta investir a la figura del maestro como la de un profesional, destacando sus competencias profesionales y restando importancia a los aspectos afectivos y sociales de su actividad. Vemos como esta imagen ya ha sido interiorizada por la mayoría de las estudiantes normalistas.

CUADRO No. 1 MOTIVOS POR LOS CUALES LAS NORMALISTAS QUIEREN SER MAESTRAS

MOTIVOS	Urbana		Rural		CATEGORIAS	Urbana		Rural		
	1 grado	4 grado	1 grado	4 grado	ORIENTACIONES	1 grado	4 grado	1 grado	4 grado	
Por mejorar la calidad educativa ⁹³	18.2%	7.9%	8.1%	7.3%		PROFESIONALES	96.7%	88.2%	89.6%	85.4%
El gusto por la profesión ⁹⁴										
Por compromiso social ⁹⁵	37.5%	53.9%	39.5%	47.2%						
	16%	6.6%	14%	12.8%						
Por el gusto por los niños ⁹⁶	25%	19.8%	28%	18.1%	ORIENTACIONES	3.3%	11.8%	10.4%	14.6%	
Por superación personal y profesional ⁹⁷	2.2%	4%	10.4%	14.6%						
Por influencia de los padres ⁹⁸	1.1%	3.9%								
Por conveniencia ⁹⁹		3.9%								
Fuente elaboración propia con datos del cuestionario										

⁹³ Las respuestas de las estudiantes sintéticamente fueron expresadas de esta manera:

Por mejorar la calidad educativa: mejorar la calidad de la educación, mejorar la calidad de la enseñanza, mejorar la calidad educativa.

⁹⁴ **El gusto por la profesión:** me gusta la carrera, me gusta enseñar, me gusta la profesión, por vocación.

⁹⁵ **Por compromiso social:** para apoyar a los demás, para sacar de la ignorancia a los niños, para ayudar a quienes lo necesitan, para llevar la educación a los lugares más alejados, ayudar al país, acabar con el analfabetismo.

⁹⁶ **Por el gusto por los niños:** me gustan los niños, me gusta enseñarles a los niños, por conocer cómo aprenden los niños.

⁹⁷ **Por superación personal y profesional:** por estar mejor económicamente, por tener una licenciatura, quiero estar mejor que ahora, para seguir ascendiendo, para salir adelante.

⁹⁸ **Por influencia de los padres:** por influencia de mis padres, por mis padres, por mi mamá.

⁹⁹ **Por conveniencia:** por las prestaciones, por las vacaciones, fue mi última opción.

CUADRO No. 2 MOTIVOS POR LOS CUALES LAS NORMALISTAS OPTARON POR DETERMINADA NORMAL

MOTIVOS	URBANA	RURAL	CATEGORIAS	URBANA	RURAL
<i>Por localización de la institución</i> ¹⁰⁰	35.2%	12.6%	MOTIVOS	42.5%	72.5%
<i>Por limitaciones económicas familiares</i> ¹⁰¹	6.2%	56.3%			
<i>Por influencias familiares y/o de conocidos</i> ¹⁰²	1.1%	3.6%			
			EXTRINSECOS		
<i>Por el prestigio académico</i> ¹⁰³	43.8%	4.8%	MOTIVOS	57.5%	27.5%
<i>Por gusto</i> ¹⁰⁴	13.7%	22.7%			
			INTRINSECOS		
Fuente elaboración propia con datos del cuestionario					

¹⁰⁰ Las respuestas de las estudiantes sintéticamente fueron expresadas de esta manera:

Por localización de la institución: porque queda cerca de mi casa, porque es la de mi estado, por su ubicación.

¹⁰¹ **Por limitaciones económicas familiares:** por mi economía, bajos recursos, por los apoyos que me ofrecen, por mis condiciones económicas, porque es de gobierno, por ahorrarles gastos a mis padres.

¹⁰² **Por influencias de familiares y/o conocidos:** porque mi madre me hablo de ella, mis padres estudiaron en internados, por mi hermana, un conocido me la recomendó.

¹⁰³ **Por el prestigio académico:** por el prestigio de la escuela, tiene buenos maestros, me la recomendaron, es la mejor del estado, por el buen nivel.

¹⁰⁴ **Por gusto:** me agrada, me gusta, es bonita, por sus instalaciones, me llamo la atención, me gusta el internado, me gusta su sistema.

CUADRO No. 3 CUAL ES EL COMPROMISO FUNDAMENTAL DE LAS MAESTRAS CON LA SOCIEDAD

PERCEPCIONES	URBANA		RURAL		CATEGORIAS	URBANA		RURAL	
	1grado	4 grado	1grado	4 grado		1grado	4 grado	1grado	4grado
<i>Brindar una educación de calidad</i> ¹⁰⁵	28.4%	31.3%	18.5%	13.6%	COMPROMISO				
<i>Transmitir conocimientos</i> ¹⁰⁶	16.2%	5.1%	24.7%	21.1%					
<i>Formar a los alumnos</i> ¹⁰⁷	21.9%	28.8%	16%	25%					
<i>Compromiso social</i> ¹⁰⁸	33.5%	34.8%	40.8%	40.3%	PROFESIONAL	66.5%	65.2%	59.2%	59.7%
					COMPROMISO VOCACIONAL	33.5%	34.8%	40.8%	40.3%
Fuente elaboración propia con datos del cuestionario									

¹⁰⁵ Las respuestas de las estudiantes sintéticamente fueron expresadas de esta manera:

Brindar una educación de calidad: educar con calidad, mejorar la calidad de la educación, dar calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, promover una enseñanza de calidad.

¹⁰⁶ **Transmitir conocimientos:** aportar conocimientos, enseñar, transmitir conocimientos.

¹⁰⁷ **Formar a los alumnos:** enseñar a los niños, desarrollar en los niños habilidades, formar niños capaces, crear individuos íntegramente.

¹⁰⁸ **Compromiso social:** apoyar a los niños, ir adonde se requiere de un maestro, cambiar la mentalidad de la gente, abatir el rezago educativo, formar un país mejor, servir a la sociedad, terminar con el analfabetismo, prepararse bien, ser responsable, ser respetable.

Consideraciones finales

La construcción de la identidad profesional del magisterio, obviamente no tiene una sola fuente de alimentación; contribuyen de manera definitiva, el hogar, la institución formadora de docentes y un imaginario colectivo que, en conjunto, configuran un ideal de “ser maestra” que se comparte de manera muy amplia tanto por los propios maestros como por la sociedad en general.

Siendo el magisterio una de las profesiones más antiguas, comparte un proceso de idealización similar al que se detecta en otras profesiones como es el caso de los médicos, ingenieros, abogados, contadores; en ese sentido, quienes se sienten atraídos por esta profesión deberán encarar un fuerte sentido de “trascendencia” con el ejercicio de su carrera, lo cual, les permitirá sobrellevar las penalidades que el ejercicio real les impone. La práctica real se mantiene oculta y sólo se externalizan los rasgos que coinciden con la imagen idealizada, esto, al mismo tiempo, ayuda a reproducir el imaginario colectivo.

Para el estudio en las normales de Tlaxcala, se evidencia el fuerte peso que tiene la familia en la definición de la profesión de las hijas; esto es particularmente válido para el caso de la profesión magisterial, donde generalmente se encuentra un antecedente de familiares directos que son o fueron maestros. La familia “hereda”, por decirlo de algún modo, la profesión y, resulta interesante el hecho de que se cumple de manera casi preferente con las mujeres. Se percibe una relación muy intensa entre la madre maestra y la hija, que finalmente decidirá estudiar en alguna normal. Tres alumnas de cada diez que estudian o estudiaron la normal tienen una madre maestra.

Un factor que influye de manera importante en la decisión para ser maestra, es el económico. Los ingresos de las familias de las cuales provienen las alumnas de normal son de 3 mil pesos mensuales en promedio, de modo que –en términos prácticos- se “cierra” el abanico de alternativas profesionales, como siempre ocurre, especialmente para las mujeres, que ocupan “la segunda línea” en la decisión de apoyo familiar para que los hijos realicen estudios. Esto es más extremo en los casos de la normal rural.

La identidad magisterial al mismo tiempo que se consolida en lo laboral, salvando solo las imágenes que perpetúan la visión idealizada del maestro y que se transmite al interior del hogar, tiene un sujeto de acción altamente institucionalizado: “la maestra”, o mejor dicho, la “madre maestra”. Ella puede ser el pilar institucional que, de manera implícita sostiene tanto la acción sindical como la institucional, no sólo la de normales sino la de la propia SEP.

En la normal rural, donde se supondría que encontraríamos estudiantes provenientes del medio rural, realmente solo ingresan alumnas de localidades pequeñas pero que están en proceso de abandono de la actividad agropecuaria; cada vez tienen más características urbanas. Lo que nos está diciendo de inicio que la “ruralidad” de la normal no está dada por el lugar de procedencia del estudiantado. Actualmente tiene su fundamento en aspectos simbólicos como provenir de estratos socioeconómicos bajos de la sociedad; el que sus padres tengan ocupaciones precarias e ingresos bajos; el “no parecer ricas”¹⁰⁹ y no tener una casa que por sus características esté indicando una solvencia económica familiar. Es decir la “ruralidad” está justificada por aspectos intersubjetivos de las representaciones de ser “pobres”.

El tipo de mercado laboral del magisterio, si se le mira desde la perspectiva de la teoría de los mercados segmentados de trabajo, reúne todos los requisitos que los segmentaristas le atribuyen a un “mercado interno”, tales como: las nuevas plazas se cubren con elementos del mismo gremio; el peso específico del sindicato es muy fuerte en la obtención de empleo; el origen de “nobleza” magisterial es muy importante, existen espacios donde solo ingresan hijos de maestros, es posible heredar plazas, etc. Pero el ingreso a este mercado interno implica no solo lazos familiares y “buena” relación sindical, sino además

¹⁰⁹ Como ya se señalaba, las estudiantes además de pasar el examen de ingreso, son sometidas a un estudio socioeconómico por parte de una comisión de profesores de la normal. Este estudio tiene la intención de constatar que efectivamente las alumnas provienen de hogares pobres, para lo cual se les aplica (en sus hogares) un cuestionario a los padres de las alumnas con preguntas que tienen que ver con su ingreso, ocupación, características de la vivienda, etc. Además de que también el comité estudiantil por su parte, hace visitas domiciliarias para “confirmar” cómo es el lugar donde viven las estudiantes de reciente ingreso. No aplican ningún cuestionario, más bien se basan en una oscultación física de la vivienda. Recuerdo cuando yo entre a la normal, ingresaron dos chicas que su apariencia revelaba que no pertenecían a una clase social baja, percepción que no solamente tuve yo, pues de inmediato las “detectó” el comité estudiantil, el cual fue a visitar a sus familias y supongo corroboraron su hipótesis, pues fueron expulsadas de la normal por el propio comité estudiantil.

credenciales académicas; al menos las básicas. Es por ello que en las familias de las alumnas de Normal, sobre todo en las urbanas, encontramos un nivel escolar mayor que en el resto del estado, pero no es una diferencia extrema, solo la necesaria para cubrir el requisito escolar para estar dentro del mercado.

CAPITULO VI

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LAS NORMALISTAS TLAXCALTECAS

Introducción

Como ya se analizó en el primer capítulo, esta investigación sobre las identidades profesionales, se incrusta en la postura teórica de la corriente francesa del sujeto (Dubar, 1991; Dubet, 1994; Gaulejac, 2002) que contradice la centralidad antagonista y excluyente que algunas perspectivas depositan en los componentes de la construcción identitaria: la estructura y la acción, lo objetivo y lo subjetivo; lo individual y lo social.

No voy a entrar ahora en estos debates que ya fueron reflexionados anteriormente. Más bien quisiera recordar que la asunción de esta postura implicó una estrategia de investigación que intentó articular los dos planos: diacrónico y sincrónico. En los cuales los sujetos de estudio, que en este caso son las estudiantes de las normales de Tlaxcala, construyen su identidad profesional.

Como ya apuntábamos en el planteamiento teórico del trabajo, la identidad se construye en la articulación no exenta de tensiones entre una doble transacción: una biográfica o personal y otra social o relacional (Dubar, 1991). Es decir el sujeto a lo largo de su biografía construye una definición de sí mismo, pero esta definición de sí esta cimentada sobre las categorizaciones que provienen de los otros sujetos e instituciones con los cuales interactúa.

A partir de estas consideraciones nos preguntamos cómo trasladar esta propuesta a la investigación empírica. Siguiendo los planteamientos que el mismo Dubar (1991) hace, diríamos que habría que plantear el análisis de la articulación entre dos procesos duales: un proceso de atribución de identidad dado desde la estructura institucional que corresponde al proceso de formación de las estudiantes en las escuelas normales y a los agentes con los que interactúan, como sus profesoras y profesores, directivos, compañeras estudiantes (transacción objetiva) y un proceso de pertenencia de identidad construido desde las propias resignificaciones que las normalistas hacen de su proceso de formación a lo largo de

su trayectoria biográfica (transacción subjetiva) es decir, la manera en que las normalistas definen su identidad para sí en la interacción con las categorizaciones otorgadas por los “otros”, entendiéndose por los “otros” a las instituciones (familia, escuela) y los actores que entran en su campo de acción.

Partimos de la conjetura de que estas estudiantes construyen su identidad como maestras desde sus trayectorias familiares, de formación escolar previa y profesional, y desde las mismas representaciones sobre el “ser maestras” interiorizadas por ellas mismas.

El propósito de este capítulo es adentrarnos en el plano de las transacciones objetivas y subjetivas de la identidad, en el entendido de que el proceso de construcción identitaria a partir de las transacciones es un proceso que constantemente va de un polo a otro, de lo objetivo a lo subjetivo. Es decir, que aun cuando en este capítulo el interés central es el análisis de la subjetividad de las normalistas, dichas transacciones dependen de las relaciones con los otros, de las instituciones y agentes con los que los sujetos interactúan. Señala Dubar (1991) que es un proceso de comunicación complejo el cual no se restringe a una simple etiquetación autoritaria de identidades otorgadas por las estructuras, más bien, es un proceso de negociación en donde se ofertan y demandan identidades posibles. En este sentido buscamos analizar las diferentes estrategias desplegadas por las normalistas para construir su identidad profesional a partir de la articulación de su trayectoria biográfica y las interacciones en el proceso de su formación en las escuelas normales.

El capítulo lo dividimos en tres apartados: I. La construcción del dato, II. Escuelas normales y actores y, III. Espacios de interacción y procesos institucionales en la formación profesional.

En el primer apartado “La construcción del dato” describimos el proceso que guió el análisis de las entrevistas, es decir, la construcción del dato cualitativo. Señalamos los criterios de selección de la muestra teórica, el sustento metodológico conceptual y las fases que seguimos en la organización de los datos.

En el apartado de “Escuelas normales y actores” a partir de los momentos más significativos de sus historias de vida damos cuenta de quiénes son las

normalistas, de las características del contexto familiar y su dinámica interaccional, de sus experiencias vividas, de los momentos de ruptura, y del contexto en el que tomaron ciertas decisiones.

En “Espacios de interacción y procesos institucionales en la formación profesional” hacemos visibles los contextos de interacción “familiar y escolar” como ámbitos de transacciones, negociaciones, estrategias y confrontaciones, en la construcción de la identidad profesional de las normalistas. Para esto analizamos tres cuestiones, la primera tiene que ver con los motivos de la elección profesional, aquí destacamos el papel fundamental que juega la familia en la decisión de ser maestras. Después nos abocamos al análisis de la formación profesional, las experiencias de las normalistas en el proceso de socialización en el que aprenden a ser maestras. Por último damos cuenta de cómo el proceso socializante de formación cristaliza en la construcción de ciertas representaciones sobre la imagen ideal de la “buena maestra”.

I. La construcción del dato

Reconstruir el proceso identitario profesional de las normalistas tlaxcaltecas a través de los significados que ellas mismas le imprimen a sus experiencias y acciones, implicó una cierta manera de construir este conocimiento que nos llevó a incursionar en los terrenos de la subjetividad como un ángulo de lectura para la comprensión de los mecanismos constitutivos de la identidad profesional. Para el investigador, la subjetividad social es un ángulo particular desde el cual podemos pensar la realidad social (Zemelman, 1997:21). Para el individuo la subjetividad son los ojos con los cuales ve el mundo, lo interpreta y en consecuencia actúa en él (Lindón, 1999:296).

La subjetividad se convierte entonces en una forma de conocimiento social, que implica situarnos en los valores, creencias, imaginarios, significaciones, a partir de los cuales el sujeto construye y reconstruye su realidad social, la cual a su vez lo constituye.

Memoria, experiencia y utopía, es el núcleo constituyente de la subjetividad (Emma León, 1997: 63-73). De esta manera se sitúa a la subjetividad en sus articulaciones temporales y espaciales del presente con el pasado y el futuro. Lo que

significa colocar el proceso constitutivo de un sujeto al interior de un movimiento del presente, en que sus prácticas se realizan bajo la dirección potencial de las estructuraciones de sentido, las cuales, a su vez, resultan de los modos en que los sujetos reapropian sus pasados y vislumbran sus futuros.

Estas consideraciones sobre las funciones metodológicas de la subjetividad en el análisis de los sujetos sociales, nos lleva ahora a otro desafío más específico ¿cómo explorar las significaciones que las estudiantes normalistas hacen de sus experiencias, prácticas y acciones a través de las cuales construyen su identidad?

Esto apunta a la revaloración de la *interpretación* que los sujetos hacen de sus realidades. Desde esta perspectiva consideramos que es el acto de la “*acción comunicativa*”¹¹⁰ el proceso de conocimiento por excelencia, en el que podemos comprender -en la interacción sujeto-sujeto- como los otros perciben su realidad. Este proceso comunicativo es un proceso de acción reflexiva, en el cual se generan las descripciones que los sujetos hacen de su vida cotidiana y las intenciones que guían sus acciones.

En este sentido el “espacio biográfico” puede ser un terreno fértil. Al respecto Arfuch (2005:87) refiere que el espacio biográfico esta integrado por una multiplicidad de formas que tienen un rasgo en común: *cuentan*, de distintas maneras, una historia o experiencia de vida. De esta manera estas historias se inscriben en una de las grandes divisiones del discurso: la *narrativa*.

La narrativa no es sólo una metodología, como refiere Bruner (1988), es una forma de construir realidad. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Un enfoque narrativo prioriza un *yo dialógico*, su naturaleza relacional, donde la subjetividad es una construcción social; intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. De este modo el estudio de la subjetividad es un modo privilegiado de construir conocimiento.

La narrativa se convierte así en una particular reconstrucción de la experiencia, que mediante un proceso reflexivo, da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). Narrativizar la vida en un relato es un medio de inventar el propio yo,

¹¹⁰ Concepto desarrollado por Habermas (1996) en su texto *La lógica de las Ciencias Sociales*.

de darle una identidad (narrativa). De este modo, las narrativas de las estudiantes normalistas se convirtieron en el texto de investigación, a partir del cual se buscó interpretar los significados que guían sus acciones en la trayectoria de su construcción identitaria.

Obtención de la información

Consideramos pertinente utilizar la entrevista en profundidad, como un instrumento metodológico que nos permitiera penetrar en la subjetividad¹¹¹ de las normalistas, pues como señala McCracken (1988:9) la entrevista a profundidad nos brinda la oportunidad conocer experiencias, creencias, emociones, significados de otras personas y de experimentar el mundo como lo hacen ellos mismos.

Esencialmente consideramos pertinente el uso de la entrevista, en ella el entrevistado a partir de su narración evoca momentos de su vida, les imprime un significado, cuenta su historia y le da un sentido; de esta manera la narración se convierte en una reconstrucción de su identidad.

La entrevista que se llevó a cabo con las normalistas, buscó indagar aspectos de su trayectoria biográfica, en el intento de hacer inteligibles la multiplicidad de sentidos que van conformando su identidad profesional: a) el ámbito familiar y la trayectoria escolar de las estudiantes, pues suponemos que la familia y las experiencias escolares previas determinan de alguna manera la elección profesional. b) su formación profesional, para lo cual se averiguó sobre temas claves como: los significados de las prácticas escolares, los procesos de interacción con los otros, las estructuras de poder, control y negociación al interior de la institución, la construcción de iconos magisteriales, la acción colectiva del estudiantado y la imagen que tienen las normalistas de sí mismas. Por último nos interesó conocer, c) su “identidad proyectada”, es decir, la imagen que construyen de sí mismas a partir de sus experiencias biográficas. Es una imagen que guía su acción cotidiana, además que

¹¹¹ Una perspectiva de investigación de la realidad desde la subjetividad social implica ubicarnos en los valores, las creencias, ideas, imágenes, el *ethos*, el conocimiento ordinario, en vez de limitarnos a lo que se exterioriza de cada acción social, y en consecuencia crea la ilusión de que puede ser observable desde un pretendido lugar externo (Lindón, 1999:296).

se construyen en el momento mismo de la entrevista, es decir, su “identidad proyectada” es la que finalmente queda cristalizada en el discurso de la entrevista.

Elección de la muestra teórica

Las entrevistas¹¹² se realizaron con 10 estudiantes, 5 de la normal urbana y 5 de la normal rural. Se efectuaron durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2006 y enero de 2007. Con la información recabada previamente a través del cuestionario aplicado a las estudiantes de ambas normales, cuyos resultados fueron presentados en el capítulo anterior, se establecieron los criterios de selección para conformar nuestra muestra teórica, entendida como una muestra intencional significativa. Es decir, lo que buscamos no es su representación estadística, más bien su representación explicativa de la problemática estudiada. De ahí que las necesidades de profundizar en los temas emergentes que surgen del análisis de los datos, es el que va a decidir cuando detener el proceso de muestreo (Glaser y Strauss, 1967).

Para la conformación de la muestra teórica se hacía necesaria una aproximación al universo de nuestras entrevistadas potenciales a partir de las informaciones que se tenían disponibles sobre ellas. En nuestro caso esta información nos la brindó el cuestionario que se les aplicó, de ahí que, la muestra teórica se derivó de la construcción de una tipología de perfiles que incluyó indicadores sociodemográficos como la edad, lugar de origen, condición civil, si tienen hijos o no, escolaridad y ocupación de los padres. Estos perfiles sirvieron para caracterizar a las normalistas de Tlaxcala a partir de sus rasgos más visibles. La selección de nuestras entrevistadas buscó cubrir los perfiles predominantes de esta población.

Es importante recordar que la aplicación del cuestionario se realizó con alumnas de primero y cuarto año. Para el momento de la entrevista estas alumnas ya estaban cursando el segundo grado y las otras ya eran egresadas. Esto me permitió, sin tenerlo previsto, entrevistar a cuatro de ellas que ya se encontraban laborando,

¹¹² Las entrevistas las realice personalmente, su transcripción estuvo a cargo de una estudiante de licenciatura en letras de la UNAM.

de esta manera accedimos a sus experiencias y significaciones en su primer contacto con el empleo.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA CUALITATIVA

TIPO DE NORMAL	PERFILES SELECCIONADOS	ESTUDIANTES ENTREVISTADAS
Normal Urbana	solteras, sin hijos, de comunidades urbanas y padres maestros	2
Normal Urbana	solteras, sin hijos, de comunidades rurales, padres no maestros	2
Normal Urbana	con hijos, de comunidades urbanas y padres maestros.	1
Normal Rural	solteras, sin hijos, de comunidades rurales, padre campesino y madre ama de casa.	4
Normal Rural	solteras, sin hijos, de comunidades urbanas, padres campesinos y madres maestras	1

El mayor o menor número de entrevistadas para cada perfil obedeció a los porcentajes de estudiantes que se ubican en cada uno de los perfiles, es decir, en los perfiles donde se concentra un mayor número de estudiantes decidimos elegir un mayor número de entrevistadas (véase capítulo V).

Análisis del dato cualitativo

Para todo investigador llega el momento en el que se encuentra con el producto “bruto” de su incursión empírica: cientos de hojas de transcripciones de entrevistas, registros de observación, notas de campo, etc. Llegó la fase del análisis de los datos, aunque vale la pena aclarar lo que señalan Coffey y Atkinson (2003) el análisis no comienza propiamente en el momento de examinar los datos recabados, el análisis en la investigación es un proceso cíclico, que esta presente en el diseño mismo de la investigación: indagación teórica sobre el tema, construcción de la estrategia metodológica, elección y construcción de instrumentos, recolección de datos.

Varios autores, Huberman y Miles (1994), Dey (1993), Wolcot (1994), Strauss y Corbin (2002) han aportado sus definiciones e implicaciones del análisis del dato

cualitativo. Para algunos, la estrategia central lo constituye la reducción del dato, para otros es descomponer los datos y unos más lo ven como la transformación del dato. En realidad el análisis de los datos es un proceso complejo que exige conocimiento metodológico y competencia intelectual (Tesch, 1990, en Coffey y Atkinson, 2003).

Tesch (1990) identifica algunas características clave del análisis de datos, comunes a los diferentes enfoques propuestos que resume así:

- a) el análisis es un proceso cíclico y una actividad reflexiva.
- b) el proceso analítico debe ser amplio y sistemático pero no rígido.
- c) los datos se fragmentan y dividen en unidades significativas, pero se mantiene una conexión entre ellos, y
- d) los datos se organizan según un sistema derivado de ellos mismos.

Como un todo, el análisis es una actividad inductiva guiada por los datos. Teniendo en cuenta esta caracterización del proceso de construcción del dato cualitativo, podríamos distinguir tres grandes fases:

Primera fase: La fase con la que se inicia el análisis es la organización de los datos, para esto nuestros datos se manipulan para recuperar los segmentos más significativos, la forma más habitual de hacerlo es asignándoles etiquetas, que son los llamados códigos. Esta fase suele llamársele codificación. La codificación se realiza en distintos niveles analíticos: la primera, que ya señalábamos, es seleccionar segmentos significativos y asignarles un código, posteriormente este conjunto inicial de códigos se relacionan, es decir se agrupan para crear las categorías que se definen en base a alguna propiedad o característica común. Finalmente estas categorías las podemos -en un nivel más abstracto- agrupar y vincular para generar conceptos más teóricos que Strauss y Corbin llaman códigos axiales.

En general la codificación vincula todos los fragmentos de los datos a una idea o concepto particular. El trabajo analítico importante radica en establecer estos vínculos y pensar en ellos, no en el proceso trivial de codificarlos. En este sentido los códigos son mecanismos heurísticos (Coffey y Atkinson, 2003: 32).

Segunda fase: Hasta aquí tenemos una primera fase del análisis previo a la interpretación de los datos.

La interpretación requiere ir más allá de los primeros datos codificados y analizar que se puede hacer con ellos, es decir, los datos codificados se transforman en datos significativos, siempre a la luz de nuestro tema de investigación.

De manera resumida diríamos que la interpretación de la codificación consiste en establecer vínculos de rango superior entre los conceptos o categorías construidas de distinto nivel y en revisar éstos a la luz de los datos empíricos.

Tercera fase: Una última etapa del análisis tendría que ver con el momento de plasmar en un escrito los resultados de la interpretación de los datos. No nos limitamos sólo a informar lo que hallamos sino que creamos un relato y al hacerlo construimos versiones de los mundos y de los actores sociales que observamos. Escribir es una manera vital de reflexionar sobre los propios datos (Coffey y Atkinson, 2003: 128).

Glaser y Strauss (1967) anotan la importancia de trabajar en paralelo la escritura con la lectura de diversas fuentes que discutan sobre los temas que están emergiendo del análisis, esto ayudará para la producción y elaboración de los conceptos analíticos. La intención no es la búsqueda de respuestas y modelos ya hechos, sino usar lo ya escrito para desarrollar perspectivas sobre nuestros propios datos, es decir crear “conceptos sensibilizadores” que constituyan “direcciones en las cuales mirar” (Blumer, 1969).

Encontrar el sentido de los datos

Una vez realizadas las entrevistas y elaboradas las transcripciones procedimos a su análisis, que siguió la propuesta de organización de los datos *desde abajo* (Newman y Benz, 1998; Dey 1999; Strauss y Corbin 2002; Coffey y Atkinson, 2003) que se distingue por ser un proceso de construcción inductiva *desde los datos*, en este caso desde las narrativas de las normalistas.

Guadarrama y Torres (2004:6) apuntan que este proceso de construcción analítica desde los datos, debe verse como un momento del proceso más general de la investigación en el cual emergen nuevos conceptos que se distinguen de los

derivados de la teoría porque expresan directamente la profundidad de la experiencia de la gente, su significado y la fuerza interpretativa de sus representaciones simbólicas.

Siguiendo la propuesta de *codificación* comenzamos el análisis de los datos. Iniciamos con una codificación abierta, que consistió en abrir el texto y descomponerlo en segmentos significativos a los cuales les asignamos un concepto descriptivo (términos “vivos”) tal cual lo expresan las entrevistadas en sus narrativas. Posteriormente, estos primeros conceptos descriptivos se volvieron a analizar buscando reagruparlos bajo un orden analítico más elevado (codificación axial), aquí empiezan a surgir las categorías analíticas que son la base de la teoría que va emergiendo.

Después de realizar estas fases de organización de los datos comenzamos el proceso de integración, en donde todos estos datos se fueron transformando en teoría. Es la etapa de la evolución del pensamiento que ocurre gracias a la inmersión en los datos y el cuerpo de hallazgos que se ha registrado (Strauss y Corbin, 2002), en el que se ligan y relacionan los conceptos que han emergido con el análisis.

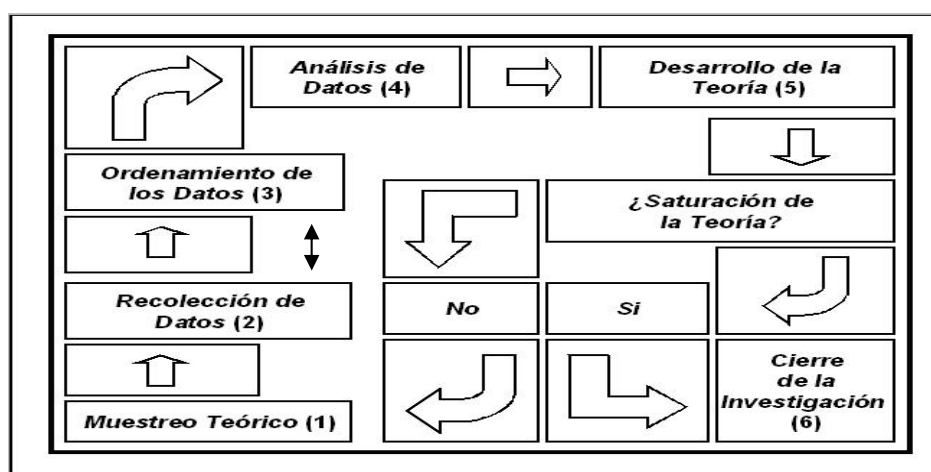
La mejor manera de hacer explícito este proceso es asemejando la analogía de las “rutas carreteras” en donde podemos observar las principales autopistas, carreteras secundarias, caminos y brechas, interconectadas entre si.

En esta última etapa de la codificación, la de su reagrupación analítica, descubrimos y construimos lo que hemos denominado “ejes de significado”, que son las estructuras categoriales que subyacen a los códigos descriptivos, a través de las cuales las normalistas atribuyen significado a sus acciones, dicho de otra manera, estas estructuras más complejas se fueron descifrando a partir de la selección de trozos de las narrativas en donde observamos que las estudiantes expresaban el significado de su profesión.

En resumen el proceso de codificación siguió los siguientes pasos: a) a los párrafos de las entrevistas se les otorgó en un primer momento un código descriptivo, b) a partir de estos códigos se procedió a buscar sus conexiones entre si, se agruparon entonces en conceptos o categorías más analíticas (codificación axial). Teniendo estos códigos axiales buscamos una mayor comprensión sobre la identidad

profesional de las estudiantes. Comenzamos entonces a relacionarlos y, finalmente c) construimos lo que llamamos los ejes de significado a partir de los cuales consideramos que las normalistas tlaxcaltecas construyen su identidad profesional.

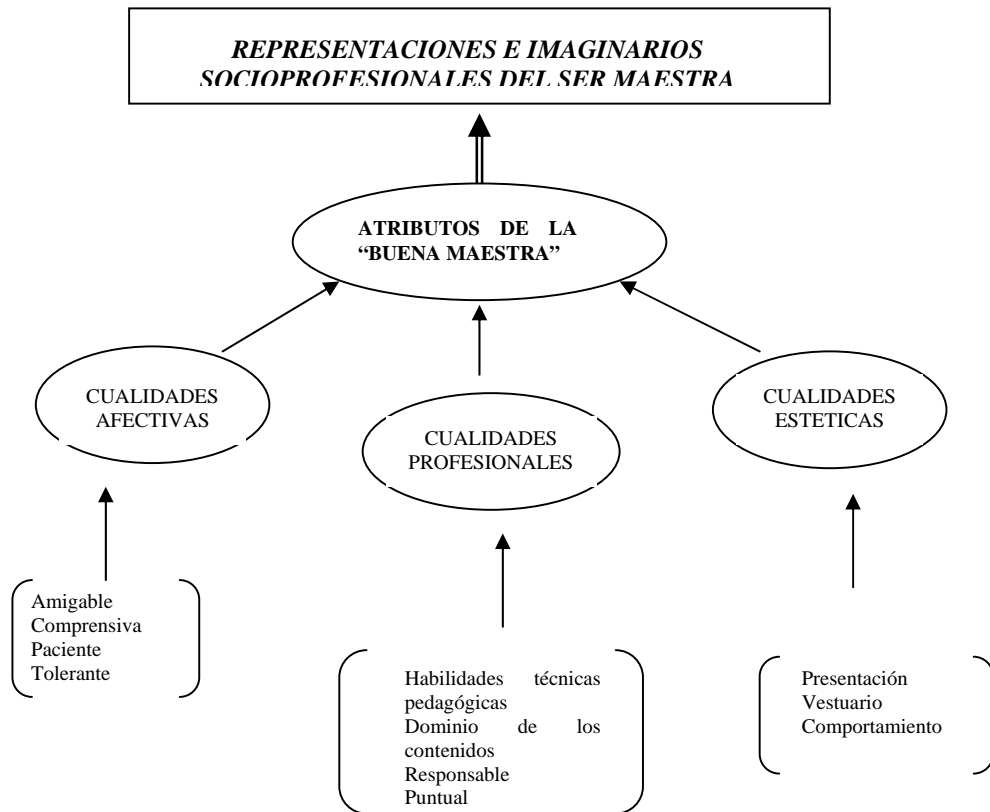
De manera grafica¹¹³ las distintas fases propuestas desde el enfoque del análisis de datos desde abajo podrían verse así:



Para ejemplificar este proceso de codificación me voy a referir a una parte del análisis que desarrollamos para analizar las declaraciones de las normalistas sobre sus representaciones de lo que debe la “buena maestra”: amigable, comprensiva, responsable, puntual, con buena presentación, vestuario “correcto”, etc. A partir de estas caracterizaciones hicimos una síntesis analítica de las mismas en códigos descriptivos que nombramos: *cualidades emocionales*, *cualidades profesionales*, *cualidades estéticas*. Reagrupando nuevamente estos primeros códigos descriptivos, llegamos a otro más abstracto y extendido, que denominamos *Atributos de la buena maestra*. Este código axial lo vinculamos con la categoría teórica de las *representaciones e imaginarios del “ser maestra”*; categoría desprendida de los datos, pero también de la teoría sobre los imaginarios sociales. Representado gráficamente, este proceso podría verse así:

¹¹³ Grafico retomado de Vargas, Ibáñez y Jiménez (2003).

Ejemplo: Construcción de teoría desde abajo



Finalmente, la interpretación de los datos nos reveló que hay dos procesos a partir de los cuales las normalistas construyen su identidad profesional:

- 1) ***El proceso de interacción*** en los procesos de ***elección profesional*** y ***formación profesional***. Referente a la *elección profesional* encontramos que ésta se decide en el entrecruce de experiencias e interacciones entre la familia y la trayectoria escolar previa a los estudios de normal. La *formación profesional* comprende los múltiples y complejos procesos de interacción en los cuales transcurre la formación de las estudiantes dentro de las escuelas normales. En ésta última distinguimos dos importantes dispositivos de interacción:
 - a) la **acción pedagógica** que esta vinculada a la fase de enseñanza

y aprendizaje, a la construcción del conocimiento dentro de las aulas y a los rituales escolares que forman parte de este proceso. Elementos importantes en la concepción del “ser maestra”, pues se integran conocimientos, conceptos, valores, aptitudes y habilidades, que al ser internalizados y significados constituyen una fuente importante de referentes identitarios en las normalistas. Y **b) los mecanismos de control.** La formación profesional de las estudiantes, particularmente las de la normal rural, transcurre entre orden, reglas y normas, instituidas tanto por los directivos como por las propias alumnas. Situación que no resulta extraña si atendemos que esta normal tiene un sistema de internado. Aquí encontramos dos figuras claves: los directivos y el comité estudiantil. A quienes se les ha conferido cierta autoridad, algunas veces legítima y otras veces impuesta, para vigilar la “vida cotidiana” de las normalistas rurales al interior de la institución. Estos distintos actores han construido una serie de mecanismos de control que apelan a referentes legitimadores diferenciados, más sus efectos en las estudiantes son perversamente semejantes.

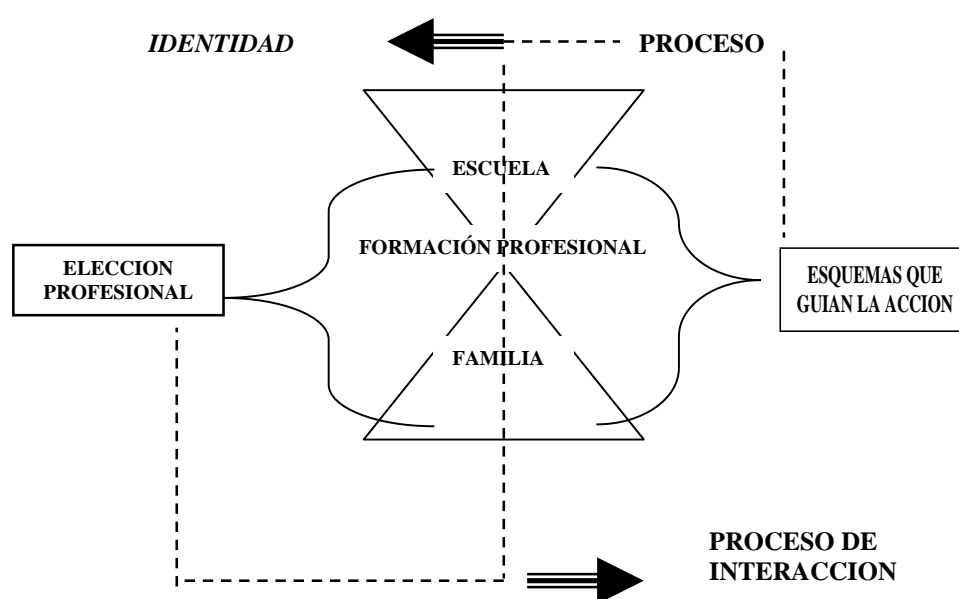
2) *Proceso de construcción de esquemas “guías” de la acción.*

Durante los procesos de interacción de las normalistas en ciertos contextos acotados, familia y escuela, transcurren una serie de toma de decisiones que no se limitan o no son sólo resultado de la interacción en el encuentro inmediato sino que están conducidas y construidas a través de un proceso más largo, que se explica a partir de los esquemas que guían su acción o esquemas de representación sobre el “ser maestras”. Estos últimos cumplen la función de esquemas de significado que orientan la búsqueda de la “buena maestra” que aspiran llegar a ser.

Estos procesos intentan dar cuenta de cómo la identidad profesional se construye a partir de las experiencias y sus resignificaciones, en la interacción con

diferentes actores en contextos socialmente estructurados (la familia, la escuela). En estos contextos ocurre un proceso de transacciones simbólicas que brindan a las normalistas una serie de recursos culturales, económicos, éticos y de conocimiento, a partir de los cuales, siempre en un proceso reflexivo, complejo y dinámico, las estudiantes definen el “ser maestras”.

En el siguiente esquema representamos este modelo analítico sobre el proceso que guía la construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas.



A partir de esta labor de codificación pasamos a un nivel más alto de abstracción y a la redacción del texto interpretativo. El análisis de los datos se transformó entonces en un documento en el cual el contenido central lo constituyó la interpretación de lo que hemos captado de la realidad, es decir nuestra propia versión de la realidad objeto de estudio que presentamos a continuación.

II. Escuelas normales y actores

La inserción al campo de investigación la normal urbana y la normal rural de Tlaxcala. Se emprendió propiamente antes de realizar las entrevistas con las

estudiantes, con la aplicación del cuestionario ya mencionado a las estudiantes normalistas (diciembre 2005) y las entrevistas a formadores de maestros de las normales (febrero a junio 2006), de cuyo análisis se dio cuenta en el capítulo cuarto y quinto de este trabajo.

Señala Gutiérrez (1996) que hay dos maneras de acceder al terreno empírico una forma formal y una informal; la formal consiste en pedir autorización para entrar al campo. La informal tiene que ver con acercarse directamente con nuestros informantes; en nuestro caso optamos por la entrada formal.

Consideramos que esta era la mejor estrategia, pues como ya lo he venido señalando, mi carácter de investigadora “nativa” me permitió conocer de antemano la cultura imperante en estas normales, intuía que no iba a ser bien visto por los directivos y por los propios profesores, que una “extraña” invadiera su territorio. Optamos entonces por una entrada autorizada, hablamos con los directivos de ambas normales y les expusimos en que consistía la investigación y los propósitos de la aplicación de los instrumentos.

En ambas normales los directivos accedieron, considero que una circunstancia que facilitó la entrada a las normales, fue en el caso de la normal rural que la directora fue mi maestra cuando era estudiante de esta escuela y en la normal urbana el director era un compañero de trabajo de la Universidad Pedagógica.

Tales condiciones favorecieron la realización del trabajo, pues es difícil entrar a estas normales y más aún cuando lo que se pretende es llevar a cabo una investigación. Los profesores de las normales son muy suspicaces y aun más los directivos, a quienes les incomoda que un “extraño” conozca lo que sucede en sus espacios; la investigación es una práctica poco común en estas instituciones, lo que ocasiona un desconocimiento de estas actividades que los lleva a desconfiar tanto del investigador como de los fines de su trabajo. Finalmente accedieron tanto a concederme entrevistas los profesores, como el acercamiento con las estudiantes.

El trabajo de campo en ambas normales estuvo marcado por un contexto de conflictos al interior de estas instituciones: destitución de directivos por los propios formadores, conformación de grupos de poder, alianzas y negociaciones con la parte sindical u oficial. Estas escuelas son espacios que se caracterizan por tejer un

entramado complejo de relaciones; en las que impera la competencia, los conflictos, la disputa por los puestos directivos o de control, la conformación de corrientes políticas.

Este contexto podría haber entorpecido el trabajo de campo, pues en cada fase: aplicación del cuestionario a las estudiantes, entrevistas con los formadores, entrevistas con las estudiantes. Me encontré con diferentes directivos y en situaciones de confrontación muy difíciles. Opte entonces por no pedir autorización a los nuevos directivos, pues suponía que dadas las condiciones me iban a negar el acceso. Así que busque de manera personal a mis informantes, como los profesores ya sabían de mi presencia, no les extraño volver a verme en la normal. De esta manera logré concluir la fase de recolección de datos en las normales.

Como ya lo he venido señalando a lo largo de este trabajo, el objeto de investigación lo constituyen mujeres estudiantes de dos normales de Tlaxcala: la normal rural y la normal urbana. La escuela normal rural se localiza en la comunidad de Panotla, la cual se encuentra aproximadamente a 10 minutos de la ciudad de Tlaxcala. Panotla es actualmente una localidad de tipo urbana, cuenta con todos los servicios, en cuanto a educación dispone de instituciones desde nivel preescolar hasta profesional, tiene un total de 6188 habitantes, sus principales actividades económicas se encuentran en el comercio y servicios (INEGI, 2000). Aún cuando Panotla es una comunidad urbana, se observan todavía importantes extensiones de tierra dedicadas al cultivo, es decir hay una coexistencia de lo rural y lo urbano.

La escuela ocupa una extensión aproximada de 13 hectáreas, por ser sistema de internado cuenta con diferentes servicios como área de dormitorios, comedor, panadería, médico, alberca; además de las aulas de clase, cubículos para los profesores, laboratorio, sala de cómputo, auditorio, salón de música, biblioteca, canchas de básquetbol que también son utilizadas para realizar las ceremonias cívicas, estacionamiento vehicular, espacios para los directivos y administrativos, también el comité estudiantil cuenta con su propio espacio. Destaca el importante número de áreas verdes, algunas dedicadas a jardines, otras dedicadas a terrenos de cultivo, una más utilizada para la cría de animales de corral y una pista de atletismo.

Cada grado y grupo (1ro “A”, 1ro “B”, etc.) cuenta con su propio dormitorio, que es una construcción rectangular dividida por muros que van formando habitaciones, a los cuales las estudiantes les improvisan cortinas de tela que cumplen la función de puertas. Las habitaciones son compartidas por cuatro estudiantes, son espacios pequeños en donde caben solamente dos literas y cuatro lockers de metal en donde las estudiantes guardan sus pertenencias. Al entrar lo primero que se puede observar son una fila de lavabos, las regaderas y los sanitarios.

Se distinguen en varios lugares de la institución grandes murales alusivos a pasajes y personajes de la Revolución Mexicana, del socialismo marxista, lemas de los movimientos estudiantiles. En los mismos dormitorios destacan pinturas, póster, frases del Che Guevara.

La normal esta rodeada por una barda de ladrillo de aproximadamente un metro de alto en la que se encuentra empotrado un barandal de metal. Esta barda cumple más bien un papel simbólico en el resguardo de la institución, pues resultaría muy sencillo traspasarla. Tanto así que un aspecto en el reglamento de conducta de las estudiantes (más adelante profundizaremos en este aspecto) especifica alguna sanción por “saltarse la barda”.

La entrada a la normal esta siempre vigilada por personal de la institución, no se puede entrar o salir sin su autorización. Esto sobre todo se hace para tener el control¹¹⁴ de las entradas y salidas de las normalistas, pues disponen solamente de ciertos días y horarios para ausentarse de la escuela. La entrada de gente ajena a la normal esta restringida después de las seis de la tarde.

La normal urbana se encuentra ubicada en la ciudad de Tlaxcala, capital del estado, a unas cuantas calles del centro de la ciudad. Tlaxcala tiene 73 184 habitantes, la principal actividad económica de sus habitantes se encuentra en la rama de la industria manufacturera (INEGI, 2000).

La normal cuenta con aproximadamente una extensión de 5 hectáreas, en las que se encuentran cinco construcciones, un par de ellas son de dos pisos, ahí se localizan las aulas donde se imparten clases y los cubículos de los profesores, las

¹¹⁴ Más adelante se analizará el significado de este tipo de controles

tres restantes son de un solo nivel. En una de ellas se ubican los directivos, el área de las secretarías y la sala de juntas de los profesores. En la otra se encuentran los baños y en la restante se halla el auditorio, la cooperativa escolar y el área de impresión. También cuenta con áreas deportivas, como una cancha de básquetbol, otra área para fútbol, un estacionamiento vehicular y un patio grande en donde se llevan a cabo las ceremonias cívicas. Se pueden observar algunas pequeñas áreas de jardines.

En la normal urbana no se observa la vigilancia que existe en la normal rural, puede uno entrar a la institución sin pedir ninguna autorización.

Vemos ciertas diferencias en cuanto a organización, servicios e infraestructura en ambas normales. Estas diferencias son esencialmente originadas por el sistema diferenciado de una u otra normal. El hecho de que una de estas normales sea internado y de tipo rural, marca principalmente los contrastes.

La normal rural se asemeja a las “instituciones totales” de Goffman, un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de estudiantes, de una determinada clase social, apartadas de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo (cuatro años), comparten en su encierro una rutina diaria administrada y controlada formalmente (sobre esto se profundizará más adelante).

En este sentido el entramado interaccional, las relaciones y las prácticas, tienen marcadas diferencias de una normal a otra. En la normal urbana dadas sus mismas características: institución de entrada por salida, en donde la convivencia se acota a un periodo corto de tiempo, centrado –aunque no exclusivamente- a la formación profesional. Las interacciones tienen características, nos aventuraríamos a decir, más “efímeras”, menos “sólidas y “permanentes” -no por esto menos importantes- que las que se construyen entre los diversos actores de la normal rural.

Lo cierto es que esas interacciones cotidianas, dan pauta a un proceso socializador, que entre otras cosas construye un *ethos profesional*, que da cuenta de los valores, creencias y conocimientos, que las estudiantes van interiorizando sobre qué es lo “deseable” del ser maestras. El *ethos profesional* además de construirse de las políticas educativas o del currículo formal, tiene otra cara menos formal y tangible sustentada en las prácticas cotidianas de la institución, proveedora de enseñanzas

encubiertas, latentes y no explícitas, pero muchas de las veces más efectivas, que las planteadas formalmente. Que al convertirse en fuente de sentido para la “acción” de las normalistas va constituyendo elementos de su identidad profesional.

Las normalistas tlaxcaltecas: sus rostros¹¹⁵

Estamos ciertos de que más haya de de los procesos macro estructurales, existen objetos sociales atravesados por las subjetividades de los actores que son fuente primordial para el estudio de los complejos procesos microsociales de la vida cotidiana de los sujetos, de sus formas de presentación, de sus vivencias. La historia de los actores resulta entonces significativa para la reconstrucción de lo social; en la narrativa de su historia cada sujeto se convierte en una ventana para mirar el mundo social: cómo viven, piensan y resignifican los procesos macroestructurales. En este sentido, de lo que intentamos dar cuenta a partir de los relatos de vida de las normalistas, es del entrecruce entre los procesos sociales: procesos de interacción y socialización, y la construcción de imágenes sobre el ser maestras.

De ahí que el propósito de este apartado es “contar las historias” de estas estudiantes. En cada una de estas historias resaltamos el contexto en el cual se dio la conversación, pues como lo refiere Gorden (en Valles, 1997), el proceso comunicativo de obtención de información mediante la entrevista, va a depender además de los elementos internos de la situación (entrevistador, entrevistado, y tema en cuestión), de los elementos externos, es decir de los factores contextuales o situacionales en los que tiene lugar la entrevista.

El contacto con las entrevistadas

Es muy importante, como ya se mencionaba líneas arriba, buscar los momentos y espacios más favorables para realizar entrevistas; de esto va depender el fracaso, el éxito y la profundización de la información recabada. En nuestro caso, consideramos que en lo general, encontramos los momentos y lugares adecuados para llevar a cabo las pláticas con las estudiantes; logramos realizar entrevistas en profundidad,

¹¹⁵ Quisimos contar las historias de las normalistas entrevistadas, de cierta manera ponerles rostros, dar a conocer quiénes son, cómo son, cómo es el entorno de donde provienen. En la intención de no perder sus subjetividades diseccionadas por el análisis de los datos.

abordando todos los temas que teníamos planteados en nuestra guía y retomando otros, a los que sugerentemente daban pie las propias narrativas de nuestras entrevistadas. Lo más significativo fue que logramos traspasar el simple interrogatorio, de esta manera las entrevistas se convirtieron en interesantes conversaciones.

Las entrevistas con las estudiantes de la normal urbana, observando que no era el mejor momento realizarlas en la escuela por las mismas actividades de las estudiantes, convenimos llevarlas a cabo en sus casas, a excepción de una estudiante quien no aceptó que la visitara en su casa y por lo tanto la entrevista se realizó en la escuela en el tiempo que les dan de descanso para desayunar. Respecto a las dos entrevistas que lleve a cabo con estudiantes que recién egresaron, pedí en control escolar sus direcciones y teléfonos, de esta manera me comuniqué con ellas y concerté las citas para visitarlas en sus casas.

Respecto a las estudiantes de la normal rural, intente realizar las entrevistas por la mañana y no se pudo, pues de igual manera que las estudiantes de la urbana sus compromisos escolares no lo permitieron; opte entonces por visitarlas después de las siete de la noche que es cuando ya se encuentran más desocupadas. Sus actividades empiezan por lo regular a las seis de la mañana: de seis a siete realizan aseos, de siete a ocho en el comedor se sirve el desayuno, de ocho a dos de la tarde tienen clases, de dos a cuatro es la hora de la comida, de cuatro a seis vuelven a tener clases, de seis a siete cenan y algunos días tienen su club de siete a nueve de la noche.

Como ya se había señalado, después de las 6 de la tarde no dejan entrar a personas ajenas a la normal, tuve la fortuna que el vigilante me conociera, pues trabaja en la normal desde que yo estudie ahí; le explique que iba a realizar unas entrevistas con algunas normalistas que me permitiera pasar para platicar con ellas, finalmente después de muchos ruegos accedió. Respecto a las dos entrevistadas que recién egresaron, indagué en control escolar sus direcciones y teléfonos, hable con ellas para que me permitieran hacerles la entrevista, a una de ellas la entreviste en su casa y la otra me pidió que fuera la entrevista en mi casa.

Normalistas rurales

En lo general las normalistas rurales entrevistadas se caracterizan por proceder de familias de escasos recursos económicos, con padres con un nivel de escolaridad bajo y ocupaciones no profesionales, sus familias son numerosas de hasta nueve integrantes. La excepción es Susana, cuya madre es maestra de primaria. Estas estudiantes manifestaron abiertamente que no querían ser maestras, hubieran deseado estudiar otra carrera, pero la falta de recursos para solventar sus estudios o como en el caso de Susana la plaza de trabajo segura al ser heredada por algún familiar, las llevaron a la normal rural y a ser maestras. La normal rural se convierte así, para estas estudiantes, sino en el único, si el medio más seguro para acceder a una profesión. Veamos a continuación cada uno de los casos.

Norma¹¹⁶ “No me gustaría tener la misma vida que mis hermanas”

Norma fue la primera entrevistada, la plática con ella se llevó a cabo en tres sesiones. En la primera sesión llegué a la normal, le di su nombre al vigilante, grado y grupo en el que se encontraba. Me señaló a unas estudiantes que estaban en la cancha con el profesor de educación física haciendo algunos ejercicios, me dijo que ahí estaba, la fue a llamar. Me presente, le comenté el trabajo que estaba realizando, aceptó platicar conmigo, fuimos a un salón de clases y ahí se realizó la entrevista, la cual duró poco más de una hora; concluyó porque ella tenía que hacer tareas y me pidió que si podríamos terminarla otro día, acordamos el día y la hora.

Para la segunda sesión la busqué en su dormitorio, le dije que fuéramos nuevamente algún salón de clases, ella me sugirió que fuera en el mismo dormitorio, pero había mucho ruido; le comente que mejor en un salón, no muy convencida accedió, continuamos la charla y nuevamente no logré agotar los temas, volvimos a concertar otra cita. Para esta última sesión la situación se complicó pues note como Norma ya no estaba muy dispuesta a cooperar, se le notaba cierto fastidio, me empezó a contestar simplemente con un “sí”, un “no” o un “no se”, estuve a punto de perder la entrevista, pero sucedió que comenzó a llover muy fuerte y teníamos que hablar en un tono muy alto para escucharnos, con este pretexto apague la grabadora

¹¹⁶ Perfil: soltera, sin hijos, de comunidad rural, padre campesino y madre ama de casa.

comencé a platicar sobre otras cosas, de algunas experiencias que tuve cuando era yo estudiante en esa misma normal; se intereso, me hizo algunas preguntas y volví a recuperarla. Paso la lluvia, retomamos la entrevista en mejores condiciones de interacción, la colaboración de ella fue muy buena y finalmente concluimos.

Señalo todo esto porque me sirvió de experiencia para la realización de las otras entrevistas. El primer acercamiento fue de mucha colaboración por parte de la estudiante, pero conforme avanzaron las sesiones el encanto se fue perdiendo, opté entonces por realizar las siguientes entrevistas en máximo dos sesiones aunque la charla se prolongara más tiempo.

Pasemos ahora a conocer algo más sobre esta estudiante. El papá de Norma es campesino, se dedica a cultivar un terreno de su propiedad, su mamá es ama de casa. Son en total seis hermanos, un hombre y cinco mujeres, Norma es la menor de todos; las mujeres solamente terminaron la primaria, actualmente están casadas y se dedican al hogar, el único hermano varón terminó la secundaria, esta casado y se dedica al comercio. Norma es la única que logró alcanzar estudios profesionales.

Cuando le pregunté que fue lo que la había motivado a continuar estudiando y no quedarse solamente con la primaria como sus hermanas, comentó que la vida que llevan sus hermanas no le gusta, que ella quiere ser productiva, trabajar y ganar dinero y no estar solamente en su casa.

Sus padres al ver su decisión por querer seguir estudiando la han apoyado, aunque es un apoyo sobre todo moral y económico, pues como ella misma señala, apenas si saben leer y escribir, entonces no le podían ayudar en las tareas, pero si le proporcionaban el tiempo para hacerlas, recuerda que su mamá le decía “*ya deja el quehacer y ponte hacer la tarea*”, le compraban lo que le pedían en la escuela.

Los maestros de quien más recuerdos tiene y que fueron más significativos para ella fueron los de la primaria, sobre todo las maestras de primero y sexto año. Su cara muestra gran alegría cuando las recuerda. Relata que al entrar a primer año de primaria tenía mucho miedo, ya no quería ir a la escuela, pero la maestra era muy buena, le dio mucha confianza y el miedo fue desapareciendo. La maestra de sexto reconocía su trabajo, valoraba lo que hacía, le dio mucha seguridad en si misma, por

ello fue que continuo estudiando la secundaria *“eso fue lo que me ayudo mucho para decir: yo quiero seguir estudiando la secundaria”*.

Fue una alumna destacada, en la primaria salió en la escolta debido a sus buenas calificaciones, en la secundaria salía en los cuadros de honor por los buenos promedios que obtenía. Al terminar la secundaria decidió entrar a la preparatoria, su paso estuvo marcada por una etapa problemática. El primer año paso bien, sin problemas, obtuvo buenas calificaciones. Al pasar a segundo año empezó para Norma una etapa difícil, todo comenzó por un grupo de amigas y amigos que “la desviaron del buen camino”. Empezó a faltar a clases, se salían de la escuela y se iban a tomar alcohol, estuvo a punto de perder el año, reprobó materias. Esto la llevó a recapacitar, pensó que si quería seguir estudiando tenía que sacar buenas calificaciones, enderezó el rumbo y termino la preparatoria con un promedio de 8.7.

Sus actividades desde la primaria hasta la preparatoria solamente fueron las de asistir a la escuela, no había las condiciones para que sus padres la mandaran algunas actividades extraescolares.

Al terminar la preparatoria tomó la decisión de ingresar a la normal rural, antes de decidirse por la normal, estuvo visitando otras instituciones que no la convencieron. Visita la normal y queda satisfecha por varias razones, comenta que lo que más le gusto es que es internado lo cual le llama la atención porque de esta manera podría alejarse un poco de su familia. Revela que se sentía prisionera en su propia casa, su papá vigilaba la hora de llegada, el retraso le acarreaba dificultades con sus padres, *“quería independizarme, ser autosuficiente, sentirme libre”*.

Además considera que, finalmente si no hubiera entrado a la normal hubiera sido muy difícil que continuara estudiando otra carrera, pues su familia no dispone de los suficientes recursos económicos para sostenerla en otra escuela, menciona que nada más en los puros pasajes gastarían mucho sus papás.

Gabina¹¹⁷ “Lo único que me queda es ser maestra”

La entrevista con Gabina se realizó en dos sesiones, las cuales fueron en mi casa. Gabina siempre estuvo dispuesta y muy colaborativa para platicar conmigo.

El papá de Gabina es albañil y solamente termino la primaria, la mamá únicamente estudio hasta tercer año de primaria. Los fines de semana para poder completar el gasto ayuda en la organización de fiestas particulares haciendo tortillas. Además de los papás, la familia esta compuesta por siete hermanos, cuatro mujeres y tres hombres; Gabina es la tercera, la hermana mayor ya esta casada y estudió hasta la preparatoria, el hermano esta estudiando la carrera de ingeniero civil, Gabina que estudia la normal, dos hermanas estudian la preparatoria y los dos hermanos mas chicos uno esta en la secundaria y el otro en la primaria.

En la platica de Gabina se observa un constante reproche hacia su padre, pues a decir de ella nunca los ha apoyado económicamente para que estudien “*Le digo: necesito esto para la escuela y nunca me da, nunca tiene dinero*”. Para ella, es gracias a su madre que han podido salir adelante y continuar estudiando, que si bien no le ha podido brindar un apoyo en el proceso de formación educativa por sus mismas limitantes escolares, si ha procurado hasta donde sus posibilidades alcanzaban proporcionarle lo necesario para sus estudios.

Resulta sorprendente que bajo éstas condiciones económicas tan difíciles, todos los hermanos de Gabina estén estudiando y algunos hasta cursando estudios profesionales. Una respuesta la podríamos encontrar en que todos ellos trabajan los fines de semana y en vacaciones escolares, esto ha permitido que puedan ayudar a su madre en los gastos que genera su estancia en las escuelas (pasajes, inscripciones, cooperaciones, útiles, etc.), pero además hay una inclinación especial para el estudio, situación excepcional dadas las condiciones familiares.

Gratamente recuerda a sus maestras de primero, segundo y tercer año de primaria, lo más significativo es que la trataban con cariño, le ponían atención, les importaba si aprendía. Siempre fue una alumna destacada, con orgullo señala que estuvo becada desde la primaria hasta la preparatoria por su buen aprovechamiento.

¹¹⁷ Perfil: soltera, sin hijos, de comunidad rural, padre campesino y madre ama de casa.

Nos comenta que además de asistir a la escuela, no realizaba ninguna otra actividad extraescolar, no había dinero para mandarla algún curso extra.

No estaba dentro de sus planes entrar a la normal, es más no le gustaba ser maestra. Ella quería estudiar lenguas modernas en la Universidad de Tlaxcala, pero por falta de recursos no pudo solventar los gastos de ingreso (pagar ficha, curso propedéutico y examen) y entonces dijo *“bueno la única que me queda es para maestra”*. Su mamá la alentó en su decisión de entrar a la normal rural, sin embargo su papá no quería que entrara a esa escuela, le decía: *“vas a estar como en una cárcel”*, pero sobre todo por la “mala fama” que tienen las normalistas rurales en el estado, pues no son bien vistas por sus actividades políticas que realizan: marchas, pintas, paros, etc. Finalmente aun sin el apoyo de su papá ella optó por el internado.

Las representaciones sobre la figura de la maestra, son complejas y contradictorias, por un lado tenemos el imaginario de pulcritud, de ejemplo, de honestidad, de civismo, de devoción, de misticismo, de recato, que se ha construido socialmente sobre la maestra. Pero por otro lado tenemos una imagen más real, estas “maestras ideales” son también mujeres asalariadas, que pasan las mismas penurias que otros trabajadores, en una profesión cada vez más profesionalizante pero a la vez más “empobrecida”, entonces estas mujeres se vuelven las de los plantones, las huelgas, las de los movimientos magisteriales o estudiantiles en el caso de las normalistas rurales, que luchan por una revalorización de su condición profesional.

Susana¹¹⁸ “Estudiar para maestra es algo seguro”

Fui a la normal rural para hacerle la entrevista a Susana, fue un miércoles y me dice el vigilante que es el día en que las estudiantes salen de compras, checa una lista y me dice que Susana aun no había llegado, pero que no tardaba pues la hora límite de llegada era a las siete de la noche y faltaban unos cuantos minutos. Decidí esperarme en el mismo lugar donde se encontraba la caseta del vigilante, efectivamente pude observar como iban presentándose las normalistas, por lo

¹¹⁸ Perfil: soltera, sin hijos, de comunidad urbana, padres campesinos y madre maestra.

regular llegaban en pequeños grupos y lo primero que hacían era dar su nombre y grupo, él buscaba y anotaba algo en su lista y ya pasaban.

Me llamaron la atención tres estudiantes por como iban vestidas, era diciembre hacia un frío tremendo y ellas llegaban de minifalda y con blusas muy cortas, una traía puesto un top color rosa encendido, justamente se pararon a un lado mío, de inmediato percibí un fuerte olor a licor, le decían impacientes sus nombres para que las checara en la lista. Pensé que si se daba cuenta el vigilante del estado en el que venían seguramente tendrían problemas, pues uno de los puntos del reglamento escolar es que no deben presentarse en estado de ebriedad.

Grande fue mi sorpresa cuando veo que entraron hasta donde está el vigilante para cerciorarse que efectivamente las anotó, estaban casi cara a cara, él no dijo nada, es más se podría decir que las trato con una amabilidad que no observe con las otras estudiantes, a quienes les contestaba de forma grosera *“ya te escuche, no me estés gritando”*. Ya en la entrevista le contaba a Susana este hecho y ella solamente me dijo *“es que tiene sus consentidas y no las reporta”*.

Finalmente llega Susana, me presento, le platico sobre la investigación y acepta de muy buena gana darme la entrevista que se llevó a cabo en un salón de clases. La entrevista se realizó en una sola sesión.

Los padres de Susana están separados, ella vive con su mamá que es maestra de primaria y tres hermanos; las dos hermanas mayores ya están casadas, una es medica veterinaria y la otra estudia la Licenciatura en Intervención Educativa en la UPN de Tlaxcala, el hermano menor estudia la preparatoria.

La primaria la estudió en la escuela donde trabajaba su mamá, le es grato recordar a un maestro con el cual estuvo tres grados escolares: primero, cuarto y sexto grado. Le tomo gran cariño pues como dice le enseñó a leer, le tenía mucha paciencia, la trataba bien, cree Susana que tal vez este buen trato se debía a que su mamá era maestra de esa escuela. Para ella lo más significativo de la primaria fue haber ganado la olimpiada del conocimiento¹¹⁹ a nivel zona cuando estaba en sexto año. No ha realizado ningún curso o actividad extraescolar.

¹¹⁹ La olimpiada del conocimiento es una evaluación que se lleva a cabo a nivel nacional a los alumnos de sexto grado. El ganador a nivel estado tiene como premio un viaje a la Cd. De México donde desayunan con el presidente de la República.

Susana no quería ser maestra, quería estudiar la licenciatura en informática. Su familia influyó para que ella decidiera entrar a la normal. La mayoría de sus tíos son maestros, dos trabajan en la normal rural, dos más ya son maestros de primaria jubilados, tiene dos tías que son maestras de primaria y su propia mamá que como ya había señalado también es maestra de primaria. Todos le aconsejaron que entrara a la normal, que fuera maestra que era algo seguro pues alguno de ellos le dejaría la plaza, que si estudiaba otra cosa iba a ser una desempleada más, que en ese momento tal vez no le gustaba la carrera, pero con el tiempo le agarraría cariño a su profesión. La convencieron y entro a la normal.

Lorena¹²⁰ “Desde chiquita jugaba a que era maestra”

Lorena es una exalumna recién egresada de la normal rural, la entrevista se realizó en la sala de su casa, en una sola sesión. Su familia la integran siete miembros: el papá que estudió hasta la primaria, aprendió el oficio de radiotécnico y se dedica además de cultivar el campo a la compostura de televisiones, grabadoras, radios. La mamá que es ama de casa y estudió la primaria; dos hermanas, dos hermanos y Lorena. La hermana mayor es casada, estudio hasta la preparatoria y se dedica a las labores del hogar; la hermana menor estudia la preparatoria; los dos hermanos ya son casados y son radiotécnicos, oficio que aprendieron del padre.

Recuerda con agrado a sus maestros de la primaria, sobre todo a un maestro de nombre Hilario, porque era exigente y estricto, pero no era enojón, le daba confianza. En esta época por las tardes iba con su mamá a tomar cursos de tejido, en donde aprendió hacer bufandas y suéteres.

De sus maestros de la secundaria tiene un mal recuerdo, faltaban a clases, no les ponían atención, no les interesaba si aprendían o no, sólo se concretaban a dar su clase, regañaban sin conocer los problemas de los alumnos. Para Lorena la etapa más bonita fue la de la preparatoria, por la convivencia con sus compañeros y los lazos de amistad que son más fuertes.

¹²⁰ Perfil: soltera, sin hijos, de comunidad rural, padre campesino y madre ama de casa.

Nos comenta que desde “chiquita” quería ser maestra. Un punto de referencia muy importante fueron sus maestros de la primaria, fueron tan gratas sus experiencias, que ahí nace el deseo por ser maestra, quería ser como sus maestros, jugaba a que era maestra y los imitaba.

Una de sus cuñadas es maestra y estudio en la normal rural, ella le comentó de la escuela. Lorena la fue a conocer y quedo maravillada, le pareció la escuela más bonita que había conocido, también le gusto por su sistema de internado.

Al inquirirle sobre si la normal había cumplido sus expectativas, manifiesta que no tanto y hace alusión a sus profesores, aun cuando no lo dice abiertamente, puede uno leer entre líneas que no estuvo muy satisfecha de ellos¹²¹.

Un punto de quiebre que tuvo que enfrentar la entrevistada durante su vida escolar, fue el hecho de tener que abandonar la normal cuando le faltaba sólo un año y medio para concluir sus estudios. La familia paso por una crisis económica muy fuerte que la obligó a abandonar la normal y ponerse a trabajar por un año, posteriormente vuelve a incorporarse a la escuela y logra terminar sus estudios.

Considera que el principal compromiso de la maestra es enseñar a sus alumnos y que las cualidades que ella tiene para ser una buena maestra son el interés por su trabajo y la preocupación por los niños que tienen problemas de aprendizaje, dice que muchos maestros se olvidan de esta clase de niños y se dedican solamente a los alumnos que no presentan dificultades.

Lorena actualmente no ha logrado conseguir trabajo como maestra, se dedica ayudar aun tío que tiene una tienda en Tlaxcala. Nos dice que tiene una pariente que es maestra en el DF, le dio sus papeles para que le consiga una plaza, pues considera que ahí es más fácil conseguir trabajo. Dice que en Tlaxcala es muy difícil, solamente teniendo un conocido en el sindicato o en la USET te ayudan, otra forma es comprándola a algún maestro que va a jubilarse, pero que están muy caras y ella

¹²¹ “Sí, bueno, no en todo, pero yo creo que a lo mejor las expectativas las cumplimos nosotros, porque ahí tenemos todo el material, aunque sí, los maestros son indispensables para guiarnos, pero si nosotros tuviéramos el interés, porque yo creo que no nos podemos quejar de que algún maestro no cumplió las expectativas, porque si yo tengo el interés, ahí están los libros, yo puedo leer, estudiar y nada más con el maestro guiar” (Trozo de entrevista con Lorena)

no tiene los recursos. Ha tenido la oportunidad de laborar en escuelas particulares, pero no ha aceptado, pues es muy poca la paga y mucha exigencia.

Quiere seguir estudiando la maestría en la UPN, pero primero debe conseguir trabajo para mantenerse y poder pagar los estudios.

Ema¹²² “De la fábrica a la normal”

Ema es una exalumna recién egresada de la normal rural, la visite en su hogar para concertar la entrevista, ella prefirió que la plática se realizara en mi casa.

Su papá es campesino y su mamá ama de casa, no terminaron la primaria. Tienen una pequeña tienda de abarrotes en su propio domicilio, en donde se puede observar que apenas cuenta con lo indispensable para vender. La familia la componen a demás de los padres, nueve hermanos, cinco mujeres y cuatro hombres. Ema es la quinta hermana, la hermana mayor es viuda, trabaja en una fábrica y tiene estudios de secundaria; el siguiente hermano es casado, terminó solamente la secundaria y trabaja en una empresa de seguridad privada; su hermana Félix terminando la secundaria se fue a trabajar al DF, se caso y posteriormente se divorcio, es entonces que decide estudiar enfermería, actualmente tiene un consultorio de podología y es enfermera particular; Yolanda estudió solamente la secundaria, esta casada y es ama de casa; la hermana Lucia tiene estudios de secundaria, trabaja en una fábrica y es casada; los tres hermanos menores estudian la preparatoria y la secundaria, respectivamente.

La vida de Ema a diferencia de las otras normalistas entrevistadas, esta marcada por momentos difíciles, puntos de ruptura que orientaron su vida y que de alguna manera la llevaron a ser maestra.

Recién comenzábamos la charla, cuando comienza a llorar, Ema tiene una gran aflicción, no ha contado con el apoyo de su mamá, siente que la trata diferente a sus hermanos, que tiene algo contra ella¹²³, así lo expresan sus palabras. Al

¹²² Perfil: soltera, sin hijos, de comunidad rural, padre campesino y madre ama de casa.

¹²³ “pues no sé, es que a veces la noto muy rara, como que se porta de diferente manera conmigo, yo he notado que con mis hermanas ha sido diferente y conmigo no, por qué, no sé. El trato ha sido diferente, yo siempre he dicho que es diferente, pero ella dice que no, que ella es igual con todas, que no es diferente conmigo ni con ellas, sino que yo soy así, dice, es que eres así, es que eres esto, es que muy sensible y eso te hace pensar cosas pero no

terminar la primaria su mamá no quería que continuara estudiando, le dijo que para que quería estudiar, si iba hacer lo mismo que sus hermanas, dejar botada la escuela y casarse. Decide entrar a la secundaria, le platicó a su papá y él le dice que no se preocupe que la va ayudar; se siente sola *“entonces yo entré a la secundaria sola, terminé la secundaria; fui a la preparatoria, igualmente sola, saqué ficha sola, anduve todo el tiempo sola”*.

Al terminar la preparatoria ella quería estudiar la licenciatura en informática, pero nuevamente no cuenta con el apoyo de su mamá, optó entonces por trabajar en una fábrica. Estuvo trabajando solamente un par de meses porque no le gustó, el trato que le daban era muy malo. Ingresó a trabajar como auxiliar del síndico del ayuntamiento de su pueblo, estuvo ahí durante seis meses, resolvió dejar el trabajo porque la paga era muy poca. Nuevamente ingresó a una fábrica, ahí entabló amistad con un ingeniero, el cual la animó para que siguiera estudiando, es entonces que decidió ser maestra, se informó de las normales y eligió entrar a la normal rural, sobre todo por cuestiones económicas, pues ahí se gasta poco, al menos se ahorró lo de los pasajes.

Al entrar a la normal una de sus profesoras le ofrece trabajo, le pide que le ayude los fines de semana atendiendo una farmacia, ella aceptó y así de esta manera se ayudó económicamente; de lunes a viernes estudiaba y los sábados y domingos trabajaba. Actualmente sigue laborando en esta farmacia los fines de semana.

Dos acontecimientos marcan su estancia en la normal. El primero de ellos ocurre cuando esta en primer año, momento en el que se da el movimiento de estudiantes de la normal rural de Mactumacza, Chiapas. El comité estudiantil manda a dos de sus compañeras de grupo para apoyar esta escuela, estando allá fueron encarceladas cerca de tres meses, ya en libertad regresan a la normal, se incorporan a clases y entre todas las compañeras de su grupo las ayudan para sacar el semestre. Vivir esta situación aun de manera colateral, fue un golpe fuerte para Ema, a decir de ella, no estaba preparada para enfrentarlo, de inicio siente miedo, nunca

es cierto, yo soy igual con todas y la verdad es que no se que siente mi madre” (trozo de entrevista con Ema)

había participado en movimientos estudiantiles. Posteriormente el miedo se traduce en impotencia, en coraje, ante lo que ella considera “injusticias”.

Cuando Ema se encuentra en tercer año acontece un conflicto muy fuerte en la normal. Era una tradición en el internado dar la “novatada” a las estudiantes de recién ingreso. Por la noche las normalistas de segundo año se dirigían a los dormitorios de las “nuevas”, les aventaban agua sucia, pintura de aceite, las llevaban a la alberca y las obligaban a meterse.

Hasta ese momento no se había presentado ningún problema por esta práctica, pero sucede que en ese año ya se alistaban las estudiantes de segundo grado, llegan a los dormitorios de las de primero, las cuales se oponen a la novatada, argumentando que existían cinco compañeras de las mismas estudiantes de segundo grado que siempre se revelaban al comité, que no querían participar y que además a ellas no les habían dado novatada, (estas cinco chicas no estaban presentes en ese momento, no quisieron participar en la novatada y se quedaron en el dormitorio). Sugieren que primero vayan a *novatear* a esas cinco y después regresen por ellas, no les dijeron dos veces, las estudiantes se dirigen cual tropel de caballos a buscarlas.

Cuando llegaron al dormitorio, se encontraron con la puerta cerrada, la empujaron hasta tirarla; entraron, les echaron agua sucia, las querían sacar a empujones, empezó a ver golpes. Las estudiantes agredidas se comunicaron por celular con la policía, quien se presentó junto con los directivos de la escuela en el lugar de los hechos.

Finalmente esta gresca terminó con cinco estudiantes expulsadas por el propio Secretario de Educación Pública del estado. Dos expulsadas fueron del grupo de Ema, las mismas chicas que anteriormente fueron encarceladas en Chiapas. A decir de Ema, lo que sucedió con sus dos compañeras fue una gran injusticia, pues *“ellas no hicieron nada, no participaron”*, pero la directora ya las tenía en la mira, pues siempre pensó que eran las que organizaban a las estudiantes.

Le pregunto, cuál fue la actitud del comité estudiantil, la actitud de ellas mismas ante este hecho, por qué permitieron que las expulsaran *“Nos intimidaron, la directora nos metió miedo”*. Recibieron amenazas de la directora, quien les advirtió

que quienes se involucraran también serían expulsadas. A partir de entonces las novatadas quedaron atrás, no por prohibición, más bien porque las mismas normalistas decidieron suprimirlas.

Para Ema estos acontecimientos han ocasionado que el comité estudiantil pierda fuerza ante los directivos y las mismas estudiantes *“Cuando entre a la normal el comité era fuerte, como decían las chavas tenían presencia ahí, autoridad. Conforme iba pasando el tiempo yo sentí que fue decayendo”*.

Considera que la normal cumplió sus expectativas, aunque juzga que hay maestros que por su misma edad ya no rinden, que ya paso su ciclo y deben dejar el paso a los más jóvenes y más preparados.

Ema piensa que una buena maestra es aquella que es estricta pero también es amiga de los alumnos, pues solamente así se puede ganar su confianza, aunque aclara que no se debe ser totalmente amiga pues entonces los niños hacen lo que quieren, la buena maestra debe combinar entre ser estricta y amiga. También aclara que para ser una buena maestra se debe estudiar mucho, estar muy preparada y que a ella todavía le falta mucho para llegar a ser una buena maestra.

Para el momento de la entrevista se encontraba cubriendo el lugar de un maestro que por enfermedad no podría trabajar durante un tiempo; el mismo maestro pagaba sus servicios. Al igual que Lorena, piensa llevar sus papeles al DF para conseguir una plaza, porque en Tlaxcala a decir de ella solo consiguen trabajo los recomendados.

Un punto en el que coinciden todas las normalistas rurales entrevistadas es el difícil proceso de adaptación a la normal por ser sistema de internado, ellas esperaban otra cosa. Una entrevistada comenta *“yo pensé que iba a ser como en las telenovelas, nada más dedicarte a estudiar”*. El primer trance complicado es la separación de la familia; otro punto difícil es el tener que convivir a diario y las veinticuatro horas del día con compañeras que tienen distintas costumbres, formas de pensar, gustos, etc. y por último las características propias de la organización estudiantil, que las enfrenta a una realidad para ellas hasta antes desconocida: las actividades político estudiantiles.

Este violento proceso de adaptación es superado por las normalistas, quienes señalan que poco a poco se van acostumbrando, hasta llegar el punto de sentir la normal como su casa *“Como tres meses llegaba a la casa y era de llorar, de llorar..... Y pues ya, ahorita me acuerdo y me da risa, porque me costó, pero ya ahorita siento que ya no me puedo separar de la escuela”, “fue difícil, no estar en mi casa, vivir con gente extraña, tenerlas que ver diario y a cada rato, pero me fui acostumbrando y ahora siento que la normal es mi casa”*.

Normalistas urbanas

Una característica muy importante de las normalistas urbanas es su vínculo con la profesión magisterial, en el sentido de que son hijas de maestros o tiene familiares maestros. Este hecho es el que ha orientado de manera muy clara su elección profesional, algunas de las veces experimentada como una imposición o un convencimiento, que se sostiene en la idea de un futuro laboral más seguro y afortunado. En otros casos la interacción más estrecha con la profesión, el observar las actividades sus padres o familiares, les ha despertado el “gusto” por ser maestras.

La situación económica familiar de estas normalistas es en lo general más estable, lo que refleja el acceso a niveles mayores de escolaridad en la familia, los hermanos y hermanas logran una carrera profesional. Veamos a continuación las experiencias de vida más significativas de estas estudiantes.

Laura¹²⁴ *“Apareció esta idea de ser maestra, porque me la impusieron”*

Laura fue la primera entrevistada de la normal urbana. Llegue a su salón de clases, estaban montando una ofrenda¹²⁵ para el concurso que se llevaría a cabo mas tarde. Como no la conocía físicamente, le dije a una estudiante que estaba por entrar al salón que la llamara, a los pocos minutos apareció Laura, le cuento sobre el proyecto de investigación y le solicito me permita platicar con ella. Acepta y como en ese

¹²⁴ Perfil: soltera, sin hijos, de comunidad urbana y madre maestra.

¹²⁵ En el estado de Tlaxcala como en otros estados del país, la gente acostumbra el día de muertos (1 y 2 de noviembre) a poner altares en sus casas para recordar a sus seres queridos que ya fallecieron. En el afán de no perder las tradiciones mexicanas, esta práctica se ha llevado a las escuelas, sobre todo las de nivel básico. Las escuelas normales, comparten con las escuelas primarias un isomorfismo no solo a nivel estructural físico, sino también en ciertos rituales.

momento no tiene clases, decidimos aprovechar ese lapso para hacer la entrevista. Como había mucho ruido en toda la escuela, los estudiantes se estaban preparando para el concurso de ofrendas, optamos por platicar en mi carro que había quedado estacionado frente a la normal. No pudimos concluir y acordamos una segunda sesión, le sugerí que podría ser en su casa o en mi casa, no aceptó y prefirió que fuera nuevamente en la normal, acordamos fecha y hora.

Llego puntualmente a la cita, la busco en su salón, nuevamente nos dirigimos a mi auto para continuar la entrevista. En el trayecto la noto callada, seria. Retomamos nuevamente la plática, conforme avanzábamos note cierta molestia en Laura, ya no se mostraba muy dispuesta a cooperar, hasta que llegó solamente a contestar con monosílabos. Decidí entonces dar por terminada la entrevista. Considero que el realizar la entrevista en la escuela no fue lo adecuado.

La familia de Laura esta integrada por seis miembros, sus padres, tres hermanos y ella. Su papá es campesino, su mamá es maestra de primaria; el hermano mayor estudia medicina, una hermana estudia lenguas modernas, la más pequeña esta en la preparatoria.

La primaria la hizo en la misma escuela en donde su mamá trabajaba. Recuerda a su maestra de primer año de primaria, la maestra Manuela, era muy creativa, hacia muchas figuras y dibujos, el día del niño les regalaba aguinaldos muy bonitos. También al maestro Pedro que era muy bueno y paciente, no los regañaba.

Viene a su memoria un incidente que sucedió cuando se encontraba en tercer año. Comienza diciendo que su mamá siempre la enseñó a ser responsable, tanto así que un día se les hizo tarde y Laura ya no quería entrar a la escuela, hizo un berrinche y su mamá le golpeó la cara. Le sale sangre de la nariz que mancha una chamarra que llevaba puesta. Termina diciendo *“es que mi mamá nos enseñó que la puntualidad es importante, muy importante”*.

A las maestras y maestros, se les otorgó durante mucho tiempo la autorización de ejercer sobre sus alumnos un poder que llegó hasta el límite de la violencia física y emocional. Junto con la figura afectiva de la “mujer-maestra”, que se supone amorosa, tierna, cariñosa, etc., persiste la maestra autoritaria, dura, severa y hasta violenta. La madre de Laura, se ha posesionado de este rol, de su actuación, que la

ha vuelto su “sí mismo”, esa mascara la traslada al hogar, a las interacciones con su hija, convirtiéndose así en la más enérgica madre-maestra de su propia hija.

En la secundaria Laura fue muy buena alumna, estuvo en los cuadros de honor por obtener los mejores promedios. Ya en la preparatoria la situación cambio, empezó a faltar a clases, con un grupo de amigos se salían de la escuela, las calificaciones bajaron. Su mamá tuvo que hablar con ella, le puso un ultimátum, se corregía o la sacaba de la escuela. Recapacitó y pudo terminar sin mayores problemas.

Ella misma se describe como muy inquieta, siempre quiere aprender cosas nuevas; desde que estuvo en la secundaria tuvo la oportunidad de que sus papás la apoyaran para realizar algunas actividades extraescolares, realizó un curso de inglés, estuvo en talleres de danza, declamación y oratoria.

Laura quería estudiar psicología, cuando le pregunto del por qué decidió ser maestra, me dice *“porque me la metieron”*, su mamá le dijo que entrara a la normal, que tendría asegurado su trabajo pues ella le dejaría su plaza, que sus hermanos al salir de la universidad iban a batallar para conseguir trabajo, que ella ya no. Laura lo piensa y decide entrar a la normal, pues finalmente *“ser maestra no es algo tan diferente a lo que quería estudiar”*.

Otra imposición fue el tipo de escuela, Laura quería entrar a la normal rural, pero su mamá no se lo permitió, argumentando que por el tipo de carácter, a decir de su mamá “impulsivo”, ya la veía dirigiendo a las normalistas en las manifestaciones. Ella asume que efectivamente tiene ese carácter, y que finalmente decidió entrar a la normal urbana.

Aparece la profesión como herencia, situación que es vivida por la hija como una imposición de su madre.

Irais¹²⁶ “Me incline más a ser maestra por mi hija”

Ante la mala experiencia con Laura, estaba temerosa de que las entrevistas con las normalistas urbanas fueran complicadas, que no estuvieran dispuestas a platicar conmigo. Con esta incertidumbre busco a Irais en su salón de clases, platicamos

¹²⁶ Perfil: con hijos, de comunidad urbana y padres maestros.

sobre la investigación y de muy buena manera acepta la entrevista, ella prefiere que sea en su casa en día sábado.

El día y hora pactado llego a su casa, me pasa a lo que pareciera ser el estudio, en donde se observa un escritorio, un par de libreros y un pequeño sofá, nos acomodamos en éste y empezamos la entrevista.

La familia de Irais esta compuesta por sus papás ambos son maestros de primaria, el hermano mayor que ya trabaja y es químico fármaco biólogo, una hermana que esta casada y al igual que Irais estudia la normal.

La vida de Irais se ve trastocada a su paso por la preparatoria, presenta examen en la escuela en donde ella deseaba estudiar y no lo aprueba, decide entonces entrar al CETIS¹²⁷ (Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicio). No le gusto y desde el primer día le dijo a sus papás que no quería estar ahí fueron a ver otra escuela pero tampoco le gusto. Como no tenía otra opción resolvió quedarse en el CETIS.

Cuando cursaba el tercer año, se hace novia de un compañero de su grupo y resulta embarazada. El papá del niño no acepta casarse con ella ni hacerse cargo del hijo que estaba esperando. Esto le acarrea fuertes problemas con sus padres, quienes deciden no apoyarla al punto de pedirle que se fuera de su casa finalmente deciden ayudarla para que continué estudiando, faltando un mes para culminar sus estudios nace su hija.

Su mamá es una pieza clave para que ella pueda continuar estudiando, la apoya con el cuidado de su hija. Comenta Irais que su deseo era estudiar sistemas computacionales pero al convertirse en madre fue imposible, pues para esto tenia que trasladarse al estado de Puebla, lo cual implicaría estar lejos de su casa por muchas horas. Decide entonces entrar a la normal, la cual queda relativamente cerca de su casa, el horario le acomoda porque es de ocho de la mañana a tres de la tarde, de esta manera le queda el resto del día para cuidar a su hija.

¹²⁷ Es una escuela equivalente al bachillerato, solamente que aquí se les prepara en una carrera a nivel técnico.

Adriana¹²⁸ “Cuando sea grande quiero ser como mi vecina la maestra”

Adriana es alumna de la normal urbana, me pongo en contacto con ella y acordamos realizar la entrevista en su casa un día sábado por la mañana. La visito en su hogar tal y como acordamos, nunca había estado en esa comunidad, me llama la atención el lugar donde se encuentra la casa de Adriana, esta alejada de centro de la población, hay muy pocas casas las cuales están construidas a orillas de un pequeño río de agua cristalina, en donde se pueden observar algunos peces. El lugar es muy fresco pues hay muchos árboles.

Su casa es humilde, apenas dos cuartos de block y un patio de tierra, justo enfrente al otro lado del río haciendo contraste se advierte una construcción antigua, es una hacienda muy bonita y muy cuidada, después me entero que es de un senador de Tlaxcala.

Veo a un señor fuera de la casa y le pregunto si ahí vive Adriana, me indica que si, le pido que la llame. Sale Adriana de uno de los cuartos, no veo intención de que me invite a pasar, entonces le sugiero que caminemos un poco a orillas del río, busco un lugar apropiado, nos acomodamos en unas piedras que estaban por ahí y comenzamos la entrevista.

Su papá es albañil y su mamá ama de casa, quien para ayudar en la economía del hogar se dedica hacer tortillas y las vende. Adriana es la mayor de cuatro hermanos, los cuales estudian la preparatoria, primaria y preescolar respectivamente.

Recuerda que cuando ingresó a la primaria formaron a todos en una sola fila y los iban repartiendo con dos maestras, una de ellas joven y la otra ya mayor. Adriana quería que le tocara la maestra más joven, pues pensó que la maestra más grande de edad ya no jugaría con ellos. La ubican con la maestra de mayor edad, dice que para su sorpresa lo primero que hicieron fue salir al patio a jugar, mientras que el otro grupo se quedo todo el día en el salón. Tiene gratos recuerdos de esta maestra, era muy buena y paciente, salían al jardín de la escuela y con una varita escribían en la tierra, esto le gustaba mucho, no era que le pusiera a escribir planas y planas de letras en la libreta.

¹²⁸ Perfil: soltera, sin hijos, de comunidad rural, padres no maestros.

En sus recuerdos de Adriana están presentes estas construcciones estereotipadas de la “buena y la mala maestra”: la maestra joven con más energía, paciencia, con mejor carácter, innovadora en sus clases; la maestra de mayor edad ya no enseña bien pues esta cansada, ya no le tiene paciencia a los niños, es tradicional en su enseñanza.

Un maestro del que también se acuerda pero por “malo” era el de cuarto año. No les enseñaba bien, se dedicaban a echar relajo en el salón; los días lunes llegaba “crudo” les decía que les iba a calificar la tarea y los sacaba a jugar al patio mientras el se quedaba durmiendo en el salón.

Adriana a diferencia de las otras entrevistadas siempre quiso ser maestra. Tiene una vecina que es maestra, cuando era chica la veía salir a trabajar siempre bien vestida, muy respetuosa, la admiraba mucho, y desde entonces dijo *“cuando sea grande quiero ser como ella”*. Es la admiración por la figura idílica de la maestra honorable, que aun con ropas sencillas siempre luce impecable y limpia, de una moral intachable; que a pesar de vivir de manera modesta se distingue por su dignidad.

Entra a la normal urbana por el prestigio de la institución, le decían que era la mejor del estado. Pero resulta que no fue lo que ella esperaba *“yo dije, siendo una escuela muy famosa, pues han de ser unos maestros muy buenos. Después de una semana ya la pensaba, si hay maestros estrictos pero también hay maestros que les gusta mucho flojear. Entonces no, no era como yo me lo esperaba”*.

Miriam¹²⁹ “siempre quise ser maestra”

Miriam es una exalumna de la normal urbana, de ella solamente tenía su nombre y el del lugar de residencia. Un sábado decidí salir en su búsqueda, llegue al pueblo donde vive y anduve preguntando con varias personas hasta que una joven que la conocía me dio los datos de donde localizarla. Llegue a su casa, me observa Miriam un tanto desconfiada, le recuerdo cuando fui a la normal y les di un cuestionario para que lo contestaran; como llevaba el cuestionario de ella, se lo enseñé, lo observa y cambia su actitud, le pido que me permita hacerle una entrevista, acepta y

¹²⁹ Perfil: soltera, sin hijos, de comunidad rural, padres no maestros.

concertamos la cita para el día siguiente domingo, ella prefiere que sea en mi casa, acordamos la hora en que pasaría por ella.

Al siguiente día llego por ella y me dice que mejor en su casa porque su mamá no le dio permiso para salir conmigo, entiendo la desconfianza porque en el lugar donde vive prolifera el lenocinio. Como iba preparada con grabadora y guión de entrevista no fue problema, pasamos a su casa, nos ubicamos en una mesa y comenzamos la entrevista.

Su papá trabaja en una fábrica, su mamá es ama de casa; tiene cuatro hermanos, la mayor estudió patrones de diseños industriales, trabaja y esta casada, después sigue Miriam que recién egreso de la normal, su hermana Raquel estudia en el CESCET (Centro de Estudios Superiores de Comunicación Educativa de Tlaxcala), su hermano José estudia la secundaria y el más pequeño estudia la primaria.

La mayoría de los hermanos y hermanas de su mamá son maestros, algunos de primaria y otras de preescolar.

Miriam estaba por terminar la preparatoria, tenía que tomar una decisión sobre su futuro. Viendo las carencias económicas de su familia pensaba en ya no seguir estudiando y trabajar para ayudar a sus padres. Una tía que es maestra de primaria platicó con ella, le aconsejó que entrara a la normal que le convenía, que iba a encontrar trabajo rápido que ella le iba ayudar. Aclara que aparte de lo que le dijo su tía, ella desde chiquita quería ser maestra, veía a sus tíos que hacían material para sus clases, le llamaba la atención todo lo que hacían y desde entonces pensó: *“cuando crezca voy a ser maestra”*.

Ya estaba por terminar la normal cuando empezó a buscar trabajo, fue a los sindicatos, a la USET (Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala), anduvo en las primarias. En el momento de la entrevista estaba cubriendo un interinato, considera que pronto va a conseguir una plaza, ya sea que logre que el sindicato de maestros en Tlaxcala la apoye o que la compre¹³⁰ con una maestra que esta por jubilarse.

¹³⁰ La compra y venta de plazas de maestros esta prohibida por las autoridades tanto sindicales como oficiales. Pero desde que se acabaron las plazas automáticas la venta de plazas es una práctica común en los maestros que se están jubilando y que no tienen ningún familiar a quien heredar su plaza. Lo que hacen los maestros tanto quien la vende como quien la compra es hacerse pasar como familiares, para que no les detengan los trámites.

Quiere seguir estudiando, su deseo es ser maestra de universidad, no quiere quedarse como maestra de primaria. Aunque por el momento su prioridad es conseguir la plaza para tener dinero, mantenerse, ayudar a su familia y ya después seguir estudiando. Miriam al igual que las otras normalistas entrevistadas que recién egresaron de la normal, tienen el deseo de seguir estudiando, pero de momento el no tener trabajo y por ende no contar con dinero para pagar sus estudios las detiene.

Berenice¹³¹ “Me llamaba la atención lo que hacía mi papá, sería por eso que quise ser maestra”

Berenice es recién egresada de la normal urbana, le llamé por teléfono, y aceptó darme la entrevista; la cual se llevó a cabo en su casa, así lo prefirió ella. La visité el día acordado, su casa es grande, tiene un jardín muy amplio, en la parte trasera se observa una gran estructura de lámina, ahí realiza su papá trabajos de herrería. Entramos y nos ubicamos en una mesa para empezar la entrevista.

Su papá es maestro de primaria jubilado, actualmente se dedica de tiempo completo al trabajo de la herrería, su mamá es ama de casa y estudio hasta la preparatoria. Berenice es la mayor de tres hermanas, una de ellas estudia derecho y la más chica estudia la primaria. Tiene varios tíos tanto de parte de su mamá como de su papá que son maestros de primaria.

Los maestros que más recuerda son los de la primaria, sobre todo la de primer año porque era muy buena, no regañaba, le enseñó a leer con mucha paciencia. Una experiencia que ella describe como traumática fue cuando estaba en cuarto año, la maestra le preguntó la tabla del cuatro y no se la pudo decir, como castigo le pegó en las manos con una vara de espinas. Esto se le quedó muy grabado y ahora dice que ella jamás lo haría con sus alumnos. Para Berenice la “buena maestra” es la que es paciente y no regaña, mientras que la “mala maestra” es aquella que golpea a sus alumnos.

Cuando estudiaba la secundaria, le ayudaba a su papá a calificar los exámenes de sus alumnos y cuando no tenía clases lo acompañaba a su escuela, a ella le gustaba mucho ver como su papá daba clases. Berenice cree que estas

Dicen los maestros que de dejarle la plaza al sindicato o a la USET y le saquen quien sabe que clase de provecho, mejor ellos mismos la venden.

¹³¹ Perfil: soltera, sin hijos, de comunidad urbana y padre maestro.

experiencias influyeron para que ella quisiera ser maestra, en este caso la profesión del padre maestro guío la elección profesional de la hija.

Terminando la preparatoria hace examen en la normal, pero no se queda. Ese año entra a estudiar computación en una escuela particular; al siguiente año vuelve a intentar entrar a la normal y finalmente logra ingresar. Decide no dejar las clases de computación y llevar a la par las dos carreras, de lunes a viernes asistía a la normal y los fines de semana a computación.

Actualmente Berenice ya cuenta con plaza de maestra, al terminar la normal su papá se jubila y le hereda su plaza. Quiere seguir estudiando, ya esta haciendo sus trámites de ingreso para la maestría en la Universidad Pedagógica de Tlaxcala.

Contrastes entre normalistas urbanas y rurales

A modo de unas primeras reflexiones, podríamos señalar que existe una clara diferencia de clase entre las estudiantes de la normal rural y urbana, hipótesis que ya planteábamos desde el análisis de los datos del cuestionario pero que con las entrevistas realizadas terminamos por comprobar (véase capítulo V de este trabajo). La mayoría de las normalistas rurales entrevistadas tienen padres no profesionistas y esto se refleja también en los hijos de ellos, a excepción de las entrevistadas que están cursando la normal. Por el tipo de actividad de los padres supondríamos que provienen de estratos bajos, de pocos recursos económicos. Estas estudiantes han logrado con los estudios de normal una movilidad educativa importante en relación con sus familias.

Encontramos en las normalistas urbanas, que muchos de sus padres o familiares se dedican al magisterio. Esto nos lleva a pensar en la herencia profesional, los padres heredan a sus hijas la profesión, existe un proceso endogámico al interior del magisterio.

Lo interesante en esto, es que al heredar la profesión no solo se hereda en si mismo el trabajo o el estatus laboral, sino más allá de esto, en esta herencia van implícitas una visión del ser maestras, un conjunto de prácticas profesionales que se reproducen de padres maestros a hijas maestras. La profesión se nutre así misma, no sólo en su aspecto de recursos humanos, sino en su misma cultura magisterial.

Aunque también habría que señalar que este proceso endogámico y reproductorista está pasando por proceso de crisis. Ante la profesionalización de la profesión, la nueva visión de las prácticas profesionales inducidas desde la formación inicial en las escuelas normales y las exigencias de buscar mecanismos más competitivos para la adquisición de las plazas de maestros.

La elección profesional está orientada, esencialmente, por lo que podríamos llamar una “reflexión estratégica de vida”. Sobre todo para las rurales “ser maestras” pareciera su única oportunidad de acceder a una profesión, dada su situación económica. Contradictoriamente para las hijas de maestros también se vuelve su única oportunidad, aun cuando ellas tendrían mayores recursos para estudiar la carrera de su preferencia, pero como veíamos la profesión de sus padres las marca para que ellas mismas continúen con la tradición profesional. Por último tenemos las que por “vocación” deciden ser maestras.

Diríamos también que el estatus ocupacional de los padres influye en el estatus profesional de los hijos. Los padres profesionistas procuran que sus hijos alcancen los mismos niveles, como veíamos anteriormente todos los padres de las normalistas con alguna profesión tienen hijos e hijas profesionistas. Por el contrario, los hijos cuyos padres no son profesionistas, apenas si alcanzan los niveles elementales de escolaridad, claro que encontramos algunas excepciones y dentro de estas las propias normalistas que lograron una importante movilidad profesional comparada con sus padres y hermanos.

Resulta también interesante analizar como algunas de ellas son las primeras o únicas que han logrado estudios profesionales en contraparte a lo que sucede con sus padres y hermanos. Estas estudiantes logran una movilidad socioprofesional y la reconstrucción de una identidad marcada posiblemente por el oficio como fuente laboral y la formación, a temprana edad, de una familia propia como proyecto personal.

La identidad “heredada” que las podría haber convertido en mujeres sin una profesión, es reelaborada por estas estudiantes en el deseo de construirse otra identidad inspirada en “el tipo de mujer que quiero ser” distinta a la experiencia de sus madres (identidad pretendida o reivindicada).

Para estas estudiantes entrevistadas su formación escolar se restringió únicamente a la educación formal, es decir, sus padres no les brindaron la oportunidad de actividades extraescolares (cursos, talleres). Además refieren que el apoyo que recibían de sus padres –en especial las de padres no maestros- se restringía a un apoyo económico y moral para que continuaran estudiando, sus mismas limitantes escolares impedían que pudieran apoyarlas de manera sustantiva en su instrucción escolar.

El origen familiar de las normalistas nos lleva a suponer que el magisterio tlaxcalteca esta conformado principalmente por maestras cuyas familias se ubican en la clase media baja y/o baja. La escolaridad, el origen de la familia y la ocupación de los padres, nos dice que el capital cultural que poseen las estudiantes normalistas es muy limitado y se inscribe en la lógica de los conocimientos y actitudes adquiridos por la educación escolar.

Observamos en todas las entrevistadas que el paso por la escuela primaria fue muy significativo, desde ese momento empezaron a construir sus representaciones sobre lo que ellas llaman “la buena y la mala maestra”. Valoran mucho la parte afectiva en la interacción maestra-alumna: el ser pacientes, el no regañar, el que sus maestras se involucren en sus problemáticas. También encuentran la parte oscura de la profesión en aquellas maestras que golpean, castigan, no enseñan y, para quienes los alumnos les son indiferentes. Es interesante pues los atributos que consideran positivos son los que ellas buscan tener ahora que son maestras.

A diferencia de otros profesionistas, la importancia que las normalistas le otorgan a las experiencias en su paso por la escuela primaria y las imágenes que construyen de ese momento, adquieren un valor especial porque ahora ellas mismas forman parte de ese contexto profesional.

Otro aspecto importante revelado por las narrativas y que vamos a profundizar más adelante, es su percepción del proceso de construcción del conocimiento en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Al respecto, vemos que son muy importantes para ellas los recursos lúdicos, aprecian la importancia de los juegos y que sus maestros se valgan de los recursos naturales de su entorno. Referente a esto,

Adriana recuerda que su maestra de primer año le enseñó a escribir en la tierra con una varita que hacía la función de lápiz, o como señala Berenice que el maestro se debe valer de ramas, piedras, de lo que sea con tal de que sus alumnos aprendan.

Esta concepción sobre la enseñanza y la construcción del conocimiento es muy importante, podríamos decir que se convierte en un elemento identitario del magisterio de educación primaria.

Sin excepción, todas las entrevistadas recién egresadas de la normal tienen el deseo de continuar estudiando, lo que las detiene para lograr su propósito es la falta de recursos económicos, pues como aclaran, el no contar aun con la plaza para ejercer como maestras las limita económicamente. Para ellas lo primero es conseguir la plaza para poder mantenerse.

III. Espacios de interacción y procesos institucionales en la formación profesional

La identidad profesional si bien adquiere ciertos rasgos distintivos en el contexto institucional de la profesión o del trabajo, definitivamente sus características identitarias fundamentales se construyen en el proceso de formación profesional específico.

Las experiencias vividas en la etapa de la formación profesional conforman un referente importante de identificación para las estudiantes normalistas. En este proceso interiorizan un orden simbólico que forma parte de la cultura escolar pero también refiere a la cultura de la profesión: creencias, rituales, representaciones, saberes, imaginarios.

La formación profesional de las normalistas se inscribe en marcos institucionales, en donde la identidad es construida y reconstruida al interior de un proceso de socialización en el que las estudiantes son actoras activas que influyen y determinan el marco institucional en el que son socializadas, al mismo tiempo que ellas mismas están influenciadas y determinadas por diversas fuerzas propias de la dinámica de ese marco.

Surge entonces la gran pregunta en este trabajo ¿En qué consiste la formación profesional y que peso tiene en la construcción de la identidad

profesional? Diríamos que la formación profesional es un proceso interaccional complejo y conflictivo, acotado –en este caso específico- a las escuelas normales donde las estudiantes aprenden a “ser maestras” a partir de la interiorización de un cuerpo de saberes “saber ser y hacer” que se constituyen en fuentes de reconocimiento y de atribución de estatus profesional.

La construcción de la identidad desde la postura adoptada en este trabajo está vinculada inseparablemente a las experiencias vividas durante las trayectorias biográficas de los individuos. De ahí que para analizar las identidades profesionales de las normalistas tlaxcaltecas, recurrimos al relato biográfico como una herramienta cuya eficacia radica en la posibilidad de recuperar en esos relatos las transacciones entre el sí y el sí mismo, como componentes de la identidad. Es decir entre lo que los “otros esperan que yo sea” y lo que finalmente “yo quiero ser.

Estas transacciones ocurren en dos dimensiones: una “espacial”, que corresponde a los procesos de interacciones en espacios acotados: la familia, la escuela, el trabajo, el barrio y, una “temporal” que tiene que ver con las experiencias vividas a lo largo de la biografía de los sujetos.

En la exploración de las entrevistas encontramos, como ya lo señalábamos en páginas anteriores, dos procesos a partir de los cuales las normalistas construyen su identidad profesional: el proceso de interacción en contextos como la familia y la escuela y, el proceso de construcción de esquemas que guían su acción como maestras. Aquí cabe la aclaración que con fines analíticos realizamos esta separación o diferenciación, sin embargo en realidad es un sólo proceso el que está guiando la construcción identitaria, ya que el proceso interaccional en ciertos contextos de referencia de las normalistas supone la creación de esquemas que guían su acción.

Finalmente, de lo que damos cuenta en este apartado es: 1) **La elección profesional** y el papel que juega la familia en este proceso; 2) **La formación profesional** en el entramado de prácticas socializantes bajo las cuales las estudiantes “aprenden a ser maestras”; y 3) **Las representaciones** que las estudiantes construyen sobre el “ser maestras” en el proceso de su formación profesional.

A partir del análisis de los puntos anteriores intentamos dar posibles respuestas a ¿Qué factores están guiando la elección profesional de las normalistas? ¿Cuáles son los elementos identificatorios de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas? ¿Cómo negocian la identidad atribuida y la identidad asumida? ¿Cuáles son los supuestos profesionales y sociales sobre los cuales se construye la identidad profesional de las normalistas?

I. Contextos de interacción

Aquí vamos a analizar dos espacios de interacción fundamentales de las normalistas: la familia y la escuela normal. Desde el capítulo V señalamos que la “familia” y sus características más “objetivas”, es un contexto estratégico que conduce las acciones de las normalistas. En las entrevistas profundizamos en este aspecto y advertimos que la “familia” constituye un contexto, que decide, a partir de diversos factores la elección profesional de estas estudiantes.

Otro contexto, que es el tema central de análisis de este capítulo, es el espacio de formación profesional que se efectúa en las escuelas normales. Partiendo de estas ideas, a continuación reflexionamos sobre los motivos que conducen la orientación profesional de este grupo de estudiantes normalistas y las experiencias en su formación profesional.

La familia¹³² y la elección profesional

La elección profesional de las estudiantes normalistas es una mezcla de aspectos subjetivos relacionados con la búsqueda de su identidad y de aspectos estratégicos, relacionados con la seguridad económica.

La mayoría de las entrevistadas manifestaron que no querían ser maestras, pero la misma “economía doméstica”¹³³ las lleva a decidirse por esta profesión. Es decir por una parte el capital económico de la familia limita, pero las transacciones

¹³² La familia y la unidad doméstica han sido privilegiadas como ámbitos de interacción que constituyen mediaciones entre los individuos y las estructuras. Los individuos, al organizar de forma conjunta su reproducción cotidiana y generacional, crean y recrean relaciones sociales que, a su vez, contribuyen a moldear sus acciones (García y Oliveira, 1994: 23).

¹³³ Tomamos el término en el sentido que lo maneja Bourdieu (1997), es decir, la economía doméstica no solo refiere al capital netamente económico de la familia, sino también implica el proceso de transacciones simbólicas que ocurren en su interior.

simbólicas a su interior juegan un papel muy importante. De ahí que, aún, cuando en el momento de elegir la profesión estaba presente la falta de oportunidades para estudiar lo que ellas querían, empieza un proceso de transacción simbólica muy importante: el recuerdo de sus maestras, la relación con sus padres o familiares que trabajan de maestros, la figura de aquella vecina maestra que admiraban; que lleva finalmente a ver la elección profesional -casi siempre- de una forma más positiva.

Estas transacciones se dan en distintos niveles de espacios y tiempos que son reconstruidos en el recuerdo de los acontecimientos vividos por estas estudiantes, que les permite resolver las contradicciones que surgieron en el proceso “real” de la elección profesional. Los juicios de valor que surgen con la evocación de los recuerdos en el momento de la entrevista, deben verse como una mirada retrospectiva que organiza las experiencias vividas por las estudiantes quienes les otorgan un significado de acuerdo a las experiencias y vivencias de su presente.

En el proceso de reconstrucción del pasado, las normalistas distinguen dos factores que definen la elección profesional. Para las estudiantes que provienen de familias en donde no existen antecedentes magisteriales, que son esencialmente las normalistas rurales, la estructura de oportunidades es un factor sustancial que limita sus expectativas para estudiar la profesión que en realidad ellas deseaban.

Me puse a pensar: entro a otra escuela, no tengo los recursos para asistir a ellas, ahí es de puro dinero. También en eso me base pues no iba a poder seguir estudiando (Norma NR)

La parte económica influyo mucho...mis padres no me podían pagar otra carrera (Ema NR)

Por otro lado, quienes cuentan con familiares maestros, que en un porcentaje significativo es el caso de las normalistas urbanas, declararon que ellas querían estudiar otra carrera, pero sus mismos padres o algún familiar maestro, les aconsejaron que estudiaran para maestras ya que así aseguraban una plaza de trabajo¹³⁴.

¹³⁴ Ya en otro apartado del trabajo se ha comentado, que en el estado de Tlaxcala una de las políticas de obtención de plazas para los maestros, es la de permitir heredar la plaza a algún familiar que cubra el perfil. Aun cuando la lidereza del SNTE anunciara (15 de mayo de 2008) en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, que los sistemas de obtención de plazas por herencia o venta se acababan. La dirigencia estatal del

Quería estudiar licenciada en informática, pero mis papás y mis tíos me convencieron para entrar a la normal, era una opción más segura de trabajo (Susana NR)

Apareció porque me la metieron, mi mamá me decía estudia para maestra que mi plaza se va a perder, mira tus hermanos están estudiando pero para incorporarse al ámbito laboral les va a costar..... Ella influyó mucho para tomar la decisión de entrar a la normal (Laura NU)

Finalmente, tanto en las normalistas rurales como urbanas la elección profesional es decidida por la situación económica familiar. La carrera magisterial se convierte en una “estrategia” para que estas mujeres continúen desarrollándose profesionalmente. La “pobreza”, además de implicar restricciones económicas, encarna modos de sobrevivencia.

Lo que podría verse como una cruda realidad para estas estudiantes: no quería ser maestra y tengo que serlo. Esta salpicada por motivos idealizados que se resumen en un discurso de “dignificación de la pobreza”.

Siempre me llamó la atención ser maestra, sería porque siempre ayudaba a mi papá a calificar exámenes, a pasar calificaciones, me llevaba a su escuela y me empezó a llamar la atención ser maestra... El trabajo que realiza un maestro es muy importante (Berenice NU)

Los maestros no ganamos mucho dinero, pero esto no importa tanto cuando sabemos que con nuestro trabajo estamos formando un futuro ingeniero, doctor...Me siento recompensada no por lo que me paguen sino al ver que a los padres les gusta mi trabajo, cuando los alumnos aprenden (Ema NR)

Desde que yo era chiquita admiraba mucho a una vecina que es maestra, aunque humilde, la señora es muy respetuosa, siempre bien arreglada, muy buena gente, decía: yo de grande quiero ser como ella (Lorena NU)

La motivación declaradamente abierta y los elementos sugeridos menos racionales (causas, razones, motivos) hacia la profesión magisterial de este grupo de jóvenes entrevistadas esta influenciada de manera muy importante por los recursos

SNTE en Tlaxcala hizo público, a través de un diario de circulación regional, que en ese estado los maestros tlaxcaltecas no pierden el derecho de ceder su plaza a un familiar. Aunque aclarando que ahora se cuidará que los prospectos a ocupar las plazas cubran el perfil requerido.

materiales y culturales¹³⁵ heredados por sus familias. Por ejemplo la herencia de la plaza como un recurso, casi el único, en estas familias pobres. La familia constituye así una referencia central portadora de bienes materiales y culturales que orientan la decisión de estas estudiantes por entrar a la normal y ser maestras.

Podríamos caer en la tentación de ver la elección profesional de estas jóvenes como una resolución reflexiva y calculada. Consideramos que tiene que ver con algo más complejo, la probabilidad de elección esta mediada por el peso relativo del capital cultural y económico poseído, que ubica a las estudiantes dentro de una posición social, desde la cual se interiorizan una serie de “estilos de vida”¹³⁶, con esto queremos decir que aun, cuando habría una multiplicidad de elecciones esto no supone que todas estén abiertas para ellas o que estas jóvenes hayan decidido sobre opciones con pleno conocimiento del abanico de alternativas factibles.

Este proceso de elección es característico de las familias pobres, que es el caso de la mayoría de las estudiantes que investigamos. Debido a sus carencias, las posibilidades de elección se cierran a unas cuantas alternativas. La posibilidad de mejorar su estatus esta impulsada por la adquisición de un “estilo de vida” idealizado del magisterio. Que a pesar de ser una profesión sin grandes recompensas económicas, si otorga cierto “estatus moral y profesional” en comparación con otras ocupaciones o profesiones de menor prestigio social.

En resumen, estas estudiantes durante el proceso de interacción familiar, viven una serie de experiencias que están mediatizadas por su contexto (proceso objetivo), que al ser interiorizado se traduce en principios generadores de prácticas

¹³⁵ Guillaume (2002) analiza el vínculo entre las trayectorias profesionales y la familia; nos dice que la familia hereda a las generaciones más jóvenes una serie de recursos que tienen que ver con bienes materiales, valores morales, bienes culturales. La integración profesional que es el acceso a una posición en el mercado laboral, no debe ser considerada como una trayectoria que comienza con el individuo solo, sino como una de las numerosas estrategias familiares que contribuyen a evitar pérdida de estatus social. Esto especialmente en las familias de clase media.

¹³⁶ Giddens (1997) refiere que la época contemporánea, en el plano del “yo”, un componente fundamental de la vida diaria es el de la “elección”. La modernidad coloca al individuo ante una compleja diversidad de elecciones y ofrece al mismo tiempo poca ayuda en cuanto a qué opción se habrá de escoger. Ante esto varios son los factores que entran en juego. Uno de ellos y al cual nos referimos, es el “estilo de vida”. Un estilo de vida puede definirse como un conjunto de prácticas más o menos integrado que un individuo adopta no sólo porque satisfacen necesidades utilitarias, sino porque dan forma material a una crónica concreta de la identidad del yo. Los estilos de vida son prácticas hechas rutina: las rutinas presentes en los hábitos de vestir, el comer, los modos de actuar y los medios privilegiados para encontrarse con los demás. Aquí nosotros agregaríamos a esta idea de Giddens, que estos estilos de vida van a estar definidos por el capital cultural y económico que el individuo posea.

distintivas (proceso subjetivo). Es decir no hay de antemano una intención meramente racionalizada, reflexiva y calculada en la elección profesional. Más bien estas normalistas adquieren en el proceso de socialización familiar, una serie de disposiciones que les permiten interpretar a posteriori su elección profesional sin que quepa plantear por ello que desde el principio tenían el propósito consciente de los fines buscados.

Para las estudiantes no estaba en su proyecto ser maestras y finalmente por los factores analizados anteriormente tuvieron que seguir este camino y entrar a la normal, aquí valdría la pena preguntarnos ¿cómo manejan esta situación? ¿es para ellas un fracaso? Sobre todo cuando el “gusto por la profesión” se han convertido en un imaginario generalizado sobre la figura de la “buena maestra”.

No se puede ser una buena maestra si no se quiere ser maestra, su labor es tan “excepcional” que necesariamente se necesita de cierto espíritu altruista, generoso, bondadoso. Los atributos depositados en la figura del ser maestra deben considerarse como una imputación constituida desde una mirada retrospectiva en esencia. Es la identidad social virtual (Goffman, 1998, Dubar, 1991) construida sobre la imagen del magisterio.

Lo que observamos es una contradicción entre esta identidad virtual y la identidad real. El que las entrevistadas hayan manifestado que “no querían ser maestras” las coloca en un punto vulnerable, por ser incongruente con el estereotipo acerca de cómo tendría que haber sido su elección profesional. Es la ambigüedad propia de los procesos de elección, pero que en el caso de estas estudiantes se ve agudizada por los factores económicos y de herencia de la profesión, anteriormente analizados.

¿De qué modo estas estudiantes responden a esta situación? Ellas están conscientes de esta “contradicción” y en sus narrativas de inmediato buscan contrarrestarla a través también de otra serie de atributos imputados a la mujer maestra.

No quería entrar a la normal pero dije: me gusta trabajar mucho con niños, me fascina estar con los niños, me gusta platicar y jugar con ellos, entonces esta bien (Laura NU).

Al principio no me gustaba la carrera, dije “para que entre aquí”...ya estando dentro de la escuela me empezó a gustar, más cuando vas a las prácticas....horita ya me gusta (Gabina NR)

Lo que observamos es lo que Dubar (1991) señala como la negociación de los atributos (transacción). Esta negociación ocurre delimitada por un contexto social de escasos recursos. No hay necesariamente una correspondencia entre la “identidad para sí” que experimenta la identidad singular de una persona, determinada por su historia vivida, y las identidades atribuidas por los otros. Cada individuo es identificado por los otros, pero él puede rechazar esta identificación y definirse de otra manera. En ambos casos, la identificación utiliza las categorías socialmente disponibles y más o menos legítimas.

De esta manera responden las normalistas a esta negociación de atribuciones identitarias: no tengo el gusto por la profesión, pero tengo otros atributos importantes “el gusto por los niños”.

La socialización y los “otros significantes” en la formación profesional

Dubar (1991) pone especial énfasis en el papel que cumple la socialización en la construcción de las identidades profesionales. Éstas están influenciadas por el contexto institucional en el que transcurre el proceso de formación específico, aquí las relaciones intersubjetivas asumen especial importancia, pues la identidad profesional es producto de sucesivas socializaciones del sujeto y las instituciones en donde los procesos de interacción juegan un rol fundamental.

En este apartado la intención es hacer visibles las escuelas normales no sólo como operadoras de procesos administrativos y técnicos, sino como espacios de intercambio, confrontación, negociación entre lo que se enseña y lo que se aprende; constructoras y reproductoras de prácticas culturales. Es decir analizarlas como contextos de socialización y construcción de sentidos de identidad. Como refiere Dubet (2006:30) las instituciones no son, pues, únicamente “hechos” y “prácticas” colectivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales. Resumiendo las escuelas normales son escenarios de formación, socialización y hacedoras de identidades profesionales.

Diríamos que la socialización profesional es el proceso de socialización que ocurre durante la formación profesional de las estudiantes en las escuelas normales. Donde interiorizan ciertos contenidos curriculares, valores, atributos, tradiciones y significaciones sociales sobre la profesión. Reconstruyendo así su sentido sobre el “ser maestras”.

Este proceso de socialización que ocurre durante la formación profesional debe verse como una trama compleja de interacciones que teje sus hilos con experiencias pasadas ocurridas en otros contextos y con visiones futuras que construyen las estudiantes sobre el significado de “ser maestras”. La formación profesional se caracteriza por tensiones entre el perfil que plantea el currículum oficial, las prácticas escolares dentro de las aulas y la organización estudiantil al interior de las escuelas normales. Sobre esto vamos a profundizar ahora.

De la vocación a las competencias profesionales

Existen varios tipos de profesiones, cada una de ellas realiza un tipo específico de trabajo. La profesión magisterial se caracteriza por realizar un “trabajo sobre los otros” es decir que se plantea como objetivo explícito transformar a los otros, en este caso a los alumnos. El trabajo sobre los otros puede definirse como el conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos y cuyo propósito es accionar directamente sobre sus conductas, sentimientos, valores y sus representaciones (Dubet, 2006:17).

Uno de los rasgos que distinguen a los trabajos “sobre los otros”, es la vocación como uno de los criterios de reclutamiento. No es suficiente que se tenga interés o necesidad por desempeñarse en la profesión magisterial, hace falta que “este hecho para ella”. Recordemos los discursos sobre el maestro de las primeras décadas del siglo pasado (véase capítulo III de este trabajo).

Consideramos que la representación de la “vocación” en el magisterio mexicano ha pasado por dos momentos, el primero de ellos se da durante el periodo de conformación de la profesión (principios del siglo XX), en donde aparece el discurso de la vocación ligado a lo sagrado, se compara la labor del maestro con el sacerdocio: una labor de sacrificio, abnegación entrega total. La vocación se imponía

totalmente al profesionalismo o como señala Dubet (2006) el profesionalismo no era sino la encarnación de la vocación y su desarrollo técnico. Como refiere Weber (1944) la vocación profesional se convierte en una “ascesis intramundana” que da la espalda a la contemplación y elige formas activas de salvación.

El segundo momento aparece a mediados del siglo XX cuando el núcleo central del debate es la profesionalización del magisterio, la idea de pensar la vocación por sobre la profesionalización pierde fuerza ante la nueva identidad atribuida al maestro. Nace entonces la vocación “profana”, menos heroica y más pragmática, de ahí que la observancia sean ciertos valores inmanentes a la personalidad de los prospectos para maestros: el gusto por los niños, el compromiso con la educación, el deseo de compartir los conocimientos, etc.

A partir de estas ideas resultan interesantes las declaraciones de las estudiantes entorno al tema de la vocación. Encontramos que en algunas de ellas persiste la idea de tener vocación para ser maestras, aunque en ninguna aparece la significación de la “vocación sagrada”, más bien encontramos en su discurso la alusión a una *vocación adquirida*, construida a posteriori; algunas veces justificatoria y algunas veces articuladora del pasado y presente de su biografía. Le llamamos *vocación adquirida* porque no es inherente a su personalidad, más bien tiene que ver directamente con su trabajo en el aula, con el aprendizaje de sus alumnos:

No nacemos con vocación, la adquirimos. Nadie nace de antemano con algo, todo se va adquiriendo conforme a la práctica. (Adriana NU)

Yo creo que la maestra que tiene vocación es aquella que le pone mucho empeño en que el niño aprenda. No que diga pues aprendieron unos dos o tres, si no que ella trata de que aprendan aunque sea poquito pero todos (Irais NU)

La vocación se va adquiriendo cuando tú ya estas laborando, cuando realmente valoras a tu grupo, tus alumnos. Yo pienso que es en el aula, no horita que estamos aquí en clases, cuando ya estas frente a un grupo. (Gabina NR)

Para otras normalistas no es necesario tener vocación para ser maestras y esto no significa que por no tener vocación desempeñen mal su rol profesional. Para

ellas lo más importante son ciertas competencias profesionales que las hacen realizar bien su trabajo.

Yo siento que no es indispensable tener la vocación para ser maestra, pues mientras yo quiera trabajar, les enseñe y tenga la habilidad de darme a entender, yo siento que no, que no es a fuerza tener vocación. La idea de la vocación es más una tradición que se dice, yo digo que si queremos podemos (Adriana NU)

Fui a mis prácticas y les dije a mis papás: yo no tengo la vocación para ser maestra, pero tampoco porque no tengo la vocación voy a llevar un material feo o voy a dar una clase sin saber...Yo digo que no tengo la vocación porque así que diga amo ser maestra y meterme a un salón no (Laura NU)

Estas reflexiones nos llevan a suponer que estamos ante una resignificación de la “vocación” que se aleja de estos dos planteamientos que hacíamos líneas arriba: la “vocación sagrada” vinculada más a lo espiritual y la “vocación profana” ligada a ciertos atributos personales.

Lo que observamos es que ahora la vocación declaradamente tiene menor importancia ante la idea de ser más “competente profesionalmente”, es decir, realizar un trabajo de manera profesional, adquirir ciertas competencias para llevar a cabo su trabajo como maestras: conocer los contenidos, preparar la clase, manejar los nuevos enfoques pedagógicos, etc.

Las tensiones entre el currículum oficial y las prácticas profesionales¹³⁷

Practicismo vs Teoricismo

Reflexionaremos sobre la relación que las estudiantes normalistas establecen con el conocimiento: ¿cómo resignifican el conocimiento que es impartido por sus profesores?, ¿qué sentido le atribuyen?, ¿sobre qué supuestos descansa?. Habría que aclarar que no es un análisis referente a las bases epistemológicas que subyacen en el currículum de las normales, más bien el punto de referencia son los significados que las estudiantes otorgan a sus prácticas y experiencias en su formación profesional.

¹³⁷ Quisimos nombrar de esta manera a la propuesta de “maestra” dada desde la institución, desde lo que pretende formar el currículum oficial, desde lo que se espera sea el perfil de egreso de las estudiantes normalistas. Que se contraponen a lo que son realmente las normalistas y lo que ellas esperan ser como maestras.

El “saber” magisterial se ubica en un punto intermedio en la construcción del conocimiento: a) tendríamos primero ese “saber artesanal” que caracteriza a los oficios, b) después vendría el saber magisterial que podríamos llamar “pragmático” que se basa esencialmente en un “saber hacer” y c) por último estaría el “saber científico” propio de las profesiones universitarias.

Encontramos una tendencia a sobre valorar en la formación de las estudiantes las enseñanzas *prácticas* de sus profesores, a quienes llaman *maestros prácticos*, que son aquellos que en sus clases implementan actividades que después ellas reproducen en sus propias prácticas profesionales: manualidades, cuentos, dinámicas grupales, cantos. Se trata de profesores que traducen los saberes de forma práctica.

En el otro extremo, se insinúa un cierto menosprecio hacia los *maestros teóricos*, que solamente las ponen a leer, hacer resúmenes, revisar autores y exponer.

Un maestro de español, daba la clase, lean, subrayen, se me hacía aburrido. En cambio cuando llegaba y decía les voy a contar un cuento para los niños de cuarto por si les llega a tocar, eso me llamaba más la atención porque aprendía más de eso (Miriam NU)

Un maestro como lo admiró, siempre era algo nuevo, ¡como aprendí! por ejemplo ese cuadro que está allá (señala un cuadro que esta colgado en la pared), hablamos sobre como surgió Tlaxcala, su periodo histórico, el correo, el transporte, etc. Nos dijo el maestro ahora vamos a jugar a la galería, tienen que recolectar la información y lo van a proyectar por medio de un dibujo. Era un maestro bien dinámico, esas dinámicas tú las proyectas en tu salón, con tus alumnos (Berenice NU)

Hay maestros que se preocupan por teoría, pero no es suficiente. Había maestros que mis respetos, nada más como tres, me gustaban mucho sus clases porque eran dinámicas... Llegaba y decía “vamos a jugar que hoy van a ser maestros de cuarto, quinto y sexto” nos repartía lecciones y las desarrollábamos. Entonces aprendes mucho así, porque hay veces que uno como maestro o uno como alumno no sabe cómo dar ese contenido e incluso no sabes qué estrategia utilizar; cuando ya haces esa actividad ya el maestro te dio una noción o tus compañeros te dieron una solución a ese problema, y ya se te hace menos pesado. (Adriana NU)

Lo fundamental en mi formación como maestra es lo práctico, no tanto lo teórico, lo teórico es un sustento lo cual vas a poner en práctica (Norma NR)

...Hacer juegos y dinámicas y no tanto teoría. A mi no me gusta tanta teoría (Gabina NR)

No me gustaban algunas formas de trabajo, nosotros queríamos algo dinámico, no aburrido, no puro teórico (Susana NR)

Las estudiantes reconocen este saber práctico en sus profesores de carrera que tienen una formación normalista. Sobre ellos dicen: saben “*como llegarnos*”, “*nos entienden*”. Los universitarios son los teóricos, los que solamente se dedican al “conocimiento y a lo científico”, además juzgan que no lo saben transmitir por no ser maestros.

Sí tiene que ver que los maestros de la normal hayan estudiado para esto, hay personas que sí tienen esa facilidad, pero hay personas que tienen el conocimiento pero no saben cómo impartirlo, entonces yo sí creo que sí tiene que ver. Porque los que pasaron por una normal y realmente vieron cómo, saben cómo llegarle y a lo mejor no pierden tiempo en otras cosas y los que no, no, porque nada más se van a lo científico, al conocimiento y ya. Yo siento que además de los conocimientos debe de haber algo más (Laura NU).

Este menosprecio por lo teórico universitario, en México se remonta a los orígenes de la profesión. Cuando los maestros normalistas sintieron invadidos sus territorios por los maestros universitarios (Arnaut, 1994) como medio de defensa desautorizaron ese saber teórico, de los que se piensa son poseedores de la verdad y encumbraron lo que en esencia les otorga identidad profesional: dominar el “cómo enseñar”.

El ejercicio de la profesión, sobre todo la magisterial, se caracteriza por que no es una práctica individual, el magisterio ha logrado conformar y compartir un *ethos profesional* muy sólido y arraigado, que les brinda identidad y pertenencia. En torno al cual se conforma una comunidad profesional fuertemente solidaria, dentro de la que podrán existir divisiones ideológicas, pero cuando se sienten amenazados, agraviados, menospreciados por “extraños”, aflora el sentido de pertenencia y la defensa del grupo.

El cómo enseñar, implica necesariamente cierto conocimiento “práctico”. Esto lo tienen muy claro las normalistas, de ahí su recurrente protesta al sentirse

“atestadas” de puro saber teórico. Este conocimiento “práctico” implica el aspecto lúdico de la enseñanza, particularmente en la escuela primaria: aprender jugando, aprender manipulando, aprender a través de la experiencia. Aspectos que como hemos visto son muy valorados por estas estudiantes. Ellas quisieran que sus profesores de la normal les enseñaran como ellas deben enseñar a los niños.

La interacción afectiva entre los profesores y las estudiantes es algo muy apreciado. Llama la atención lo que algunas señalan “*se dedican a nosotros*”, “*se centran en nosotros*”, “*nos hacen convivir*”. Que tiene que ver cuando algunos de sus profesores se ponen a escuchar sus problemáticas personales o de grupo.

Las estudiantes aprecian mucho este tipo de interacciones, lo mismo valoraban en sus maestros anteriores, sobre todo los de la primaria, es un aspecto importante que atribuyen a la “buena maestra”: el aspecto afectivo en la interacción maestra-alumno. Al igual que la enseñanza lúdica en la educación infantil, el sentido afectivo es una característica muy propia en el proceso de interacciones en la escuela primaria.

Hay una maestra que sí se dedica a su clase, pero en su clase nos hace convivir, nos hace convivir a todos, nos hace que expliquemos nuestra vida personal. Por ejemplo, mi grupo está un poquito separado y ha hecho que nos unamos más, entonces me gusta como trabaja la maestra. Hace que trabajemos bien, a gusto, y estemos más unidos. Igual, los demás maestros pues sí dan su interés por enseñarnos y nos han enseñado demasiado, pero siempre se agradece la convivencia, siempre en un maestro la convivencia, llevarse bien y todo (Irais NU).

Hay maestros que sí se esmeran, platican, a lo mejor pasan platicándote de otras cosas que no tienen que ver con la materia, pero de cierta manera te ayudan demasiado (Laura NU).

Cabría aquí preguntarnos si este aspecto afectivo tan valorado por las estudiantes, que ya veíamos anteriormente cuando hacían alusión a los atributos de las que consideraban sus buenas maestras de primaria, tiene que ver con el carácter “maternal” que le otorgan a la profesión, en la que se espera se reproduzcan los roles maternos de la madre.

Al respecto Ada Abraham (1986) utiliza el concepto de “maternaje”, que plantea la identificación entre profesión docente y maternidad. Esta idea tiene su

fundamento en el arquetipo de la madre de hogar, en el reforzamiento del papel maternal por parte de las maestras y en la desvalorización de la profesión. Esto permite una doble significación, por un lado los imaginarios sociales al considerar la carrera como una cuestión de amor y entrega, favorece a ubicarla como una subprofesión. Por otro lado, el maternaje se expresa en la “dedicación a los sujetos” que contribuye a la valoración de la profesión en un plano de mayor trascendencia.

En otro orden de ideas pero que también tiene que ver con la relación entre lo práctico y lo teórico, encontramos una constante queja de que sus profesores de la normal les dejan muchas lecturas, que tienen que leer muchas páginas para las clases y declaran no les gusta leer, les aburre; sobre todo no le encuentran sentido práctico a lo que leen consideran que no les sirve, no les resuelve los problemas inmediatos que se enfrentan cuando están practicando como maestras en las escuelas primarias.

Tengo un maestro muy aburrido, puro leer y leer, el examen que te hace son 50 preguntas de complementar y quiere exactamente la respuesta como dicen las copias (Gabina NR)

Casi no me gusta leer, lo hago por obligación... Los maestros nos dan muchas lecturas, ¿para qué? no me dicen que hacer cuando voy a practicar y los problemas con los alumnos (Iraís NU).

A veces leo un libro, nunca he terminado un libro. El maestro de la primaria donde practiqué me regalo dos libros, pero no los he revisado (Gabina NR).

Juego básquet, veo televisión, echo relajo con mis amigas y pocas veces leo un libro (Adriana NR).

Observamos una reticencia de las estudiantes por las actividades que podríamos llamar “intelectuales” o como ellas mismas lo dicen “teóricas”, consideramos que este *antiteoricismo* viene de una profesión que ha privilegiado un “saber técnico-práctico” en detrimento de un “saber científico”. Es este saber técnico, lo que por muchos años diferenció a la profesión magisterial de las llamadas profesiones universitarias: el maestro es el que sabe enseñar, para eso se le forma en las normales. Esta concepción ha estado presente aunque con distintos matices en los planes de estudio de las normales de educación primaria.

El actual plan de estudios 97 intenta cambiar esta idea poniendo especial atención en el desarrollo de competencias intelectuales, la observación y práctica crítica de los procesos escolares reales y el dominio de los enfoques, contenidos y propósitos de la educación primaria por los futuros maestros.

Lo que observamos es una tensión entre lo que se espera sea el perfil de egreso de las normalistas y las prácticas, experiencias, expectativas de su formación real. El plan 97 intenta recuperar una formación más “científica” centrada en los contenidos y su enseñanza de la educación primaria. Esta formación se contrapone a todo un entramado de significaciones de los actores: las expectativas que las normalistas tienen acerca de su formación profesional, sus prácticas culturales; las propias expectativas y tipo de formación de sus profesores.

Las prácticas profesionales: escenarios para aprender a ser maestras

En algunas épocas del año, en las escuelas primarias se observa la llegada de jóvenes ataviados con uniformes muy formales, cargando rollos de papel bond y bolsas llenas con distintos materiales multicolores. Son las y los normalistas que acuden a realizar sus *prácticas profesionales*.

Desde la creación de las escuelas normales en México, un aspecto en la formación de los futuros maestros lo constituyen estas *prácticas*. Esta es una actividad entre muchas que realizan las normalistas durante su paso por la normal, aunque como analizaremos más adelante, llega a constituirse como una actividad que las estudiantes le atribuyen una significación especial en su formación.

Las prácticas profesionales consisten en hacerse cargo de un grupo de primaria y darles clases. Las estudiantes de primero a tercer año realizan sus “prácticas” durante dos semanas del ciclo escolar, una semana en el primer semestre y la otra en el segundo semestre. Las alumnas de cuarto año a partir de la implementación del actual plan de estudios (Plan 97), toman a su cargo un grupo durante todo el ciclo escolar.

Las estudiantes coinciden en que estas “prácticas” son esenciales en su formación.

Las prácticas son muy importantes, aprendes a dirigirte a los alumnos, dominar la disciplina en el grupo sin llegar a los gritos, dialogar con los padres de familia, relacionarte con los maestros, realizar tus homenajes (Berenice NU)

Lo fundamental en la formación de una maestra es la práctica....No nada más teoría, te están llevando a la práctica (Lorena(NR)

En las prácticas fue donde nos hicimos maestras...lo que más te hace ser maestra es la práctica (Ema NR)

Valen mucho la pena las prácticas profesionales, la teoría pues si, es base, pero si no practicamos no estamos en contacto con los niños, con los maestros que nos comparten sus experiencias, pues como que se queda a la mitad (Miriam NU)

Las prácticas se convierten en escenarios contruidos para aprender actuar, ahí ellas identifican sus diversos roles de actuación, el rol de practicante ante el maestro titular, el rol de maestra frente a los alumnos, el rol que deben asumir ante los padres de familia.

La realización de las prácticas conlleva en si misma todo un proceso de preparación, previo a ellas las normalistas se presentan en las escuelas primarias en donde por espacio de tres días se dedican a “observar” como trabajan los maestros titulares¹³⁸. Se esta suponiendo que se aprende a través de la observación, esto nos recuerda la relación de la profesión con el oficio, en donde los aprendices aprendían de la mano del maestro artesano, el aprendiz desarrollaba sus competencias en estrecho contacto con un experto. De esta manera las prácticas profesionales de las normalistas están suponiendo un aprendizaje a través de la práctica supervisada de los maestros titulares, que a su vez cumplen también el papel de “modelos”, las normalistas aprenden a “ser maestras” a través del ejemplo de los maestros titulares y en las diversas relaciones de interacción con ellos.

La práctica es un proceso complejo de cómo se aprende a ser maestra; implica como un actor, saber desempeñar los diferentes roles que les toca asumir, pero también ser público, las normalistas observan a los maestros titulares y aprenden de ellos.

¹³⁸ Así les llaman a las maestras y maestros que atienden los grupos en las primarias en donde las normalistas realizan sus practicas profesionales.

Analicemos de manera más detallada lo que implican las prácticas profesionales para las normalistas.

Al termino de los días de observación, las normalistas solicitan a los maestros titulares los contenidos que van desarrollar con los alumnos, los cuales son otorgados por los maestros bajo criterios totalmente disímiles. Algunos les dan los contenidos que consideran los más “difíciles” para que sean reforzados por la practicante, otros les dan los más “fáciles” pues no confían en sus saberes, “les falta experiencia” dicen; otros les otorgan los contenidos según la secuencia que ellos llevan del programa escolar¹³⁹.

Armadas de temas elegidos bajo criterios tan arbitrarios regresan a la normal con el profesor responsable de asesorar sus prácticas, quien les indica el siguiente paso que consiste en la elaboración de la “planeación de clase”, para lo cual lo primero que hacen es realizar el “marco teórico” (así lo llaman las normalistas rurales) o el “contenido científico” (así lo llaman las normalistas urbanas).

Antes de planear nos piden un “contenido científico”, algo de lo que tienes ahí en los temas con los que vas a dar clase, buscamos y tratamos de estudiarlo, para que no llegando el niño nos tome de sorpresa y digamos y ahora qué digo (Iraís NU)

Después nosotros hacemos nuestro “marco teórico”, investigamos lo que se nos hace difícil del contenido, lo que creemos que los niños nos van a preguntar (Gabina NR)

Las normalistas construyen su rol de actoras-maestras a partir de posibles escenarios, el proceso de construcción del conocimiento del ser maestras, implica un proceso de escenificación de saberes profundamente interactivo: la construcción de un escenario posible de interacción entre practicante- maestro titular-alumnos. Las estudiantes deben imaginar los temas y contenidos de acuerdo a las características de sus posibles alumnos y a las exigencias de los maestros titulares.

La búsqueda de referentes teóricos, intenta suplir, lo que ya señalábamos: un currículum centrado en fundamentos pedagógicos, en donde el núcleo de la

¹³⁹ El ser yo misma maestra me permite saber esto, por los comentarios de mis compañeros maestros en las escuelas donde he trabajado.

formación esta puesto en la revisión de los planes de estudio de las escuelas primarias, dejando en un segundo plano la formación de las normalistas en temas de cultura general.

La información que logran recopilar, por lo general resulta insuficiente y generalmente deficiente, lo cual no resulta un problema, pues la revisión de sus profesores en la normal las más de las veces es de forma y no de fondo. Los propios profesores de las normales inhiben el desarrollo de la investigación de las estudiantes normalistas.

En cuanto a los contenidos no me sirvieron las prácticas, porque acá entre nos, luego pasaba que voy a enseñar por ejemplo el rombo y su área y como nada más medio se lo que es el rombo y el área eso ya no lo doy. Como al maestro de la normal nada más le presento mi planeación, ni me revisa mi libro, ni que voy a dar, pues le da igual (Berenice NU).

Los maestros de la asignatura nos asesoran, considero regular el asesoramiento, somos bastantes, no tienen el tiempo suficiente...Entonces recurro a mis compañeras del grupo o a las de cuarto que tienen más experiencia en las prácticas (Susana NR).

El asesor nos autorizaba la planeación y el material, me hubiera gustado que nos aconsejara más ejercicios, cantos (Adriana NU).

Había maestros que sus asesorías eran buenas, pero había otros que todo lo que uno hacía estaba bien, estaba correcto (Miriam NU)

Había un maestro que ese sí, era que tenía que estar tu planeación, tu material y tu libro. Va revisando planeación, libro y material, decía "este contenido no va de acuerdo con el propósito y menos con el eje, ya no te lo puedo revisar" y no lo revisaba así era el maestro. Pero hay maestros que nada más revisaban tu redacción "¡ah! esta bien" pero no saben si yo realmente como alumna domino ese tema, luego por eso nos ponen mal las evaluaciones. Me preocupo más por mi material didáctico por hacer muchas láminas bonitas (Berenice NU).

Con su planeación, contenido científico y material didáctico revisado y aprobado por su asesor de la normal, las estudiantes se dirigen a las escuelas primarias a realizar sus prácticas. Un actor importante en el proceso de las prácticas profesionales lo constituyen las maestras y maestros titulares. El actual plan de estudios los considera como sujetos portadores de saberes y experiencias, constituyen una fuente importante para la formación de las estudiantes normalistas.

Ellas catalogan a los maestros titulares de dos maneras: los que están ahí, en el grupo observando el trabajo, haciendo sugerencias, apoyando en el control del grupo y aquellos para los que tener practicantes significa tener vacaciones.

Los maestros titulares algunos dicen te quedas con mi grupo y yo regreso la próxima semana, otros están contigo, te apoyan, te sugieren actividades (Miriam NU).

El papel del maestro o maestra titular es como el de un asesor, un tutor. Si tienes alguna duda puedes recurrir a ellos (Susana NR).

He aprendido mucho de los maestros titulares, nos dan sugerencias de trabajo, de control del grupo (Iris NU).

Hay maestros titulares que te brindan esa confianza de "tú entra y realiza lo que traes, yo te apoyo en lo que necesites". Otros dicen "hay practicantes, fiesta" se salen y se van. Sí necesitas tener al maestro porque no estas preparada al cien por ciento y en cuestión de orden a lo mejor el maestro te puede apoyar (Gabina NR).

Terminada la semana de prácticas las estudiantes regresan a la normal, nos preguntamos ¿qué pasa con las prácticas?, ¿qué sucede con las problemáticas que les surgieron a las normalistas?, ¿se da un espacio para su discusión y análisis? Con el actual plan de estudios se establecen las condiciones para replantear el esquema tradicional de las prácticas profesionales, convirtiéndolas en experiencias formativas cualitativamente distintas hasta lo que habían sido antes.

Con la intención de lograr este propósito, se han implementado después de las semanas de práctica lo que las estudiantes llaman "mesas redondas" para socializar, reflexionar y analizar las problemáticas ahí surgidas. Al parecer no se alcanzan tales propósitos, por lo que ellas mismas comentan:

Después de las prácticas a veces nada más te decían a ver tu hoja de evaluación, después hacíamos equipos ¿qué hicieron? ¿Qué problemas enfrentaron? Pero era muy raro (Miriam NU).

Trataban los maestros de hacer análisis. Pero así lo que es analizar, pues no, cada quien sabe lo que hizo, cada quien sus problemáticas y las va solucionando (Ema NR).

Llegamos a la normal y con cada maestro tenemos que decir lo que nos pasó, lo que vivimos en la práctica, los problemas. Todos los compañeros van dando su punto de vista, entonces tu dices: la próxima

vez voy a utilizar estas estrategias y la maestra va tomando todo lo que hemos pasado y nos va dando una idea para hacerlo bien (Irais NU).

Llegábamos a la normal y hacíamos equipos, mesas redondas y socializábamos todas estas experiencias que tuvimos al estar frente a grupo. A veces sentía que no tenía caso que lo hiciéramos, que contáramos, como que se quedaba en el aire porque el asesor que nos designaban solo decía “esta bien” y no se hacía nada (Adriana NU).

Después de prácticas, socializamos la práctica...Las socializamos con tres maestros el de español, de matemáticas y el de observación...Platicamos de las dificultades, de los problemas, algunas compañeras si nos sugieren, el maestro más que nada si da solución (Norma NR).

La fase de análisis de las prácticas esta en ciernes, todo queda en una especie de confesión y estos espacios como confesionarios, en donde las estudiantes platican su errores y las problemáticas ocurridas en las aulas y, sus profesores les otorgan la absolución. Se observan ausencias importantes como la sistematización de las experiencias, la investigación de las problemáticas surgidas, la profundización de los temas.

El proceso de transformación encaminado a la profesionalización del magisterio se vislumbra como una tarea compleja. Es el encuentro de dos proyectos uno –el del discurso oficial- que aspira a la innovación de la formación profesional de los futuros maestros y otro anclado en la tradición –el de la cultura de las escuelas normales- que se manifiesta en la resistencia al cambio de una cultura normalista sedimentada por los años y la tradición magisterial instituida.

Los saberes en la formación profesional incluyen además del conocimiento formal (contenidos curriculares) un apartado con un peso muy importante es el de la “experiencia”, dando lugar a un aprendizaje profesional que se genera en el propio lugar de trabajo: la escuela primaria. Que por lo que señalan las propias estudiantes supera los aprendizajes formales que tienen lugar dentro de las aulas de las escuelas normales.

La “experiencia” es importante en el sentido que constituye para las normalistas la referencia que esta guiando su acción; en las prácticas profesionales referidas como “experiencias”, las normalistas ponen en juego no solo saberes, sino también una cultura, un habitus, una actitud, un “saber-ser”.

Innovación tecnológica y formación profesional¹⁴⁰

Desde hace cerca de una década se han implementado diversos programas para promover y desarrollar el uso de la tecnología en las aulas de la escuela primaria. Se dio inicio al dotar a las escuelas de computadoras y del servicio a Internet. En el 2004 se puso en marcha el programa Enciclomedia, es un sistema que integra y articula medios, recursos y herramientas relacionados con la educación primaria, a fin de enriquecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases. Es una estrategia didáctica que se fundamenta en los libros de texto gratuitos y que, a partir de su edición digital, los enlaza a su biblioteca de aula, a fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audio, interactivos y otros recursos.

Los grupos de quinto y sexto año de las primarias de Tlaxcala están dotados con este recurso. A los maestros de la primaria se les capacitó y se les sigue capacitando en su uso y manejo. Contrariamente a lo que esta sucediendo en las primarias, en la normal su uso es aun muy limitado y ni que hablar de su integración en la formación de las normalistas. Como señalan las entrevistadas, las normales están dotadas de un equipo de Enciclomedia, pero no hacen uso de el, no capacitan a las normalistas en su manejo y, ni los mismos profesores saben como utilizarlo.

En cuarto año nos decían: ustedes no saben, tenemos que medio enseñarles, porque luego en las primarias no saben utilizar el equipo. Entonces nos enseñaban a prender y a pagar el equipo. El encargado nos decía "ahora quiero que formen un horario para que vengan" y nadie iba, o sea era pura pachanga, como no nos decían que fuéramos tampoco íbamos (Berenice NU).

Pues los maestros de la normal, creo que andan igual que nosotros, porque si supieran utilizarlos nos llevarían al menos a tomar una clase ahí (Laura NU).

Apenas hace un año implementaron ENCICLOMEDIA, hay un equipo en la sala de computo...casi no le dan mucho uso (Gabina NR).

No, casi no saben, por ejemplo, un maestro, el que nos iba a enseñar, nos quería enseñar, pero no sabía ni como se prendía, entonces ahí le estamos diciendo. Yo digo que por eso los maestros tampoco se meten, no lo utilizan (Irais NU).

¹⁴⁰ Este es un tema muy interesante que merece un análisis a mayor profundidad que sale de los límites de este trabajo. Lo dejamos apuntado como una veta importante para futuras investigaciones.

Ante esta realidad habría que preguntarnos ¿qué papel están jugando los profesores de las normalistas ante este nuevo paradigma educativo?, ¿están siendo rebasados por la tecnología?, ¿qué competencias profesionales están desarrollando las futuras maestras en las normales? Existe una disparidad entre la formación rezagada de las escuelas normales en el terreno de las innovaciones tecnológicas aplicadas a la educación y las prácticas escolares de las escuelas primarias.

En las prácticas profesionales las normalistas se enfrentan a estos retos, alumnos que manejan y buscan información escolar en internet, uso de computadora; escuelas primarias dotadas de medios tecnológicos (Enciclomedia), situación que genera frustración en las estudiantes normalistas que no se encuentran preparadas para enfrentar estos desafíos.

La apertura de la escuela a las innovaciones tecnológicas requiere la adaptación del profesorado a las demandas de los nuevos lenguajes y cambios tecnológicos. El proceso de enseñanza y aprendizaje en las normales se mantiene utilizando estrategias donde la transmisión oral de los contenidos sigue siendo la forma privilegiada de socializar el conocimiento. No es una crítica a esta situación pues creemos que es en la confrontación de ideas y puntos de vista, los momentos privilegiados para la construcción del conocimiento, sin embargo, no se puede obviar otros mediadores implicados en el contexto cultural actual. Los nuevos proyectos educativos, los mismos niños, la sociedad en general, demandan una formación de maestros con nuevas habilidades en el manejo de los medios de información y comunicación.

Mecanismos de control

Encontramos que además de la parte más racional de la formación profesional que tiene que ver con los saberes, la transmisión de conocimientos, los contenidos curriculares, sobre lo que reflexionábamos anteriormente. Existe otro rostro también muy importante en la formación profesional de las normalistas que tiene que ver con el *orden disciplinario*. Que forma parte del currículum oculto de la formación profesional, refiere a la idea de que el saber se transmite en un espacio controlado y

disciplinado, donde se regulan conductas que van desde el orden moral, estético, hasta el ideológico.

Un punto interesante en la actividad escolar de las estudiantes de la normal rural es el aspecto del control, su vida al interior de la normal transcurre en el acatamiento de reglas, normas y órdenes. Proceso que es vigilado y sancionado tanto por los directivos de la normal, como por las propias alumnas. Aun cuando en cada caso los aspectos a vigilar y la forma de controlar obedece a procedimientos distintos como vamos a ver a continuación.

En este apartado reflexionaremos *sobre el orden disciplinario* que tiene lugar en la normal rural. Aclarando que solamente nos abocamos a esta normal porque diríamos es el caso extremo, el proceso disciplinario se presenta en forma más rígida, abarcativa, sistemática y tangible, lo cual obedece esencialmente al sistema de internado que opera en la normal rural. Mientras que en la normal urbana este proceso se presenta con diferentes matices, es menos rígido y sistemático, no marca las experiencias y acciones de las alumnas a diferencia de lo que ocurre en la normal rural.

En los tiempos actuales, hablar de vigilar y castigar en las escuelas pareciera ser algo inadmisibles, que nos remite de inmediato a las escuelas de antaño en donde estas prácticas (vigilar y castigar) eran tan comunes y hasta legítimas. Lugares en que imperaba el castigo, el dolor, la exposición pública, el sufrimiento físico; como una forma de “sometimiento del cuerpo”, el cuerpo en la escuela es visto como materia manuable y moldeable, al que hay que educar, instruir, forjar (Foucault, 1976).

Actualmente, al menos en las escuelas, el control del proceso disciplinario, ya no obedece a tales mecanismos tan visibles y tan violentos, pero no por esto menos efectivos. El proceso se ha refinado, de ahí que la represión y el castigo físico, se convierten ahora en una sanción, un reporte, una nota mala a tu expediente.

La vida de las estudiantes en la normal rural está sujeta a un sin fin de reglas que se tienen que cumplir. Existe reglamento directivo, existe reglamento estudiantil, infringir el primero acarrea “reportes”, infringir el segundo lleva a “sanciones”. El “reporte” implica bajar puntos, un demérito a la conducta. La “sanción” implica la

realización de una actividad, un castigo, que va desde la realización de actividades de limpieza, hasta tener que participar en actividades político estudiantiles.

Reglamento directivo

El reglamento interno de la normal rural, es una clara representación del control que se ejerce a las estudiantes, quienes se encuentran constreñidas por poderes que imponen prohibiciones, coacciones y obligaciones, a través de toda una serie de conductas a observar dentro y fuera de la institución.

Cuadro No. 1. Obligaciones de las estudiantes

REGLAMENTO INTERIOR	OBLIGACIONES DE LA ALUMNA	1.- Respetar el horario que norma el funcionamiento de la institución.
		2.- Cumplir con los aspectos establecidos en el plan de estudios.
		3.- Cumplir con las actividades pedagógicas, sociales, artísticas, deportivas y otras que complementan su formación.
		4.- Adquirir los recursos necesarios para apoyar su trabajo académico.
		5.- Conservar su estructura física y mejorar los muebles del internado.
		6.- Entregar oportunamente y en buen estado los materiales y otros recursos utilizados.
		7.- Realizar de manera permanente las tareas de higiene que el comité organiza y asigna.
		8.- Respetar el tiempo de permanencia en la institución que marca el calendario escolar.
		9.- Respetar las normas establecidas para salidas a compras y otras actividades.
		10.- Disfrutar del fin de semana, después de cumplir sus obligaciones académicas, de higiene, deportivas, culturales y artísticas.
		11.- Que observe una conducta que dignifique su persona y a la institución en la cual se forma.
		12.- Respetar a maestros, empleados y compañeras.
		13.- Evitar realizar acciones que alteren el orden de los dormitorios, comedor, biblioteca, canchas, etc.
		14.- Evitar actos que vayan en contra de la salud física y mental de la alumna: alcoholismo, drogadicción, homosexualidad y robo.
		15.- Mostrar un alto espíritu cívico en los honores a nuestra enseña patria.
		16.- Representar a la institución con un alto sentido de responsabilidad y eficiencia en los actos donde se proyecte la acción de la misma.
		17.- Evitar trasladarse de aventón para no poner en riesgo su integridad física y denigrar su personalidad.
		18.- No permanecer en la institución en periodo de vacaciones, ni visitarla o dejar pertenencia alguna.
		19.- Fomentar su salud física o mental como elementos de garantía de una participación activa que requiere su formación.
		20.- Mostrar una conducta digna, dentro y en todo el perímetro de la escuela.

El reglamento es impuesto por los directivos de la normal, esta dividido en dos apartados, en uno de ellos se especifican las obligaciones a que están sujetas las estudiantes (véase cuadro 1), el otro apartado indica las conductas consideradas negativas y los puntos menos a los que equivale si se realiza esa mala conducta (véase cuadro 2). Es decir, a las estudiantes cada ciclo escolar se les otorgan 100 puntos, por cada mala conducta que observen se les van restando puntos, cuando llegan a tener 60 puntos se manda traer a sus papás y junto con la estudiante firman una carta compromiso en donde se comprometen a cumplir el reglamento para que la estudiante ya no siga realizando acciones que disminuyan su puntaje. De no cumplirse la estudiante es dada de baja.

De acuerdo con el reglamento a las normalistas hay que educarlas, conducir las, someterlas y disciplinarlas, dentro de un orden que establece lo que está bien y lo que está mal. A estos métodos que permiten el control minucioso de las acciones, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas, es a lo que se le puede llamar las “disciplinas” (Foucault, 1976:141). En este proceso disciplinario se materializa el poder que la institución ejerce sobre las estudiantes, para esto se vale de técnicas más sutiles, ya no es posible valerse del castigo corporal, ahora otorga puntajes.

La vigilancia

Los mecanismos de control requieren para su efectividad de la implementación de ciertos dispositivos, uno de ellos es el de la “vigilancia”. La propia arquitectura de la normal permite un control interior articulado y detallado para hacer visible a quienes se encuentran dentro.

La normal está rodeada por una barda de ladrillo de no más de un metro de altura, en la cual fue colocado un barandal, desde la parte exterior se puede mirar al interior de la normal. La puerta principal en donde se controla el acceso y retirada de la normal, no es como se podría pensar ese zaguán de las fortalezas: enorme, pesado, grueso que simboliza el encierro. Es simplemente una puerta de dos hojas, de aproximadamente 2.50 metros de altura, tipo rejilla. El antiguo esquema del encierro y de la clausura, del muro grueso, las bardas altas, las puertas compactas, es sustituido por las aberturas y las transparencias.

Cuadro No. 2. PUNTUACIÓN CONDUCTUAL

Derecho	Falta	Puntos
Cada año la alumna tendrá derecho a 100 puntos: los que se irán disminuyendo de acuerdo a la siguiente tabla:	1. Por descuidar su presentación personal en las actividades escolares	5
	2. Por no asistir a los actos que complementan la formación profesional (prácticas deportivas, artísticas y culturales)	5
	3. No cumplir con la comisión de aseo	5
	4. Por no respetar la formación a la hora de entrar al comedor	2
	5. Por no portar el uniforme en los actos cívicos, sociales y culturales que se requieran	5
	6. Por faltar a honores a la bandera	5
	7. Por encontrarse fuera de la institución sin permiso:	a) de 15 min. a 1 hora.....5
		b) de 1 hora a 3 horas.....10
		c) de 3 horas a 6 hora.....15
		d) por un día.....20
	8. Por maltratar o destruir equipo de la escuela	(reponer el equipo)
	9. Por alterar el orden en los siguientes casos:	a) dormir con una mujer (orientación psicológica).
		b) por introducir personas ajenas a los dormitorio.....10
		c) lanzar alimentos en el comedor.....5
		d) por fumar dentro de la institución.....20
		e) por escandalizar en el comedor, dormitorio, etc.....10
		f) platicar a través de la reja.....10
		g) por introducir varones a los dormitorios...20
		h) por realizar actos contra la moral20
		i) por estado de ebriedad.....30
	10. Por faltarle el respeto a nuestra enseña patria	10
	11. Por sacar loza del comedor sin permiso	5
	12. Por dar nombre falso a la hora de registrarse en prefectura	10
	13. Por solicitar traslado gratis en las carreteras al realizar actividades académicas, sociales y culturales	20
	14. Por saltarse la barda	30
	15. Por abandonar la institución sin reportarse en prefectura	20
	16. Por faltar a las representaciones sociales y culturales que designe la escuela	25
	17. Por faltar el respeto a maestros, trabajadores y compañeros	10
	18. Por sacar libros de la biblioteca y no entregarlos, deberá reponerlos	5
	19. Será motivo para que la alumna cause baja definitiva por los siguientes casos:	a) robo comprobado
		b) embarazo
		c) homosexualismo
		d) acostarse con hombres en los dormitorios
		e) por indicaciones medicas

Esta disposición arquitectónica asegura una observancia permanente desde el exterior, cualquier persona ajena a la normal puede mirar lo que pasa dentro de la institución. La normal se convierte así en un especie de sistema panóptico: toda institución así sea cerrada y controlada como una penitenciaria, o abierta, podrá estar sometida al escudriño público. La escuela normal es en un edificio transparente controlable por la sociedad.

Desde el interior, la vida cotidiana de las normalistas es controlada y vigilada a través de varios mecanismos, como el pase de lista, la revisión de actividades de higiene, checar las entradas y salidas.

De lo más grave es que no estés en la escuela, pasan lista en las noches, a veces en la madrugada, esto lo hace a veces el comité y a veces la maestra de conducta (Gabina NR)

Por ejemplo el viernes pasado, se nos dio permiso para ir a una disco, la hora de llegada a la normal era a la una de la mañana...La organizaron las chicas de cuarto para su graduación, la dirección estuvo de acuerdo, se dio permiso, incluso dieron el transporte... y ya estando en la disco pues si algunas compañeras llegan a tomar, ahí van los reportes, porque la maestra de conducta estaba afuera checando (Norma NR)

Si no haces por ejemplo el aseo del dormitorio hay unas chavas de comité que revisan, de la cartera de higiene, ellas pasan los reportes con la enfermera y la enfermera nos pone a barrer y entonces, si no lo hacemos, ya pasa el reporte a dirección (Norma NR)

Expulsaron a dos chicas, la maestra de conducta llegó en la noche a pasar lista y no las encontró, fueron llegando a la una de la mañana ¿qué explicación le pueden dar? además las vieron brincándose la barda. También a dos chicas de primer año las vieron brincarse la barda, la maestra de conducta las vio y no se si las expulsaron o las condicionaron (Susana NR)

Como podemos observar en las narraciones de las estudiantes, se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrarlas, vigilar su conducta, apreciarla, sancionarla. El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona a las normalistas a través de la mirada.

El control del tiempo y la actividad

El proceso de control requiere de algunas tácticas para que sea ejercido con mayor eficacia, una de ellas es el control del tiempo y la actividad de las normalistas. El uso

del tiempo en la normal rural regula la vida cotidiana de las estudiantes, establece ritmos, determina actividades, regula el tiempo de vigilia y de sueño, de la actividad y el reposo, del número y horario de comidas al día, la calidad y ración de los alimentos, el tiempo del trabajo y el tiempo de disipación.

Pues hoy me levanté a las seis, tengo que hacer los aseos del dormitorio y aparte aseo de un área externa de la escuela. Me tocó trapear y barrer lo que son los pasillos del dormitorio, lavar los baños, barrer el frente de la entrada del dormitorio, barrer lo que es una parte de área gris y ya. Después de 7 a 8 de la mañana se sirve el desayuno en el comedor, fui a desayunar como 7:30, llegue al dormitorio lave mi taza y me lave las manos y los dientes. De 8 de la mañana a las 2 de la tarde estuve en clase. A las dos ya estaba en mi dormitorio, de 2 a 3 de la tarde es la hora de la comida, de las 3 en adelante ya tuvimos libre, ya no teníamos cosas que hacer, pero pues estábamos avanzando en la tarea para mañana, como tenemos poco tiempo hay que aprovecharlo para las tareas que dejan los maestros. De 6 a 7 de la tarde es la hora de la cena. De 7 a 8:30 de la noche venimos a educación física. Ya después, igual, ya no sales te quedas en tu dormitorio y haces lo que sea, por lo regular todas nos bañamos en la noche y pues ya a dormir. (Norma NR)

El día miércoles es el día que nos dan para salir de compras, nos dejan salir de 2 a 7 de la noche (Susana NR)

Puedes salir de fin de semana, el día sábado después de realizar los aseos te puedes ir a tu casa...Tenemos que regresar el día domingo a las 8 de la noche, si llegas más tarde te reportan (Gabina NR)

El empleo del tiempo en la normal se caracteriza por establecer ritmos, obliga a la realización de ciertas actividades determinadas, regula ciclos de repetición. Se da toda una reglamentación del tiempo y de las actividades de las estudiantes, que incluso, en los momentos de reposo determina como debe emplearse ese tiempo.

El registro

Una forma más de controlar a las normalistas rurales es la “caseta de vigilancia” dispuesta estratégicamente en la entrada a la normal. En este lugar se encuentra las 24 horas una persona encargada de vigilar las entradas y salidas de las normalistas. El mecanismo que se utiliza es la del “registro”. Como ya se había señalado en apartados anteriores y como lo especifica claramente el reglamento de conducta del internado, las estudiantes tienen determinados días y horarios para salir de la normal.

Al momento de salir de la normal tienen que pasar a la caseta de vigilancia y registrarse, el vigilante busca sus nombres y grupos en una listas que tiene y checa nombre, grupo, día y hora de salida, al ingresar a la normal nuevamente se repite el mismo procedimiento. Si la estudiante excede la hora en la que tiene que regresar de acuerdo a los límites permitidos, el vigilante pasa el nombre a la coordinación de conducta, que se encarga de aplicar el reporte correspondiente que conlleva el quitar los puntos respectivos según lo amerita la infracción cometida.

La normal se convierte así en un espacio cerrado, recortado y vigilado, que concentra a las normalistas en un lugar fijo; en donde sus movimientos son controlados y registrados. Esta táctica constituye un dispositivo más en el proceso disciplinario de la formación de las normalistas.

Vemos en todo este proceso, cuyo núcleo parte del reglamento interior de la normal hasta los diferentes dispositivos para que se lleve a cabo, una sujeción constante de las estudiantes, que invade sus tiempos (retraso, ausencias), sus actividades diarias (descuidos), sus comportamientos (desobediencia), su cuerpo (suciedad desaliño), su sexualidad (indecencia). Una desviación a estas observancias amerita una pena que se expresa como un reporte, sutil manera de castigar lo que desde las autoridades es una desviación, una anormalidad, de acuerdo a los cánones conductuales impuestos por ellos mismos.

La organización estudiantil: estructura de control

Nos interesó analizar cómo la organización estudiantil de las normalistas rurales se convierte en un mecanismo más de control al cobijo de un proceso de acción colectiva que cada vez se adelgaza más. Antes de entrar al tema queremos hacer notar las diferencias que existen en cuanto a la organización estudiantil de la normal rural y de la normal urbana.

En la normal urbana la organización estudiantil recibe el nombre de “sociedad de alumnos”, en la normal rural se llama “comité estudiantil”. Las diferencias sustanciales no tan solo están en el nombre, sino en el tipo de actividades que realiza cada organización.

La “sociedad de alumnos” es la encargada de organizar conjuntamente con la dirección de la escuela los festejos sociales y culturales de la institución como la clausura de fin de cursos, el aniversario de la escuela, entre otros.

El “comité estudiantil” es quien se encarga de organizar la actividad político estudiantil al interior de la institución: protestas, marchas, paros, plantones.

En la normal urbana encontramos un fuerte proceso de individuación, las condiciones y motivaciones del estudiantado los ha orillado a un aislamiento colectivo quedando al margen los mecanismos de organización estudiantil. En las estudiantes no aparecen expectativas ni motivaciones que las lleven a interesarse por organizarse colectivamente.

Nada más es para apantallar de que hay una sociedad de alumnos, porque es nada más para los últimos semestres, para los cuadros, los padrinos, para la cena baile. Allí los veíamos un poquito más porque teníamos que recurrir a ellos para pagar los platillos, las foto (Berenice NU)

Si hay un gabinete estudiantil, pero no se cómo se llama, qué hacen, quiénes lo conforman, no lo se.....No nos interesa tanto eso, nos interesa ir mejor en las materia y no meterte como dicen algunos compañeros en cosas de política, incluso nos enteramos hace como cinco meses de que existía una organización estudiantil y eso porque pasaron al salón a preguntarnos si queríamos participar y nadie quiso. Jamás supimos nada, igual y no se formo (Adriana NU)

Así estamos bien, no necesitamos de una organización, nosotros vamos saliendo solitos (Laura NU)

No se si se nombra o no....No me interesa la organización estudiantil....No se nada de ella, si hay o no hay, no se (Irais NU)

En las estudiantes de la normal rural existe una organización estudiantil representada por el “comité”, el cual ha sido capaz a través de diferentes estrategias de organizar y liderar a la base estudiantil:

Hay un comité que nos representa a todas, si algo queremos nos dirigimos a ellas (Susana NR)

En una reunión con todas las chavas, se dan propuestas y se elige el comité. Se eligen tomando en cuenta que vayan bien en las materias y tengan buen comportamiento (Norma NR)

El comité si tiene fuerza en nosotros, te dicen tienes que ir a tal lado y tienes que ir, tú ya sabes que tienes que ir porque el comité te esta mandando (Gabina NR)

Se piden audiencias, se meten oficios, en ocasiones marchas, pero aquí no se realizan. Solo se realiza una marcha que es conmemorativa para entregar el pliego petitorio a las autoridades (Susana NR).

Si no estuviese la organización, sino exigiésemos, no nos iban a dar nada...Te ayudan a exigir lo que por derecho nos corresponde. Si estas callado vas a seguir oprimido por el gobierno (Norma NR)

Tal vez no tienes conocimientos sobre política, pero la organización te hace darte cuenta que si te están negando algo se puede conseguir mediante manifestaciones (Ema NR)

A través de la organización estudiantil se constituyen las prácticas y la construcción de significados para la acción colectiva de las normalistas rurales. Significados producidos a partir de esquemas de interpretación que las normalistas construyen de una serie de elementos simbólicos que le dan sentido y significación a sus acciones: el discurso, los rituales, los símbolos y las ceremonias. Que contribuyen a la movilización, reclutamiento y adhesión de las normalistas.

El sentido que guía la acción colectiva de las normalistas rurales

Las escuelas normales rurales tienen una añeja tradición en los movimientos de lucha social. Fueron artífices importantes junto con otras universidades de la creación de los movimientos estudiantiles más importante del siglo pasado. Comenzaron por apoyar protestas populares que salían del terreno del campo educativo, lo cual era habitual para los maestros rurales que habían participado activamente en la organización de las comunidades en la lucha por el reparto agrario. La cercanía de las normales rurales con poblaciones y estudiantes campesinos los hacía especialmente sensibles con sus problemas que enarbolaban como propios, que finalmente eran suyos también, al provenir ellos mismos de estos estratos sociales.

Sin embargo, con el tiempo esta forma de acción colectiva de las normales rurales se ha visto influenciada por los mecanismos de control propios del viejo sistema corporativo en México.

En general encontramos que uno de los motivos principales que guía la acción colectiva de las estudiantes tiene que ver con la amenaza de su desaparición.

Si nos dejamos y no luchamos nos cierran la escuela...el gobierno ya no quiere normales rurales (Gabina NR)

La función del comité es mantener la escuela, que no la cierren (Susana NR)

Si no fuera por comité esta escuela ya no estaría (Lorena NR)

Las normales rurales estamos más unidas que nunca, las que aun sobrevivimos a sí lo podemos decir, somos las que estamos velando por nosotras, pues prácticamente no queremos que ninguna normal rural desaparezca, seguimos como muchas decimos en pie de lucha (Norma NR)

Desde el momento que el país entra a una dinámica económica y social más urbanizada e industrializada, el propósito fundante del normalismo rural deja de tener vigencia. El proyecto de Estado que sostenía la mística del normalismo rural en el compromiso del oficio encaminado a los más necesitados, revira su mirada hacia otros puntos, ahora los procesos escolares de las normales rurales procuran esencialmente la transmisión de saberes especializados. Los acontecimientos de los últimos años: conflictos y clausuras de normales rurales. Dejan claro el propósito por dismantelar este tipo de normales.

Por otro lado, también en las propias estudiantes aparecen otros motivos por los que hay que movilizarse, ya las luchas por las demandas populares no entran en su esquema de referencia. Aparecen intereses más estratégicos de sobrevivencia.

La dirección no nos brinda todo lo que queremos. Su rango de trabajo es venir a dar clases y ya....Sin embargo el comité ve las necesidades como el gas para el calentador, la comida, se encarga de que nos estén entregando todo (Norma NR).

La principal función del comité es mantener el bienestar de todas y que aún siga existiendo la escuela (Norma NR).

Tenemos que luchar para mantener todos los servicios que tenemos...Es importante el comité, por me dio de él adquirimos el PRE, los blancos, tela del uniforme, lo del comedor (Susana NR)

La organización se enfoca a nuestras necesidades...Lo que hace la organización es ir a meter oficios para que nos proporcionen mantenimiento a la escuela, baños, camas, la matrícula (Lorena NR)

Los anteriores comités lucharon por tener lo que ahora tenemos, nosotras tenemos que seguir en la lucha para conservarlo (Gabina NR)

La “lucha” como ellas dicen, esta dirigida al logro de demandas personales, sobre todo con cuestiones que tienen que ver con mejorar su situación dentro de la normal. El sentido que guía su acción colectiva tiene una visión más instrumentalista, que responde a una lógica de supervivencia ligada a las necesidades de una población estudiantil “pobre”. La “pobreza” cumple la función de “marco interpretativo” que justifica su participación organizada.

La amenaza del cierre de la normal es resignificada como “injusta” situación valorada en el contexto de esquemas de interpretación más amplios que han sido el soporte ideológico de las normales rurales: la lucha de clase, la liberación del oprimido, la resistencia social, etc. De esta manera su situación es reinterepretada en torno a valores universales y marcos ideológicos como la equidad, justicia, democracia, libertad.

Las normalistas definen de manera simple los agentes causales de su problemática, responsabilidad que es atribuida a personas o instancias concretas: el gobierno, las autoridades educativas, los propios directivos de la normal. Las estrategias que ellas han implementado se ajustan a un nivel “defensivo” a través de acciones de presión como las marchas, huelgas, desacato a la autoridad.

También encontramos estrategias que vienen de la tradición cultural de las normales rurales: eventos, rituales, símbolos. Que dan cohesión, poder, y articulan la identidad colectiva de las normalistas rurales de Tlaxcala. Veamos algunas de ellas.

Prácticas simbólicas

Hay ciertas prácticas de las normalistas que se han convertido en verdaderos rituales, utilizados como espacios de cohesión y marcos de significado que legitiman la acción colectiva. Por ejemplo las marchas conmemorativas del 2 de octubre y del 11 de septiembre.

El 2 de octubre es una fecha importante para nosotros, es cuando se recuerda la matanza de estudiantes en Tlatelolco, es algo que no debemos olvidar...Cada año se mandan a México algunos grupos para que participen en la marcha conmemorativa (Norma NR)

El comité proyecta alguna película sobre lo de Tlatelolco, por ejemplo vimos la de "Rojo amanecer".... Al final participan las compañeras de COPI (comité de organización política ideológica) hacen reflexiones, nos preguntan algunas cosas.... Terminamos diciendo algunas consignas y cantando la "Internacional" (Susana NR)

Hay una marcha conmemorativa que realizamos cada año en Tlaxcala, es el 11 de septiembre...La hacemos para recordar que ese día hace varios años hubo una represión en contra de las compañeras, las golpearon y encarcelaron (Gabina NR)

El marco de la actividad ritual incluye también una expresión implícita o explícita de intencionalidad: el propósito para el que es realizada o las razones por las que su realización es apropiada en el contexto de que se trate. Estas marchas se constituyen así en acciones que "dramatizan" y recuperan el "mito" que valida y articula la acción colectiva de estas estudiantes.

Otro tipo importante de rituales son los que se relacionan con la vida interna del grupo, como las siguientes.

La semana de "prueba"

Las alumnas de nuevo ingreso pasan un primer filtro establecido por las autoridades, como es el examen al que son sometidas para ser aceptadas, un filtro que de alguna manera refleja ciertas habilidades cognitivas y un bagaje escolar que determinaron su capacidad para poder estar dentro de la normal. Pero esto no es suficiente para el comité estudiantil, el cual pone una "prueba" más para comenzar el proceso de iniciación de las "nuevas".

Antes de iniciar las clases, en el periodo vacacional, las jóvenes aceptadas tienen que concentrarse en la normal durante una semana, esto por que así lo dispone el comité, quien no lo haga esta fuera de la normal automáticamente. Durante esta semana las jóvenes realizan prácticas físicas, tareas de limpieza de la institución y participan en actividades de inculcación ideológica que implementa el

comité. Con esto empieza el proceso de legitimación del orden institucional establecido tradicionalmente en las normales rurales.

El comité pone esa semana de prueba para facilitar nuestra adaptación a la escuela...Es de prueba porque nos dicen: tienes que aguantar esa semana para poder ganar un lugar aunque hayas pasado el examen (Susana NR)

Nos paran temprano como a las seis, corremos dos horas, después hacemos aseos, en la noche nos dan círculos de estudio...Los círculos de estudio tratan de la política, de porque surgieron las normales rurales, quienes lucharon por ellas (Gabina NR).

Para estar conforme con lo que dice el comité es estar una semana de prueba las que están aceptadas (Norma NR)

Se hacen actividades deportivas. a las cinco de la mañana a correr, barrer, limpiar la cancha, cortar el pasto, limpiar el cuadrilongo, limpiar el caño (Lorena NR)

Nos sirve para adaptarnos a estar aquí sin nuestros papás y conocernos (Susana NR)

Varias chicas no aguantan y se van, algunas ni siquiera terminan la semana y otras terminando la semana de prueba ya no regresan (Gabina NR)

Esta semana de prueba es una especie de rito de pasaje, en el cual las futuras estudiantes “prueban” que son aptas para ser normalistas rurales. Este ritual se podría decir que es sencillo y hasta inofensivo, pero deja en claro los mecanismo de control, las relaciones de poder, dominación y obediencia hacia la organización estudiantil.

Módulos de producción

Un proyecto propio de las estudiantes es lo que ellas llaman “módulos de producción” que consiste en la manutención de ciertos animales de corral como, pollos, conejos, cochinos, borregos. Esta actividad es una manera de justificar la esencia fundacional de lo “rural” de la normal, ante la continua amenaza de su desaparición. Estos animales tienen un significado simbólico, en ellos depositan la distinción de ser normalistas rurales:

El comité esta encargado de los módulos de producción...Los módulos de producción son unos animales que tenemos: cochinos, pollitos, conejos, borregos (Gabina NR)

Nos cooperamos entre todas para comprar los animales...Los maestros no intervienen son de nosotras... Los maestros muy aparte en su dirección y nosotros aquí... Así justificamos ante el gobierno que es una normal rural (Norma NR)

Tenemos un terreno, nosotras lo sembramos de alfalfa y maíz, con eso se alimenta a los animales...Nos vamos rolando para darles de comer, asearlos y cuidarlos cuando están enfermos (Susana NR)

Círculos de estudio

Las normales rurales tienen su auge en la época del cardenismo, en donde se apropian del discurso socialista de aquella época y desde entonces el sistema de pensamiento sociopolítico desarrollado y elaborado por sus estudiantes es la ideología marxista-leninista. Esta ideología tiene que ser inculcada a las nuevas generaciones, para lo cual la organización estudiantil se vale de lo que llaman “círculos de estudio” espacios en los cuales las estudiantes que integran el comité de organización política e ideológica, ofrecen pláticas a las alumnas de primer año en donde analizan el pensamiento socialista y sus precursores:

Los círculos de estudio se le dan a las de primero. Dos veces por semana. De 9 de la noche a la una de la mañana...Se dan nada más a las de primero porque son las que están entrando a la escuela. Darles a conocer la organización (Norma NR)

En los círculos de estudio se platica lo que son marchas, sobre Marx, todos los autores que se tienen acá. Porque se han destacado en la política, en la revolución, ellos trataron de combatir a los burgueses (Gabina NR)

Las chicas de primero los tienen que escuchar. Digamos que si es obligatorio tienen que asistir todas (Susana NR)

La acción colectiva de las normalistas rurales requiere de mecanismos de control, no acatar las actividades asignadas por el comité implica sanciones. No asistir, por ejemplo, a los círculos de estudio conlleva tener que asear el lugar en

donde se imparten estas pláticas. De igual manera los espacios en donde crían los animales, se vuelven “zonas de castigo”, la atención de estos animales se lleva a cabo con aquellas estudiantes sancionadas por no haber cumplido alguna actividad encomendada por el comité.

De esta forma el círculo de control se cierra, por un lado las normalistas rurales son sometidas por un reglamento directivo, pero de igual manera son sometidas a un control ejercido por sus supuestas representantes.

II. Proceso de construcción de esquemas “guías” de la acción

Los imaginarios sobre la profesión que construyen las normalistas cumplen la función de matriz de significaciones interconectadas por elementos de su experiencia y los saberes, creencias, códigos, valores, rituales y normas que son socializados en el contexto de su formación profesional.

Estos imaginarios contruidos en la historia personal de las estudiantes especialmente de la experiencia de la propia infancia y, por otro, los imaginarios que constituyen el sentido de la formación profesional inmersos en la estructura institucional de las escuelas normales, en los contenidos curriculares y en los códigos no explícitos. Cumplen una función primaria que podríamos definir como de instrumentos de percepción sobre el *ser maestras*.

Estas percepciones elaboradas en su historia personal y durante el proceso de interacciones que tienen lugar en la formación profesional cristaliza en ciertas *representaciones* sobre su actuar, su desempeño profesional, sus actitudes con los alumnos. Explorar la visión que sobre el *ser maestras* han construido las normalistas es importante, pues estas reconstrucciones sobre los significados que atribuyen a la imagen y al papel de la “maestra” son los esquemas que guían y orientan su acción en la práctica profesional. Además de funcionar como elementos de distinguibilidad que les permiten ubicarse y reconocerse en el campo social y profesional, es decir las dota de una identidad profesional.

Las distintas representaciones en un proceso más analítico las agrupamos en cuanto a sus propiedades y dimensiones, de las que se desprendieron categorías analíticas que nombramos así: **a) atributos estéticos, b) atributos afectivos y, c)**

atributos profesionales. Estos distintos atributos, como lo vamos a ver, están imbricados en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias de la profesión magisterial, pero que también vienen dadas desde el contexto social más amplio, es decir, desde el imaginario cultural, colmado de creencias y valores en torno a la profesión docente, que se difunden a partir del propio Estado y de la misma sociedad llegando a construir verdaderos “mitos” en torno a la figura del “ser maestra”.

Estas *representaciones* se transmiten e interiorizan a lo largo de la formación en las normales, generando prácticas educativas que responden a modelos de identificación y a representaciones imaginarias *de lo que debe ser una buena maestra*. A continuación examinaremos cada una de ellas.

Atributos estéticos

Quisimos nombrar como “atributos estéticos” aquellas cualidades referidas a la “fachada personal” (Goffman, 1981) específicamente a la *apariencia* de las normalistas. Es muy importante la *apariencia* de las estudiantes, sobre todo los días de prácticas en las escuelas primarias. Es algo que sus profesores cuidan y ellas mismas también.

Los maestros nos dicen: si no llevan el uniforme a las prácticas deben ir con ropa formal no casual, está primero la presentación de la maestra (Norma NR)

Nos dicen los maestros: pueden ir con ropa de vestir, no con pantalón de mezclilla...Yo diría que como sea, pero que vayamos bien vestidas, tampoco vamos a ir con un pantalón acampanado y todo roto (Gabina NR)

Cuando íbamos a practicar nos exigían ir más formales, no con pans y tenis, no con pantalón de mezclilla, si queríamos llevar pantalón tenía que ser de vestir (Lorena NR)

No debes de ir a las prácticas de mezclilla te hace ver como muy informal, nada de cholos todos a la moda, ni ropa así muy floja.....Yo digo que están bien esas exigencias, depende tu profesión es como te vas a vestir. Es como nos decía una maestra si eres obrero no vas a ir de traje a la fábrica, si eres maestra no puedes ir todos los días en tus fachas a la escuela (Adriana NU)

Yo siento que una como maestra, al entrar al aula, siempre se fijan

como te vistes y si tu vas con los pantalones rotos, con el cabello color naranja, verde, de tantos colores, pues los niños ni te van a tener respeto....Nos dicen los maestros si se van a pintar, píntense bien, igual los varones, si van a traer el pelo largo, pero fíjense como, o sea bien peinados, siempre quieren que nos veamos bien (Irais NU)

La “fachada personal” se convierte así en una “fachada social”, es decir, se convierte en un factor de distinguibilidad ante los otros con los que se interactúa y también una especie de distinción ante otros grupos de profesionistas. La figura de la mujer maestra esta cubierta de un halo de respeto, seriedad, honestidad, pulcritud; de ahí que su “apariencia” deba ser congruente con lo que representa socialmente, como señala Goffman (1981:39) “Cuando un actor adopta un rol social establecido, descubre, por lo general, que ya se le ha asignado una fachada particular”.

Resulta interesante observar como esta idea de las normalistas de presentar cierta “apariencia” -como lo vimos líneas arriba- esta asociada para ellas, con el ejemplo que deben dar a sus alumnos.

Los niños ven a la maestra como un modelo a seguir (Norma NR)

Que van a decir los niños, uno educa con el ejemplo, no voy a ir a dar el ejemplo con el pantalón todo roto, después van a ir los niños igual que la maestra, van a decir ella me enseñó (Gabina NR)

Debemos dar una buena presentación con los alumnos más que nada (Susana NR)

Vas a ser maestra, a veces los niños aprenden por imitación, entonces van a decir si mi maestra se viste así yo porque no, como le decía se enseña con el ejemplo. Como le voy a pedir que vaya limpio si yo no voy limpia, como le voy a pedir que se vista bien si yo no me visto bien ...Porque si no tus niños, cuando les llegues a decir o les llegues a explicar algo, pues ellos te van a decir pues si usted viene igual, entonces mejor ir bien presentables, bien presentables (Adriana NU)

El modo de vestir posee una significatividad, se convierte en un simbolismo, un idioma del aspecto que tiende a reclamar en quién actúa aquello que exige de los otros que están en su inmediata presencia, en este caso los alumnos de las normalistas.

Otra cara interesante de analizar, en esta misma idea del vestuario, tiene que ver con lo que podríamos llamar la exigencia de cierto “recato” en la forma de vestir.

Había compañeras que ocupaban minifaldas y eran muy pequeñas, en una institución no puedes ir así porque el niño se proyecta contigo. Si en sexto año vistes con una falda así, los niños te están viendo los chones y no están poniendo atención a la clase (Berenice NU)

Los escotes decía el maestro: yo no te voy a decir como te vistas quieres escotarte, quieres enseñar pero allá fuera. En la escuela no porque vas a proyectar una imagen. Siempre estuve conciente de no hacerlo (Adriana NU)

Hay maestros que luego nos dicen, nada de pantalones pegados, nada de minifalda, si van a ir con falda que sea abajo de las rodillas, y a lo mejor con botas (Irais NU)

Faldas muy cortas no, te dicen que a veces te sientas y dicen que los niños ya son muy avanzados algo morbosos. Hasta los mismos maestros de la escuela primaria donde practicamos no les parece que uses faldas cortas (Lorena NR)

Debemos ir correctamente vestidas, no vas a ir con unos escotes a la primaria, te puedes ver bien o vestirse bien no precisamente de esa forma, de nada te sirve ir con una minifalda a dar clases (Norma NR)

A las prácticas con ropa formal y no debemos ir con escote, porque luego existen conflictos con algunos maestros de las primarias (la estudiante entrevistada se refiere a que se dan flirteos entre las practicantes y los maestros de las primarias), es lo que quieren evitar nuestros profesores de la normal, si llevas algún escote sucede que el maestro pues pueden pasar cosas, porque si fuera maestra no habría ningún problema (Susana NR)

Los maestros de la normal nos decían: ahora los niños ya son muy despiertos, ya ven mucho a la maestra, es algo morboso si llevas la falda corta, igual los maestros de la primaria se molestaban porque pensaban que nada más ibas a coquetear...Yo siento que es algo normal, depende de la comunidad, del ambiente, bueno tampoco normal una falda chiquitita, pero yo creo que en la rodilla esta bien...Los mismos padres de familia dicen: la maestra con su faldita a los niños qué les viene a enseñar (Lorena NR)

Un interés central por el “cuerpo” pareciera ser que la consigna es no mostrarlo o mostrarlo lo menos posible. Los alumnos te ven, los padres te ven, los maestros te ven. Detrás pareciera estar la idea: te debes ver como “maestra” no como “mujer”. Es una forma de someter su “cuerpo” a ciertas “virtudes” que se le han imputado a la figura de la mujer maestra: rectitud, limpieza, sobriedad, vida intachable, figura no pecaminosa. La maestra ejerce influencias estéticas y

sugestivas en sus alumnos, de tal modo que su “presentación” es un aspecto que se vigila en su formación profesional.

Oresta López (2001) documenta la “vigilancia del cuerpo” de las mujeres maestras en el periodo posrevolucionario. El cuerpo desde el discurso hegemónico era visto como depositario de la pureza y virtud de las mujeres, en el caso de las maestras, funcionaba como un instrumento pedagógico y moral ante los niños y la comunidad.

Vemos como esta “visión” sigue presente, se ha sedimentado en el imaginario que sobre el “ser maestra” han construido las normalistas, sus profesores de las normales y la propia sociedad. De ahí que podríamos decir que las “representaciones del ser maestra” no son cáscaras huecas dejadas atrás por una época, son constructos anclados en la memoria colectiva y, en tanto permanece y es percibida, está en un presente como actualización o representación de ese pasado.

Atributos afectivos

Otra clase de atributos que también perciben las normalistas en sus representaciones sobre “la buena maestra” están vinculados con el *rol materno* propio de su condición de mujer, este rol es aprendido durante la socialización primaria sobre categorías socialmente construidas acerca de lo indicado para su género y posteriormente reproducido en la esfera privada, pero no sólo ahí, también en la esfera pública, sobre todo en profesiones feminizadas: educación, enfermería, trabajo social.

Estos atributos o cualidades socialmente asignadas tienen que ver con la paciencia, cariño, amor, dulzura, que funcionan como una suerte de sostén emocional y vínculo interaccional entre maestra-alumnos.

Considero que sí tengo las cualidades para ser una buena maestra, me gusta convivir mucho con los niños, paciencia con los niños, tolerancia (Adriana NU)

La comunicación con los alumnos es lo básico, si no existe comunicación es cuando se empiezan a dar los problemas (Laura NU)

Estar atenta a ellos y enseñarles, no tanto dedicarse al estudio, sino que centrarse igual a ellos, si tienen un problema no dejarlo, sino que igual,

centrarse a los niños, a sus problemas de ellos (Iraís NU)

Debe respetar a los niños, no humillarlos, no decirles no puedes y menos decirles burros, debemos tratar a nuestros alumnos con humildad, un maestro tiene que ser muy humilde (Berenice NU)

Para las normalistas son muy importantes los lazos afectivos en la interacción con sus alumnos. Situación que tiene su origen en la misma construcción social que se ha elaborado sobre las profesiones que refieren al “trabajo sobre los otros”, y en el caso específico a las significaciones sociales adjudicadas a la profesión magisterial.

Recordemos que durante el periodo posrevolucionario la educación primaria en México se constituyó como un espacio laboral privilegiado para el sexo femenino¹⁴¹; el discurso del Estado exaltó y vinculó la labor magisterial con ciertas atribuciones femeninas: el cuidado y atención a los otros. De ahí que la enseñanza se convirtiera en una extensión del rol tradicional de la maternidad. La parte afectiva, que se supone es constituyente primordial de la mujer, ocupa una de las cualidades esenciales del “ser maestra”: paciente, cariñosa, entregada, creativa, amorosa. Esta conciliación tiene sus anclajes en la idea de lo que es “natural” para la mujer, al desempeñarse como maestras asumen las “imágenes de género”¹⁴² interiorizadas en el proceso de socialización tanto familiar como escolar y social.

Atributos profesionales

Las cualidades de una “buena maestra” también tienen que ver con características que podríamos llamar “profesionales” por estar relacionadas directamente con su

¹⁴¹ Algunas estudiosas (Galvan (2001), López (2001) coinciden en señalar el surgimiento de la feminización del magisterio (educación primaria) mexicano durante los primeros años del periodo posrevolucionario. Fenómeno acontecido por varios factores coyunturales, por ejemplo, la deserción de la profesión por los hombres maestros a raíz de la revolución; la política educativa implementada por Vasconcelos (Secretario de la SEP en 1921) de alfabetizar a la inmensa mayoría de analfabetas del país, para lo cual alienta la participación de las mujeres como alfabetizadoras voluntarias, enaltece la figura femenina y su tendencia natural para educar niños; el llamado no se hizo esperar y una inmensa mayoría de mujeres empiezan a engrosar las filas del magisterio. En 1914, el Departamento de Investigación y Protección del Trabajo de la Mujer reportó que la mayoría de profesionistas mujeres se dedicaban al profesorado (Oresta López, 2001:64). Paradójicamente su misma condición de mujer y de percibir por ello su tarea de maestras como una extensión de sus tareas domésticas –educar y cuidar de los hijos- las ubicó en desventaja frente a sus compañeros maestros hombres, ante quienes generalmente se encontraban en condiciones de subordinadas y con menores salarios.

¹⁴² Tomamos este concepto de Abramo y Todaro (1998:85), quienes entienden por imágenes de género las representaciones de las identidades masculina y femenina que son producidas social y culturalmente, y que condicionan en gran medida, las oportunidades y la forma de inserción de hombres y mujeres en el mundo del trabajo.

práctica dentro de las aulas. A diferencia de los atributos afectivos que tienen que ver con ciertas aptitudes, los atributos profesionales están relacionados con la adquisición de ciertas competencias adquiridas en el proceso de formación profesional.

Las cualidades que uno debe de tener es poseer conocimiento de todo, conocimiento general de todas las asignaturas; porque luego se presentan contenidos que tal vez sí los sepas, pero que como ya te concentraste en otras cosas, como lo viste en la primaria hace muchos años, pues ya se te olvidó y entonces tienes que volver a tomar tus libros y ponerte a estudiar para que de ese modo, como dicen, mínimo, sepas de que hablarle a los niños, porque si no, no sabrás qué decirles a los alumnos.... Siento que aun me falta mucho para ser una buena maestra, necesito estudiar muchísimo. (Ema NR)

Las cualidades para ser una buena maestra las voy adquiriendo, aun no tengo todo, me estoy preparando y a eso voy (Norma NR)

No debemos ser tradicionalistas, debemos ser constructivistas, debemos decirle a los niños que construyan su propio conocimiento, nosotros no debemos darle todo. Pero a veces si tenemos que influir mucho, porque luego los niños no dan para más, necesitan que los ayudemos, que los apoyemos....La buena maestra debe ser responsable, por ejemplo llegar puntual, atender a los alumnos tal y como ellos lo requieren, explicar bien, poner atención a cada uno de los niños....El principal compromiso es enseñarles a los alumnos....Considero que todavía no tengo las cualidades para ser una buena maestra, voy iniciando, no conozco bien el trabajo docente (Gabina NR)

la buena maestra es responsable, respetuosa, con habilidad de palabra para explicarles a los niñosLa labor más importante de la maestra es dentro del aula, no fuera de ella, dentro del aula va a formar a los niños, sacarlos de la ignorancia (Susana NR)

Enseñar a los alumnos, pero para enseñar hay que guiarlos, o sea, no darles todo, sino que ellos mismos busquen; así se hace más interesante la clase, porque si no nada más estás escuchando, dictando, escribiendo, como que siento que de esa forma no.... Estas cualidades se van adquiriendo en la práctica, en la escuela (Lorena NR)

La buena maestra debe buscar muchos juegos, los niños aprenden mucho con juegos, volverse investigadoras (Adriana NU)

Del montón son los que nada más trabajan por trabajar, ellos saben que les van a pagar siempre. Los mejores son los que siempre están ahí, están atentos de sus alumnos, trabajan bien, vienen diario, o siempre dan la clase que se debe de dar, pues sería eso, estar atentos a ellos y enseñarles (Irais NU)

La buena maestra debe ser responsable, por ejemplo llegar puntual, atender a los alumnos tal y como ellos lo requieren, explicar bien, poner atención a cada uno de los niños....Ser buena en todo, tanto en el ambiente escolar que propicies en el aula, en la impartición de las clases, en el control del grupo, en el dominio de los temas. (Miriam NU)

Una buena maestra sería el trabajar con compromiso, decir de estos contenidos cuales le van a servir realmente en el contexto. No le voy a pedir a un niño, quiero que traigas dados, porque aquí no hay, cómo le haría yo, pues si hay plastilina yo tengo que hacer los dados con plastilina y así aprenden los niños (Berenice NU)

Los atributos que depositan en la imagen de la “buena maestra” están vinculados con las características de su formación, específicamente con la orientación del plan de estudios. Hay una constante alusión a la importancia del trabajo que realiza la maestra dentro del aula y al proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos; para ellas es claro que dicho proceso debe estar sustentado en un conocimiento y manejo de los contenidos programáticos, además también se han apropiado de los actuales enfoques pedagógicos; esto se observa cuando algunas de ellas señalan *“debemos ser constructivistas”, “los niños aprenden jugando”, “que ellos mismos busquen, no darles todo el conocimiento”, “conocer el contexto”*.

Detrás de estas declaraciones hay un fundamento epistemológico de cómo aprenden los niños, de sus características psicogenéticas. Nociones que las normalistas han adquirido a partir de su formación profesional; de la interacción entre los profesores, las estudiantes y el currículum establecido.

Las normalistas han asumido que el compromiso de la “buena maestra” está dentro del aula, en la enseñanza de los niños y que para esto hace falta algo más que dotes y talentos; es necesario poseer ciertas competencias, lo que para ellas se traduce en estudiar mucho, preparar la clase, manejar los contenidos, conocer como aprende el niño.

Consideraciones finales

La construcción identitaria del “ser maestra” es un proceso que se va configurando a lo largo de la biografía de las normalistas, es decir no es un proceso del individuo solo, es un proceso interaccional que ocurre en diferentes ámbitos que proveen a las

normalistas de un sin fin de experiencias que van conformando su identidad profesional.

Podríamos señalar tres ámbitos privilegiados en la constitución de su identidad profesional: 1) la familia, 2) las experiencias escolares previas y, 3) la formación en las escuelas normales. Los dos primeros, la familia y las experiencias escolares son contextos que influyen en la elección profesional.

Observamos una diferenciación de las características familiares entre las normalistas urbanas y rurales. En las familias de las normalistas urbanas es común encontrar lo que podríamos llamar una “tradición magisterial”, ya sea madres, padres o familiares que se dedican al magisterio. En la mayoría de las normalistas rurales por el contrario, estas estudiantes son la primera generación de maestras.

El que provengan de familias con antecedentes magisteriales es un factor clave para que estas estudiantes hayan optado por ser maestras, ya sea por motivos de acceso a un trabajo seguro a través del mecanismo de heredar las plazas de sus familiares o por estar en contacto con las significaciones de la profesión es que adquieren el gusto por la carrera magisterial.

Para las normalistas rurales, el ser maestras se convierte en el único medio de movilidad socioprofesional, dadas las precarias condiciones económicas en el que se encuentran sus familias, de ahí que las características de la normal rural: ser internado para estudiantes “pobres”, donde se les brinda de manera gratuita los principales servicios asistenciales; les facilita acceder a una carrera de nivel superior.

De esta manera la familia se convierte en un factor clave en la elección profesional de estas estudiantes tanto urbanas como rurales. Esto nos lleva a pensar que estamos en un proceso de transformación de la identidad profesional del magisterio, podríamos decir que ya no es declarada la “motivación vocacional” en la decisión del ser maestras, pues como la mayoría de ellas lo afirma: no querían ser maestras¹⁴³.

¹⁴³ Resultan interesantes estos hallazgos en las normalistas tlaxcaltecas, pues en comparación con un estudio realizado por García (2006), cuyo propósito fue identificar los cambios ocurridos en el tipo de motivación y las expectativas de tres generaciones de estudiantes normalistas de primer ingreso en una escuela normal pública de la Cd. de México, que estudiaron bajo tres planes de estudio diferentes (plan 75, plan 84 y plan 97) vemos una situación disímil. Las tres generaciones de estudiantes manifiestan, en un porcentaje muy alto, que su interés fue

Si nos remitimos al análisis de los resultados del cuestionario aplicado a las normalistas (véase capítulo V) ahí la mayoría de ellas no referían a la influencia de la familia, pero los datos nos estaban diciendo otra cosa; recordemos que en el caso de las normalistas urbanas encontrábamos que un buen número de ellas provenían de padres maestros, lo que encontramos ahora en las entrevistas es que aun cuando sus padres no sean maestros tienen familiares que lo son y como ellas mismas narran, esta situación propicia que decidan entrar a la normal.

En el caso de las normalistas rurales, sucede algo similar, en el cuestionario no aparece que hayan decidido ser maestras por no tener otra alternativa dada la situación económica familiar, en donde encontramos este dato fue en cuanto a la elección de la normal. Ya desde ahí planteábamos la hipótesis que los motivos económicos no solo decidían que ellas entraran a determinado tipo de normal, estaban definiendo la propia elección profesional, cuestión que en las entrevistas emerge con mayor claridad.

Vemos como la utilización de una metodología mixta, en este caso la utilización del cuestionario y la entrevista, cada uno de ellos identificados con los tradicionales paradigmas de investigación cuantitativa y cualitativa; ha contribuido a enriquecer y profundizar el conocimiento sobre las normalistas, del análisis de los datos del cuestionario surgieron preguntas de investigación para la entrevista. El instrumento cualitativo contribuyó a la retroalimentación de los datos al ir construyendo sobre la información producida desde el cuestionario.

el principal motivo para ingresar a la normal. Los deseos familiares en la elección sólo fueron importantes para un décima parte de los estudiantes de los Planes 75 y 97. Las limitaciones económicas jugaron un papel apenas perceptible. A las tres generaciones de estudiantes normalistas se les preguntó si les gustaría estar estudiando otra carrera en lugar de la normal y solamente el 9% contestó que sí. Ante la pregunta respecto a si ser maestro era su vocación, en general, la gran mayoría (87.3%) de estudiantes afirma que sí. Podríamos plantear la hipótesis que los motivos por los que se elige la carrera de maestro de educación primaria no son estáticos, cambian de acuerdo con la situación contextual, pues este estudio, aunque no lo señalan los autores, podríamos deducir que solamente hace referencia a estudiantes de una normal urbana, ya que en la ciudad de México no encontramos normales rurales, posible respuesta a que los factores económicos no resulten decisivos en la elección profesional. A diferencia de lo que nosotros encontramos en el caso de las normalistas rurales, en el que el factor económico está siendo clave en la elección profesional. También habría que señalar las limitantes del instrumento para la recolección de los datos, en este caso fue la aplicación de un cuestionario, en el que encontraron que la mitad de los estudiantes provenían de familias donde uno o más de sus miembros se dedicaban al magisterio, y cuando los estudiantes señalan que no hubo influencia familiar en los motivos de la elección profesional, es un dato interesante que valdría la pena profundizar con otro tipo de instrumento.

Por otra parte, institucionalmente hay una pretensión por modificar la “leyenda”, la “representación épica” del ser maestra y sustituirla por una visión de actividad profesional, similar a cualquier otra, evaluable no por el cumplimiento de preceptos ideales sino sobre la base de parámetros de rendimiento laboral. Esta situación ha permeado las significaciones de las normalistas sobre su labor profesional, es notorio la revaloración del sentido profesionalizante de la carrera. Ahora parece claro que para las normalistas el compromiso de ser maestras está enfocado al trabajo en el aula, con sus alumnos y su aprendizaje y, para esto se hace necesario de competencias profesionales adquiridas, más que de aptitudes innatas.

Este proceso de construcción identitaria tiene que ver no solo con la propuesta de formación dada desde las instituciones, aquí también está interviniendo el propio proceso biográfico de las normalistas. El que hayan ingresado a una carrera profesional por motivos extrínsecos a ellas, es decir sin la motivación por ser maestras, ocasiona que se relacionen menos con la parte vocacional de la profesión y más con su perfil profesional.

Este hallazgo es interesante sobre todo a la luz de lo encontrado por Torres Franco (2005) en su tesis doctoral. Torres estudia maestras ya en servicio con un promedio de edad cercana a los 40 años. En la imagen idílica que ellas tienen de la buena maestra aparecen significativamente estas representaciones vocacionales, afectivas, emocionales, del ser maestra.

En el punto de las representaciones observamos que esas etiquetas que le han atribuido a la imagen de la “mujer maestra” tienen un profundo significado social; las “apariencias”, “la fachada personal”, son en realidad para los “otros” y para ellas mismas el “traje que hay que ponerse”, dicho de otra manera, el rol que hay que cumplir.

Durante la interacción con los demás se espera que las normalistas posean ciertos atributos, ciertas capacidades y ciertas informaciones, que en su conjunto integran un “sí mismo” adaptado al rol que se espera cumplan como maestras. Este “sí mismo” se construye dentro de los confines del sistema institucional, en un entramado complejo de transacciones entre las ofertas identitarias dadas desde la

estructura institucional y las propias, construidas durante las experiencias biográficas de estas normalistas.

Los puntos de contraste entre las normalistas urbanas y las rurales los encontramos en dos aspectos: los mecanismos de control y el proceso de acción colectiva. Ambos son condicionantes menormente significativos en la formación de las normalistas urbanas, sin embargo para las estudiantes de la normal rural son procesos profundamente persuasivos en el transcurso de su formación dentro de la normal. Creemos que esto obedece a las características de ambas normales, la rural es internado, ahí las alumnas viven; mientras que en la urbana solamente pasan ahí las horas que duran las clases.

La normal rural se asemejaría a la idea de Goffman (1994) de una “institución total”, un lugar de residencia, donde un gran número de individuos en igual situación comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente. Esta normal se caracteriza porque todas las dimensiones de la vida estudiantil de las normalistas se llevan acabo en el mismo lugar, comen, duermen, se asean, estudian. Todas estas actividades cotidianas se realizan en la compañía de un gran número de otras normalistas a las que se les da el mismo trato y de las que se requiere que hagan juntas las mismas cosas.

Estas actividades están estrictamente programadas, de modo que la actividad que se realiza en un momento determinado conduce a la siguiente, y toda la secuencia de actividades se impone jerárquicamente, mediante un sistema de reglas formales explícitas.

Otra de las características de las instituciones totales es la constitución de una subcultura de resistencia a las imposiciones reglamentarias administrativas, esta oposición se traduce en modos de proceder cuya eficacia radica en el modo de hacer frente a estos controles, pero sobre todo en el valor simbólico de confrontación que implica. Las normalistas rurales han creado una contracultura que se convierte en un “arma simbólica” de resistencia y de cohesión de grupo, a partir de su organización política estudiantil, que se operativiza en lo que ellas llaman “comité”.

Ser iniciado en ella y asumir sus símbolos de pertenencia resulta muchas de las veces la única salida que tienen las normalistas para hacer frente a los férreos

controles a los que son sometidas por parte de los directivos. Aunque como ya lo veíamos en las narrativas de estas estudiantes, finalmente el resultado es que el sometimiento no termina, sino más bien cambia de actores y culminan sometiéndose a la organización impuesta por ellas mismas.

CONCLUSIONES

Los hallazgos más relevantes de este estudio que tuvo como objetivo central explicar el proceso de construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas, se refieren a los siguientes aspectos:

Debate teórico

Los escenarios contemporáneos caracterizados por los nuevos ordenamientos socioinstitucionales producto de lo que algunos han nombrado la globalización, la sociedad red, la comunidad global, etc. ha sido terreno fecundo para plantear la tesis del “fin de las identidades”. Así tenemos el surgimiento de metáforas como “identidades fragmentadas”, “identidades rotas”, “identidades líquidas” (Maffesoli, 2000 y Bauman, 2003).

En esta investigación tomamos una postura más crítica y consideramos que más que pensar en la claudicación de las identidades, específicamente de las identidades profesionales, se hace indispensable un replanteamiento que asuma los nuevos retos teóricos y analíticos que los contextos actuales plantean en su estudio.

Evidentemente las antiguas estructuras sociales se han transformado, se han vuelto menos sólidas y más evanescentes; de lo que resulta, para las teorías estructuralistas de viejo cuño, que las identidades sociales no tienen más aquel soporte que las creaba. Ciertamente que las estructuras sociales influyen en las identidades, sin embargo, en la creación de sentido se interpone un proceso de “construcción” desde el sujeto mismo, en el cual el proceso interaccional en contextos como la familia, la escuela, el barrio, la ocupación, es clave en la construcción de la identidad.

En este sentido consideramos que la elección, para este estudio, de los aportes teóricos provenientes de la corriente francesa del sujeto fueron los pertinentes; en el entendido de recuperar en esta investigación el papel protagónico de los “sujetos” en la creación de significados y formas simbólicas -siempre en un proceso de interacción en contextos social e históricamente estructurados- a partir de los cuales definen su identidad profesional.

En el caso particular de la identidad profesional del magisterio de educación primaria en México dadas sus características ser una profesión de Estado, con una larga tradición que data de poco más de un siglo y el papel trascendental que se le ha otorgado en la conformación de la escuela pública del país la construcción de la identidad profesional de este grupo laboral no opera en abstracto, sino que tiene un importante referente histórico y un vínculo indisoluble con las estructuras educativas del Estado.

En este mismo orden de ideas retomamos la línea de los estudios de las identidades sociales, particularmente las profesionales, partiendo de una postura que da cuenta de la articulación de factores macro estructurales - que, en este estudio se identifican como el conjunto de políticas educativas de formación profesional- en un contexto de interacciones micro sociales, identificadas a su vez con las escuelas normales urbana y rural de Tlaxcala.

De ahí la pertinencia de los aportes de Claude Dubar que en síntesis plantea para el estudio de las identidades una propuesta, que señala como punto central, la cuestión relacional en la construcción de la subjetividad de los individuos; poniendo especial atención en el papel socializador de las instituciones. Sin embargo la identidad no es posible sin ese *otro significativo* que son los actores que las constituyen.

Rutas metodológicas

En esta investigación partimos de la convicción de que las identidades se “construyen”, en un complejo proceso de interacciones y experiencias de los sujetos. La construcción de la identidad profesional del magisterio tiene un referente muy importante en el discurso, entendido éste como una forma de uso del lenguaje (oral o escrito), con una intención comunicativa, es decir como un medio para comunicar algo (creencias, ideas, significaciones, etc.).

Los niveles de análisis del discurso que analizamos en este trabajo fueron los siguientes: 1) ideológico, 2) pedagógico y, 3) autonarrativo. A partir de estos niveles encontramos el proceso que guía la construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. El análisis de estos distintos niveles discursivos se hizo

desde un enfoque hermenéutico, es decir, el interés estuvo puesto en la interpretación de las intenciones y sentidos más globales y profundos del discurso ideológico en torno a la profesión, al magisterio y su formación profesional, y del discurso autonarrativo biográfico de las estudiantes normalistas entrevistadas.

A partir del análisis del discurso ideológico oficial encontramos distintos imaginarios sobre “el *ser y hacer*” del magisterio. Estos imaginarios son muy importantes ya que son el punto de referencia a partir del cual las normalistas confrontan su identidad profesional.

El análisis del discurso pedagógico de los formadores de maestros de las normales investigadas nos permitió, por su parte, adentrarnos en el entramado de relaciones intersubjetivas que tienen lugar en la vida cotidiana de las normales, en la expresión del normalismo que subyace en estas instituciones, en los conflictos y luchas por el poder entre los diversos actores, y en cómo resignifican los formadores el momento histórico social por el que atraviesa la función de las escuelas normales y la formación de las futuras maestras.

Por último, el análisis del discurso biográfico de las estudiantes nos permitió acceder a las experiencias vitales de estas estudiantes, al proceso de elección, y a la resignificación posterior de su formación profesional.

En su conjunto el análisis de los diversos discursos nos proporcionó la posibilidad de articular los distintos niveles: “macro, meso y micro” de la realidad social que convergen para construir la identidad profesional de las normalistas. Se puede afirmar que en la definición de su identidad profesional las estudiantes juegan un papel activo en la incorporación, negación o resignificación de las interpelaciones simbólicas sobre ella, la cual es demandada por diversos actores sociales en sus contextos más próximos: las escuelas normales. Pero también es necesario considerar la trama relacional más amplia en la que se encuentran inmersas estas instituciones, más aun cuando estas relaciones influyen decisivamente en la red de significaciones en su interior.

Los procesos de atribución de identidad que operan en el interior de las escuelas normales, están mediados por dinámicas macro que deben ser detectadas y analizadas. En este sentido, lo que encontramos en esta investigación es que las

significaciones atribuidas al *ser y hacer del magisterio* sólo pueden ser comprendidas en el marco instaurado por las políticas educativas en torno a la profesión y formación magisterial impulsadas desde el Estado.

Otra conclusión importante que se puede establecer en el plano metodológico, tiene que ver con la disputa entre aquellos que reivindican el “purismo” cuantitativista y los que se reivindican como cualitativos. En esta investigación resultó evidente la posibilidad de salvar esta polémica y buscar explicaciones en una resolución metodológica “mixta”. De ahí que, utilizamos instrumentos de la tradición cuantitativa (cuestionario) y cualitativa (entrevista).

El uso de ambos instrumentos contribuyó a la retroalimentación y profundización de la información obtenida en cada uno de ellos. Así, cada instrumento aportó al conocimiento de las normalistas. El cuestionario nos suministró los datos para conocer los perfiles sociodemográficos de las estudiantes; con la entrevista accedimos a sus subjetividades.

Aquí cabe aclarar que el posicionamiento de este trabajo parte de la premisa que para explicar la construcción de la identidad se hace necesario indagar sobre los significados que los sujetos confieren a sus experiencias, sentimientos, valores; para dar cuenta de los procesos de su constitución y de los elementos intervinientes, en este sentido la identidad no es un “dato”, es un proceso de construcción social. De ahí que, aun cuando la información obtenida a través del cuestionario fue valiosa, esta información en sí misma no explica la identidad, pero fue muy útil para explicarla.

Esto sin duda implica reconocer al método no como una estructura cerrada de acciones sino coincidir con aquellos (Bourdieu, Passeron y Chamboredon, 1975; Tashakkori y Teddlie, 1998; entre otros), que lo entienden como un “nivel de abstracción” que permite orientar el análisis. En ese sentido, en este trabajo fue factible utilizar recursos provenientes de la tradición cuantitativa a efecto de obtener las primeras asociaciones fundamentadas entre elementos explicativos que no se pueden lograr a partir del mero intuicionismo.

Con este propósito, en esta investigación se utilizó un cuestionario que recogió información sociodemográfica básica de las normalistas y fue muy importante en la

localización y confirmación de información que ayuda a relacionar, por ejemplo, nivel de ingreso con capital escolar familiar; nivel de ingreso con elección profesional, elección profesional con imaginarios laborales, etc. Pero sin duda que los datos estadísticos no nos dicen nada más allá de las asociaciones que resultan pertinentes; es un paso hacia las primeras intuiciones que da el conocer el ambiente de las normales y el ambiente de los profesores. Los porqués de las relaciones, es obligado que no se busquen en el discurso estadístico sino en el discurso sociológico y en ello entra en acción otro tipo de análisis, de naturaleza cualitativa sostenida en la información obtenida en las entrevistas en profundidad. Es en este momento en donde se pone en acción verdaderamente el proceso comprensivo de los fenómenos sociales estudiados.

La conclusión sobre la factibilidad en el uso de metodologías mixtas va acompañada de una sensación de haber profundizado en la comprensión de lo que es “el método”, para arribar a una visión más flexible y útil que, de esa forma, se aleja de las viejas nociones que lo daban a entender como un camino lógico a seguir; como un conjunto de acciones racionales que conducen a un objetivo final o, de plano, como una simple receta a ejercer.

Con estos posicionamientos teóricos y estrategias metodológicas recogimos la información que ya ha sido analizada en cada uno de los capítulos que conforman la investigación, de los cuales se desprenden las conclusiones que a continuación damos a conocer.

La dimensión imaginaria de la identidad

En este trabajo partimos de la convicción de que la identidad profesional es una construcción social, de tal manera la importancia de las significaciones como productoras de sentido, lo cual implicó reconocer las dos dimensiones en las que se realiza este proceso, es decir incluye tanto determinaciones sociohistóricas estructurales como subjetivas. En el caso específico de esta investigación, la vinculación sociohistórica de la conformación de la profesión con las subjetividades de los formadores de maestros y las estudiantes normalistas fue fundamental para

explicar y comprender el proceso que sigue la construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas.

El hacer visibles, a partir del análisis de los hitos de la formación profesional del magisterio, la construcción de los arquetipos de la figura del maestro: el maestro artesano, el apóstol social, y el profesional de la educación. Nos permite señalar que la identidad profesional del magisterio tiene una dimensión imaginaria que no puede obviarse en su comprensión.

Los imaginarios del magisterio son el *magma de significaciones* sobre el *ser y hacer* del maestro. A partir de los imaginarios se constituyen las representaciones ideales que han dado origen a los distintos arquetipos sobre la figura del magisterio. Reconocer esta dimensión fue esencial pues constituye el marco referencial a partir del cual las estudiantes normalistas construyen, destruyen y reconstruyen su identidad profesional.

El discurso oficial es el artefacto comunicativo en donde se cristalizan los imaginarios sobre el maestro. Lo que encontramos en el discurso oficial ha sido una serie de atributos identitarios sujetos a los vaivenes de las distintas políticas educativas implementadas según los momentos de transición social, económica y política por las que ha atravesado el país. Que regularmente se contraponen a las condiciones reales de los maestros y de las instituciones donde realizan su formación profesional.

Contexto institucional

En esta investigación referimos como contexto institucional a lo que reconocimos como el entramado de relaciones entre los diferentes actores de las escuelas normales. Las escuelas normales urbana y rural de Tlaxcala, bien pueden ser conceptualizadas a partir de la idea de *campo* desarrollada por Bourdieu; son espacios institucionales estructurados que funcionan como una palestra, en la cual los distintos actores (formadores de maestros) compiten por los beneficios específicos del *campo*. Esta competencia define la agrupación y las relaciones de ciertos formadores, que están determinadas por el capital cultural que éstos aportan,

por la trayectoria que han recorrido al interior de las normales y por su capacidad para aplicar las reglas del *campo*.

Así encontramos un “juego” particular por la posesión de recursos de poder con actores dominantes que son los formadores “viejos” con una larga trayectoria profesional, una relación estrecha con las autoridades sindicales y educativas que los distingue como poseedores de un patrimonialismo epistémico legitimado en la cultura magisterial. En el otro extremo tenemos a los actores nuevos en el *campo*, se caracterizan por tener una corta trayectoria como formadores de maestros, sin el poder de negociación con la parte sindical y educativa, y con una formación profesional ajena a lo educativo. Que por esto mismo se encuentran en una posición desventajosa en el “juego” por carecer, precisamente, de los recursos que los actores dominantes han legitimado como estrategias a su favor.

Esta diferenciación de actores adquiere relevancia en el momento actual de crisis y recomposición institucional en el marco de la modernización educativa de las escuelas normales. Pues como se analizó en el capítulo IV, las distintas estrategias de los formadores tienen consecuencias que complican el proceso de transformación de estas instituciones.

Los actores dominantes han aprovechado su puesto de dominación para mantener la vieja cultura normalista, adquirida en la experiencia casi perpetua de su posición en el *campo*, a partir de la cual han incorporado esquemas de percepción y generación de prácticas que responden a una expresión de normalismo que no se ajusta a las demandas actuales de la profesión.

Los formadores de maestros coinciden en asumir los cambios, definir nuevas estrategias, consolidar un normalismo más profesionalizante, sin embargo, el proceso es más complejo ya que afecta su “yo” laboral más profundo. Al experimentar proceso de cambios penetrantes estos viejos formadores se enfrentan a preguntas cómo ¿cuál es mi papel como formador?, ¿cómo me proyecto hacia los demás?, ¿cómo me proyecto en el futuro? De ahí la dificultad de estos “viejos actores” por adaptarse a las transformaciones que reclama su nuevo papel como formadores de maestros.

Por esta razón se observan estrategias defensivas entre este el grupo de formadores “viejos y dominantes” del *campo*. Una de ellas, más simbólica que estratégica, tiene que ver con el discurso nostálgico por el pasado; particularmente el imaginario de la vocación magisterial, que a decir de ellos, en la actualidad se está extinguiendo entre los estudiantes normalistas y en las nuevas políticas de formación de maestros.

Las prácticas de estos formadores están imbuidas de los rituales y formas simbólicas del viejo normalismo fundacional y se confrontan con las prácticas de los formadores nuevos, más profesionalizantes y menos atadas a éste nostálgico conservadurismo magisterial. Ante esto, los viejos formadores procuran la estigmatización de la nueva cultura en germen. Lo que ha llevado a convertir a las escuelas normales en verdaderas arenas de lucha donde impera la injuria, las descalificaciones y los enfrentamientos entre los *viejos y advenedizos* por alcanzar posiciones privilegiadas.

Este contexto finalmente deja ver que las políticas educativas no han sido convincentes ya que operan como una decisión vertical tomada desde las autoridades -llámense sindicales u oficiales-, la cual tendría obedecer a consensos entre los diferentes actores involucrados (sociedad, funcionarios, sindicato, directivos, formadores y estudiantes). No hay soluciones fáciles, éstas deben ser encontradas desde la realidad cotidiana a la que se enfrentan las escuelas normales; este proceso evidentemente es complejo y aun ésta pendiente.

Motivaciones en la elección profesional

Merece especial atención en estas conclusiones la idea que tiene que ver con la importancia y sobre todo la naturaleza y formas de acción de lo que se identifica como el “capital cultural familiar”.

Varios autores han identificado la importancia que tiene en las prácticas, en los rendimientos y en las elecciones personales, la existencia de un bagaje cultural familiar, identificado casi siempre con la escolaridad de los padres. De ese modo tenemos estudios realizados desde la economía, la pedagogía, la propia sociología que de manera explícita o implícita han utilizado al capital cultural como un factor que

potencia mejores desempeños y define el tipo de elecciones que los sujetos asumen. Pero es necesario reconocer que a la fecha lo más que se ha dicho es que este capital cultural familiar es importante y poco se ha avanzado en detallar sus mecanismos de operación.

En esta investigación, entre otros muchos de los supuestos que se utilizaron, estuvo el de la importancia que tiene para la elección profesional de las normalistas la existencia de un mayor o menor capital cultural en sus familias de origen. Al respecto, se llegó a la misma conclusión a la que han arribado otros investigadores sobre la importancia del capital cultural familiar; pero, además identificamos dos aspectos que, siendo obvios, no se habían hecho explícitos al menos no con la fuerza con la que se manifestaron en esta investigación sobre las estudiantes normalistas.

- a) En el análisis de la decisión profesional de las normalistas aparece como importante la existencia de un capital cultural familiar (en este estudio asociado a la escolaridad y profesión de los padres), sin embargo, este capital resultó mayor para las estudiantes de la Normal Urbana, que son ciudadinas, hijas de padres profesionistas en un porcentaje importante vinculados al magisterio. Su elección aparece evidentemente dependiente de la “herencia profesional” de los padres. Para estas estudiantes, la salida profesional es una decisión que corresponde al camino transitado por los padres y heredado a lo largo de su socialización primaria. Cuando llega el momento de tomar una decisión con respecto a su futuro profesional están muy familiarizadas con el ambiente profesional magisterial, conocen sus beneficios y riesgos limitados y, sobre todo, se tiene asegurado el ingreso a un empleo de por vida.
- b) Para las normalistas de la Normal Rural, en cambio, provenientes en su mayoría de familias campesinas y sin antecedentes directos o indirectos con el magisterio, la decisión sobre la profesión corresponde a un deseo de mejorar su estatus socioprofesional dentro de un abanico muy limitado de oportunidades. Aparece la elección profesional como una estrategia que les permitirá enfrentar la vida de mejor manera, procurando no repetir la historia de sus familias, al menos no la misma historia económica y cultural. Se revela

el proceso dialéctico de la construcción de la identidad, las normalistas se construyen como sujetos a partir de su historia personal, del origen social y familiar, luego en cierta medida contra ella, para finalmente construirse a sí mismas.

El proceso que guía la elección profesional de las normalistas muestra las relaciones entre los varios factores que intervienen con su aproximación a la profesión. Es necesario reconocer, primero, que son influenciadas tanto por factores objetivos como subjetivos. Objetivamente poseen, a partir de la herencia familiar, cierto capital cultural y económico; subjetivamente, tiene ciertos motivos, intereses y expectativas sobre su futuro profesional, tales como ganarse la vida y lograr ganar un trabajo satisfactorio. Ambos conjuntos de factores están, a su vez, fuertemente vinculados por los factores estructurales. Estos son, por un lado, las escenas estructurales de la familia, la clase, los antecedentes educativos y, por otro lado, la estructura ocupacional y el mercado de trabajo.

Estrategias identitarias

En la discusión teórica veíamos que las tensiones entre la “identidad para sí” construida a lo largo de la trayectoria biográfica de las estudiantes normalistas y la “identidad para los otros” atribuida por distintos actores, particularmente en el contexto de su formación profesional, da lugar a distintas estrategias identitarias. Analizar las estrategias identitarias de las estudiantes normalistas nos permitió aprehender los significados e interpretaciones sobre los cuales construyen su definición de sí, pero al mismo tiempo las articulaciones estructurales desde las cuales elaboran tales significaciones.

Lo que encontramos es que las estrategias que movilizan las estudiantes normalistas urbanas y rurales en la búsqueda de su identidad profesional son diferenciadas, porque además de estar sustentada en experiencias de formación profesional particulares, la trayectoria biográfica aporta elementos de definición muy importantes.

A partir de la exploración de las entrevistas encontramos que existen al menos cuatro dimensiones operativas en la formación profesional de las normalistas en Tlaxcala, que nombramos así: 1) formas de enseñanza, 2) competencias profesionales, 3) actitudes afectivas y, 4) acción colectiva.

Una de las estrategias identitarias observadas tiene que ver con los supuestos que las normalistas tienen sobre la **forma de enseñanza** que alude a la idea que los niños aprenden manipulando, observando, experimentando. Desde la pedagogía, esta corriente viene dada por el movimiento de la “escuela nueva” que tuvo su época de auge, en México, en las primeras décadas del siglo pasado; que en resumen postula la preeminencia del entendimiento racional por sobre la memorización y la percepción sensible de la realidad como eje del aprendizaje.

Otra de las estrategias está relacionada con las **competencias profesionales** vinculadas con la formación teórico práctica de las normalistas, es decir, en conocimientos sobre los contenidos de la educación primaria, los enfoques didácticos; y ciertas habilidades específicas de la profesión como son la elaboración de la planeación de clase, los proyectos escolares, la realización de actos cívicos y sociales, etc.

También encontramos una estrategia identitaria enmarcada dentro de las **actitudes afectivas**. Estas actitudes tienen que ver con el proceso de interacción maestra-alumno(a). Para las normalistas es importante –para algunas de ellas más importante aún que la enseñanza de conocimientos- los lazos afectivos que se generan o que la maestra debiera favorecer con sus alumnos. Antes de cualquier otra cosa, señalan las normalistas, las maestras deben propiciar un ambiente de confianza y afecto en el aula. Las maestras no deben desconocer las problemáticas emocionales de sus alumnos, pues estos elementos son factores que inciden en el aprovechamiento escolar.

Por último encontramos una estrategia identitaria concerniente con la **acción colectiva**. Aquí nos referimos a las organizaciones de las estudiantes que han logrado constituirse como fuentes de acción colectiva y por ende de una identificación fuerte que responde a preguntas como ¿quiénes somos?, ¿qué creencias y valores tenemos de la sociedad? Lo que encontramos en esta

investigación es que la acción colectiva tiene que ver con una identidad de clase, en este caso identificada con las clases “pobres”.

El hallazgo más importante es que estas cuatro dimensiones operan de manera diferenciada en las estudiantes de la normal urbana y de la normal rural (líneas abajo hacemos patente estas diferenciaciones), de tal manera que se puede entender que en estas normales se están objetivando prácticas y creencias que conforman el tipo de relaciones, tanto académicas como laborales y culturales entre los diferentes actores.

A su vez, estas dimensiones para su distinción analítica se pueden agrupar por su naturaleza en dos grandes grupos que nombramos así:

- 1) **Técnica.** Aquí ubicamos dos dimensiones que se apegan a estas características: *formas de enseñanza y competencias profesionales.*
- 2) **Socializada** ya que se constituye durante los procesos de interacción en el ambiente familiar y en las interacciones cara a cara y experiencias entre las mismas normalistas. De las dimensiones encontradas las que comprenden éstas características son: *actitudes afectivas y acción colectiva.*

Encontramos que las dimensiones referidas con anterioridad se ubican de manera diferenciada en las normalistas rurales y urbanas. Aclaramos que la información fue extraída del discurso que aparece en las entrevistas, que se registran como eventos que resultan significativos en mayor o en menor medida según las experiencias vividas durante la formación profesional de las estudiantes.

Formas de enseñanza

La forma de enseñanza afirmada en las ideas de que el niño aprende de manera práctica, objetiva y lúdica prevalece en las normalistas urbanas; en las normalistas rurales no encontramos estos fundamentos, más bien ellas refieren a otros aspectos de su práctica profesional que en el apartado siguiente analizamos. Aquí la conclusión es que esta dimensión, que se ubica en la parte técnica, la aprenden las normalistas urbanas en el proceso de formación profesional, en el discurso pedagógicos de sus profesores de la normal y en los contenidos curriculares. Sin

embargo también influye de manera decisiva el ambiente familiar, hay que tener presente que la mayoría de estas estudiantes provienen de familias de maestros, donde es frecuente que través de charlas informales los padres o familiares compartan sus experiencias profesionales.

Competencias profesionales

Por lo que tiene que ver con la significatividad otorgada en la formación profesional al conocimiento y manejo de contenidos y enfoques de la educación primaria, y al aprendizaje de ciertas habilidades referidas con la práctica profesional: planeación de clase, formas de evaluar, elaboración de documentos administrativos.

Es de apreciar como la dimensión es compartida más o menos en el mismo nivel por las estudiantes de ambas normales; haciendo la aclaración de que resulta interesante que aquí aparezcan ligeramente con mayor presencia las de la normal rural. Esta dimensión pertenece a los elementos técnicos que son aportados por los formadores y por los textos de consulta.

Actitudes afectivas

Por lo que tiene que ver con la dimensión de las actitudes afectivas, es decir la importancia concedida al proceso afectivo entre la maestra y los alumnos; que se constituye netamente en un proceso socializador al quedar prácticamente al margen del currículo formal o explícito, nos encontramos que prevalece solamente en las normalistas urbanas. Si asociamos este dato con los perfiles sociodemográficos de estas estudiantes, que como lo hemos venido señalando un porcentaje significativo son hijas de padres maestros, nos encontramos ante la evidencia de un imaginario que se reproduce en la familia, especialmente la figura de la madre maestra es muy importante; ésta hereda no solo la profesión, también las representaciones, creencias, valores que se han construido alrededor de la figura de la mujer maestra.

Acción colectiva

La última de las dimensiones, la que denominamos acción colectiva, forma parte de las experiencias vividas en el proceso de interacción entre alumnas. Encontramos esta dimensión prácticamente en las normalistas rurales. La acción colectiva de las

normalistas rurales tiene su punto de expresión en su organización estudiantil, que es la estructura que articula toda la actividad política.

Podemos decir que la acción colectiva de las normalistas rurales ha logrado constituir un tipo de identidad que Castells denomina “identidad de resistencia” que se expresa como una reacción a la opresión y aniquilación, por parte del Estado, hacia este tipo de instituciones y estudiantes.

Los valores de clase compartidos por las normalistas rurales favorecen el sentido de pertenencia y de identidad colectiva, mantener esta identidad es una lucha por preservar sus valores, por dignificar la “pobreza”. Ciertamente en su accionar más inmediato la acción colectiva de las normalistas rurales se traduce en una comunicación simbólica de intereses articulados a una estrategia de supervivencia, que en un primer análisis podríamos señalar hasta individualista: no al cierre de las normales rurales, asignación de plaza automática, mayor presupuesto a estas instituciones, entre otras. Pero con una visión más profunda lo que hay detrás son los reclamos de una clase social excluida y marginada.

Finalmente, parece válido identificar en la formación profesional estas cuatro dimensiones y reconocer que hay dos procesos de formación plenamente diferentes en ambas normales, lo que nos estaría hablando de dos procesos de construcción de la identidad profesional diferenciados en las normalistas tlaxcaltecas.

Balance

Para finalizar estas conclusiones vamos a realizar un balance sobre el trabajo en cuanto a logros, limitaciones y futuras líneas de investigación.

Consideramos que el trabajo logró develar el proceso dialéctico de la identidad profesional. Con la propuesta metodológica del análisis de los distintos niveles discursivos, conseguimos captar la articulación entre los dos planos de la identidad, así su dimensión macro estructural enunciada en la configuración sociohistórica de la profesión y las políticas educativas en la formación profesional del magisterio, y su dimensión micro expresada en las subjetividades de las normalistas y sus formadores.

El recuento de la historia de la profesión tuvo un tratamiento novedoso al analizarlo desde la idea de los imaginarios sociales, con lo que logramos hacer visibles las diferentes imágenes arquetípicas que sobre el magisterio se han constituido a lo largo de la historia de la profesión. Aunque hay que señalar que todavía hace falta trabajarlos con mayor profundidad analítica.

Una revelación muy importante que surgió al explorar el entramado de interacciones al interior de las escuelas normales, es el rostro descarnado de estas instituciones donde imperan las luchas y los conflictos entre los diferentes actores que se disputan el poder. Aquí la incorporación de la visión de *campo* desde Pierre Bourdieu ofreció una mirada interesante al introducir la dimensión de poder en las escuelas normales analizadas como *campos de fuerza*.

La construcción de los perfiles sociodemográficos de las normalistas tlaxcaltecas constituye un aporte significativo, toda vez que en el estado de Tlaxcala no existe ningún estudio al respecto. Estos perfiles hacen patente la diferenciación de origen social entre normalistas urbanas y rurales.

Consideramos que este trabajo constituye un avance al explicar un momento poco estudiado en el tema de las identidades profesionales del magisterio: el momento de la formación profesional desde las experiencias vividas de las estudiantes.

Los instrumentos y técnicas metodológicas elegidas –investigación documental, cuestionario y entrevista– nos proporcionaron datos muy valiosos que nos permitieron cumplir los objetivos de la investigación. Sin embargo el trabajo se hubiera enriquecido con observación participante, pero finalmente teníamos que ajustarnos a las condiciones de la investigación, existía un tiempo determinado para concluirla.

También sería interesante reflexionar sobre los hallazgos encontrados desde otro ángulo analítico, con nuevas lecturas y otros autores, que le impriman una nueva mirada.

A lo largo de la investigación se develaron vetas de análisis muy sugerentes que escapaban a los propósitos del trabajo, que vale la pena dejar como temas pendientes para futuras investigaciones.

Así tenemos por ejemplo el asunto relacionado con la implementación de las tecnologías de la información y comunicación en la formación profesional de las normalistas.

En los últimos años el sector privado en la formación de maestros tiene un crecimiento importante, hay estados donde hay mayor presencia de inversión privada que pública. Sería importante indagar sobre las construcciones identitarias de las normalistas en estos espacios, las características sociodemográficas de las estudiantes y bajo que circunstancias deciden ser maestras.

En esta investigación decidimos quedarnos solamente con estudiantes de sexo femenino como objeto de estudio. Sin embargo, se hace necesario indagar sobre la identidad profesional de los hombres maestros, por qué de la elección de una profesión feminizada.

Nada más nos queda decir que el trabajo aquí presentado se aleja de finalismos y determinismos, quedando como punto de lanza para posteriores investigaciones que busque profundizar en aspectos relacionados con la identidad profesional del magisterio.

BIBLIOGRAFÍA

About, A. (1988). *The System of professions*. University of Chicago Press. Chicago.

Abraham, Ada (1986). *El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Gedisa. Barcelona.

Abramo Laís y Rosalba Todaro (1998). "Género y trabajo en las decisiones empresariales" en Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, *Género, Tecnología y Trabalho*, año4, Número 7, 1998.

Aceves Lozano, Jorge (Coord.) (2000). *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación*. CIESAS. México.

_____ (1997). *Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en identidades emergentes*. Ponencia presentada en el XX Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA). Jalisco, México.

Aldrige, Meryl y Jullia Evetts. (2003) *Rethinking the concept of professionalism: the case of journalism*. en The British Journal of Sociology. Diciembre 2003, volumen 54, número 4, Bell & Bains LTD, Londres, pp. 547-564.

Annandale, E. (1998). *The Sociology of Health and Medicine: a critical Introduction*. Cambridge: Polity Press.

Gergen, Kenneth. (1994). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Paidós. Barcelona.

_____ (1996). *La terapia como construcción social*. Paidós. Barcelona.

Arce Gurza, Francisco (1985). "En busca de una educación revolucionaria (1924-1934)" en Zoraida Vázquez, Josefina (1985). *Ensayos sobre historia de la educación en México*. El Colegio de México.

Arfuch Leonor (2005) *El espacio Biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México FCE

Arnaut Salgado, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. CIDE. México.

Arteaga Castillo, Belinda (1994). *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. UPN. México.

Ayús Reyes, Ramfis (2005). *El habla en situación: conversaciones y pasiones. La vida social en un mercado*. México.

Barbosa Heldt, Antonio (1972). *Cien años en la educación de México*. Pax-México.

Barrón Concepción (2003). *Universidades privadas: formación en educación*. UNAM, Plaza y Valdés. México.

Bauman, Z. (1991). "Modernidad y ambivalencia" en Beriain J. (comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Anthropos (1996). Barcelona.

_____(2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. México.

Beck Ulrich (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI. Madrid.

Bendle, Marvin F. (2002) *The crisis of "identity" in high modernity* The British Journal of Sociology, marzo 2002, vol.53, número 1, Londres, Bell & Bain LTD, pp. 1-18.

Béraud, André (2007). "La llegada de las mujeres a las actividades tradicionalmente masculinas. ¿Transformación de las identidades profesionales?" en Rocío Guadarrama y José Luís Torres *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*. Anthropos. México.

Beriain, Josetxo (Comp.) (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Anthropos. España.

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1994). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos aires.

Bernstein, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, Madrid.

_____(1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid

Bertaux, Daniel (1993). "Los relatos de vida en el análisis social". en Jorge Aceves Lozano (comp.). *Historia oral*. Antologías Universitarias, México. Instituto Mora/UAM.

Blanco Mercedes y Edith Pacheco (2002). "En busca de la "metodología mixta" entre un estudio de corte cualitativo y el seguimiento de una cohorte en una encuesta" en *Estudios Demográficos y Urbanos*. Vol. 17, núm. 3, septiembre-diciembre, 2002. El Colegio de México.

Blumer H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspectiva and Method*. Englewood Cliffs, The Viking Press.

Bolaños Martínez, Raúl (2001). "Orígenes de la educación pública en México" en Fernando Solana (coord). *Historia de la educación pública en México*. SEP-FCE. México.

Bolaños Martínez, Víctor Hugo (1975). *Cambios técnicos de educación normal*. SEP. México.

Bravo Ahuja, Gloria. (1977). *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México. El Colegio de México.

Bremauntz, Alberto (1943). *La educación socialista en México*. Imp. Rivadeneyra. México.

Bourdieu, P. Chamboredon y Passeron (1975). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (1983). *Espacio social y campo de poder*. Ed. Anagrama, Barcelona.

_____(1986). *Espacio social y poder simbólico*. en *Cosas Dichas*. Ed. Gedisa. Buenos aires, Argentina.

_____(1990). *Sociología y cultura*. Ed. Grijalbo. México.

_____(1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Ed. Anagrama. Barcelona.

_____(2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. México.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

BURRAGE, Michael, et al (1990). "An actor based framework for the study of the professions", en BURRAGE, Michael y TORSTENDAHL, Rolf. *Professions in Theory and History. Rethinking the study of the Professions*. London, SAGE Publications London.

Caballero, Arquímedes y Salvador Medrano (2001). "El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964" en Fernando Solana (coord). *Historia de la educación pública en México*. SEP-FCE. México.

Carrillo, Carlos (1886). "Concepción del maestro ideal: Un verdadero apostolado" en *La Reforma de la escuela elemental*. Tomo I, No. 3. México.

Carretero Pasín, Angel Enrique (2001). *Imaginarios sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión del orden social*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, España.

[.http://www.archivochile.com/tesis/11_tefiloideo/11teofiloideo007.pdf](http://www.archivochile.com/tesis/11_tefiloideo/11teofiloideo007.pdf)

Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. 3 volúmenes. Alianza, Madrid, España.

Castillo, I. (1976). *México: Sus Revoluciones Sociales y la Educación*. Tomo 4. México.

Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2 El imaginario social y la institución*. Tus Quets. Barcelona.

Civera Cerede, Alicia (1997). "Política educativa en el estado de México entre 1970-1990: una revisión general" en *Colección Documentos de Investigación*. El Colegio Mexiquense. México.

_____ (2000). "Pasado y futuro de las escuelas normales rurales" en *Gaceta de Ciencias Sociales y Humanidades*. Num. 1, el Colegio Mexiquense A.C., enero-marzo 2000.

_____ (2001). "México: La trayectoria de las escuelas normales rurales, algunas huellas para estudiar" en *Revista Digital de Historia de la Educación*. http://www.tach.ula.ve/heuris/2do_semestre_2001/9_mexico.htm.

_____ (2004). "La legitimación de las escuelas normales rurales". en *Colección de Documentos de Investigación*. Colegio Mexiquense. <http://www.cmq.edu.mx/docinvest/document/DI86320>.

Coffey, A. y P. Atkinson (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.

COLLINS, Randall (1977). "Functional and conflict theories of educational stratification", en Jerome Karabel y A. H. Halsey (eds) *Power and ideology in education*. Nueva York Oxford University Press, pp. 128-136.

_____ (1990). "Market closure and the conflict theory of the professions", en BURRAGE, Michael y TORSTENDAHL, Rolf, *Professions in theory and history*. Sage, Londres. 1990. pp. 25-43.

Corbin, Juliet y A. Strauss (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Ed. Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Colección Contus. Colombia.

Córdova, Arnaldo (1973). *La Ideología de la Revolución Mexicana*. Ed. Era. México.

Curiel Méndez, Martha Eugenia (2001). "La educación normal" en Fernando Solana (coord). *Historia de la educación pública en México*. SEP-FCE. México.

Czarny, Gabriela (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. SEP Subsecretaría de educación básica y normal. Cuadernos de discusión 16. México.

De Garay, Graciela (1995). "Las fuentes orales" en *Reflexiones sobre el oficio del historiador*. México, UNAM (Instituto de Investigaciones Históricas/Serie Divulgación 2).

De la Garza Toledo, Enrique (coord.) (2000). *Tratado Latinoamericano de sociología del trabajo*. FCE. México.

De Miguel, Jesús M. (1995). *Auto/biografías*. Cuadernos Metodológicos 17. CIS. Madrid.

Denzin, Norman K. y Yvonna S. Lincoln (1994). *Handbook of Qualitative research*. SAGE Publications. USA.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis : a user friendly guide for social scientists*. Routledge and Kegan Paul. Londres.

Díaz, Alfredo (1986). Antología temática 2. "La educación, el liberalismo, el positivismo y el auge del normalismo", en *Los grandes momentos del normalismo en México*. Colección: Evolución histórica de la educación en México, Biblioteca del Mejoramiento Profesional del Magisterio Tercera Época, México.

Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa (2001). "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos" en Revista Iberoamericana de Educación. *Profesión docente*. Enero-abril 2001. no. 25. OEI. pp. 17- 41.

Díaz Covarrubias, José (1875). *La instrucción pública en México*. Ed. del Gobierno, en Palacio. México

Dingwall, R. (2004). *Las profesiones y el orden social en una sociedad global*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 6, No. 1.

Dubar, Claude (1991) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin Éditeur, Paris.

_____ (1994) « Une sociologie (empirique) de l'identité est-elle possible ? », en Suzie Guth (dir.) *Une sociologie des identités est-elle possible ?* Paris, L'Harmattan.

----- (2000) "El trabajo y las identidades profesionales y personales" en *Trayectorias ocupacionales y mercado de trabajo*. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, número 13, 2001, pp. 5-16. Argentina.

Dubet, Francois (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris. Éditions du Seuil.

_____ y Danilo Martuccelli (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris. Éditions du Seuil.

_____ (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa. España.

Durand, Gilbert (2004 [1960]). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. FCE, México.

Durkheim, Emile (2000). *Las reglas del método sociológico*, México, Quinto Sol.

_____ (2002). *La división del trabajo social*. Colofón. México.

_____ (2003). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Alianza Editorial. Madrid.

Fernández Pérez, Jorge. (2001). *Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 3, No. 1.

Ferrarotti, Franco (1991). *La historia y lo cotidiano*. Homo sociologicus 48. ed. Península. Barcelona.

Figuerola Millán, Lilia Magdalena (2002). "Expectativas, fantasía y deseos: una expresión más de la vida cotidiana escolar" en *Cultura y procesos educativos*. México: CESU/Plaza y Valdés.

Finnegan, R. (1997). "Stirring the Self": Personal Narratives and Identity. In H. MacKay (ed) *Consumption and Everyday Life*. London, SAGE

Freidson, Eliot (1986). *The Professions and their Prospects*. Sage. Newbury Parck.
_____(1987). *Professionalism, empowerment and decision-making*. position paper written for professionalism The National Education Association.
_____(1994). *Professionalism Reborn. Theory, prophesy and policy*. Cambridge (UK): Polity Press.
_____(2001). "La teoría de las profesiones estado del arte". en *Perfiles educativos*. Vol. 23, No.93. Universidad Nacional Autónoma de México. México. pp. 28-43.

Freytes Frey, Ada Cora (2004) "Las dimensiones biográfica y relacional de la identidad profesional" en *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*. Buenos Aires.

Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Argentina.

_____(1987). "¿por qué hay que estudiar el poder?", en C. W. Mills y otros. *Materiales de sociología crítica*. Madrid, La piqueta.

Galván Lafarga, Luz Elena (1996). *Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXVI No.2, pp. 165-191, (México).

_____(2001). "Las maestras de ayer. Un estudio de las preceptoras durante el porfiriato", en *Primer Congreso Internacional sobre los procesos de feminización del magisterio*. CIESAS/El Colegio de San Luis. México

_____(2002). "Magisterio: formación, situación social y económica y feminización. Siglo XIX y primeras décadas del XX" en *Historiografía de la educación en México*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.

_____(2004). *Del arte de ser maestra y maestro a su profesionalización*. Publicaciones Digitales DGSCA UNAM, en <http://biblioweb.dgsca.unam.mx>.

Garagalza, Luis (1990). *La interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje de la filosofía actual*. Anthropos. Barcelona.

García, B y Oliveira, Orlandina (1994). *Trabajo femenino y vida familiar en México*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano, Centro de estudios Sociológicos, pp. 19-56.

Gaulejac, Vincent (2001) *Sociologues en quête d'identité*, Cahiers Internationaux de Sociologie, octubre-diciembre 2002, vol. CXI, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 355-362.

_____ (2002) *Lo irreductible social y lo irreductible psíquico*. en Perfiles Latinoamericanos, año 10, número 21, diciembre 20002, México.

Geertz; Clifford (1991). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. México.

_____ (1997). "Desde el punto de vista nativo: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico, en *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós, Barcelona.

Giddens, Anthony. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España. Ed. Península.

_____ (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu. Buenos Aires.

_____ (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Universidad. Barcelona.

Giménez Montiel, Gilberto (1987). *La teoría y el análisis de la cultura*. SEP, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.

_____ (2000). "Materiales para una teoría de la identidades sociales". en J.M. Valenzuela Arce (coord). *Decadencia y auge de las identidades*. COLEF. Ed. norte/Plaza y Valdés. México.

_____ (2001). "Identidades étnicas: estado de la cuestión". en Reyna L. (coord). *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XIX*. Ed. CIESAS. INI. M.A. Porrua. México. pp. 45-70.

Gimeno Sacristán, J. (1988). "Profesionalización docente y cambio educativo", en Alliaud Duschatzky (comps.) *Maestros, Formación, Práctica y transformación escolar*. Buenos Aires. Miño y Dávila, 1992.

Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.

Glaser, B.G. y A. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Nueva Cork. Aldine De Gruyter.

Godar, F. y Cabanes, R. (1996). *Usos de historia de vida en las ciencias sociales*. Cuadernos del CIDS (serie II). pp. 38-41

Goffman, Erving (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu. Argentina.

_____ (1994). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (1998). *Estigma. La identidad deteriorada*. (Argentina: Amorrortu)

Gómez Navas, Leonardo (2001). "La Revolución Mexicana y la educación popular" en Fernando Solana *et al* (coord.). *Historia de la educación pública en México*. SEP-FCE. México.

Guadarrama Olivera, Rocío (2000). "La cultura laboral" en E. de la Garza (coord.) *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. FCE. México.

_____(2001). *Los empresarios norteros en la sociedad y la política del México moderno. Sonora (1929-1988)*. México.

_____(2003). "Las paradojas actuales de la investigación cualitativa en ciencias sociales". en Desafíos teórico-metodológicos en los estudios de población en el inicio del milenio. A. I: Canales y S. Lerner. México, El Colegio de México, Universidad de Guadalajara y Sociedad Mexicana de Demografía, pp. 162-176.

_____(2007). "Identidades, resistencia y conflicto en las cadenas globales" en *Los significados del trabajo femenino en el mundo global*. Anthropos, México.

_____(2007). *Estereotipos, transacciones y rupturas en los significados del trabajo femenino. Nuevos campos de investigación*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana "La Sociología en el siglo XXI. Dilemas, Retos y perspectivas".

Guadarrama, Rocío y Torres, José Luís (2004). *Familia, trabajo y profesión en dos grupos de mujeres: costureras y maestras de primaria en Costa Rica Y México*. (Ponencia presentada en la Reunión 2004 de la Latin American Studies Association, Las Vegas, Nevada, octubre 7-9 de 2004) Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, México, D.F.

Guillame, Jean Francoise. (2002) *Professional trajectory and Family Patrimony*. en *Current Sociology*, marzo 2002, volumen 50, número 2, Sage Publications LTD, Londres, pp. 203-211.

Gutiérrez, Juan y Juan Manuel Delgado (1996). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis. España.

Gutiérrez López, Catalina (2006). "El mejoramiento de las escuelas normales en el gobierno del cambio" en *Reencuentro Análisis de problemas universitarios*. Núm. 045, mayo 2006. UAM-X. DF, México.

Guzmán Gómez, Carlota (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. UNAM, CRIM. México.

Habermas, Jurgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. Buenos Aires.
_____(1996). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos, Madrid, España.

Hernández García de León, Héctor (2004). *Historia política del sinarquismo 1934-1944*. Colección: Las ciencias Sociales, Segunda Década. Porrúa. México.

Huberman, A. Machael y Matthew b. Miles (1994). "Data Management and Analysis Methods" en Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincon (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park. Sage.

Hualde, Alfredo (2000). "La sociología de las profesiones: Asignatura pendiente en América Latina" en E. de la Garza (coord.) *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. FCE. México.

Hughes Everett, C. (1966). "The social significance of professionalization" in: Vollmer Howard M. and Donald L. Mills (eds) *Professionalization*, Englewood, New Jersey.
_____(1971). "The Sociological Eye: Selected Papers". Aldine. Chicago & Nueva York.

Ibarrola, Maria y Gilberto Silva (1996). *Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México*. en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXVI. No. 2. pp. 13-69. México.

Imrei, Andrea (2002). *Oniromancia: análisis de símbolos en los cuentos de Julio Cortázar*. Ed. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Jenkins, Richard (2000) *Categorization: identity, social process and epistemology*. Current Sociology, Julio 2000, vol. 48, número 3, Sage Publications LTD, Londres, pp. 7-25.

Jick, T.D. (1979) Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. Administrative Science Quarterly, 24, 602-611.

Krauze, Enrique (1976). *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana*. Siglo XXI. México.

Larson, MS (1977). *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley (CA): University of California Press.

Latapí Sarre, Pablo (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. Fondo de Cultura Económica, (colección Educación y Pedagogía), México.

_____(2004). La política educativa del Estado mexicano de 2002. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 6 No. 2. Consultado el día 4 de noviembre de 2005 en <<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>>.

León, Emma y Hugo Zelmelman. Coords. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona. Anthropos-CRIM- Coordinación de Humanidades, col. Ciencias Sociales.

Lindón, Alicia (1999). "Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social" en *Economía, Sociedad y Territorio*. Julio-diciembre, vol. II, No. 6. El Colegio Mexiquense, A:C: Toluca, México. Pp. 295-310.

Lo, Ming-cheng M. (2005). "The professions: Prodigal Daughters of Modernity" en Julia Adams, Elisabeth Stephanie Clemens, Ann Shola Orloff *Remaking modernity: politics, history, and sociology*. Durham: Duke University Press

López, Oresta (2001). Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el valle del mezquital. Antropologías CIESAS. México.

Luhmann, K. (1991). *Sociología del riesgo*. Universidad Iberoamericana-Universidad Guadalajara. Col. Laberinto de cristal. México.

Maffesoli, M. (2000). "Posmodernidad e identidades múltiples" en *Sociológica*. No. 43, mayo-agosto.

Martínez Rizo, Felipe (1992). "La desigualdad en México". en Revista Latinoamericana de estudios Educativos. Vol. XII, núm. 2, México, 1992, pp. 59-120.

McCracken Grant, David (1988). The long interview. Sage University Paper Series on Qualitative Research Methods, vol. 13. Beverly Hills CA:Sage

Mead, George Herbert (1993 [1943]). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós. México.

Medina, Luis (1978). *Del cardenismo al avilacamachismo*. Colección Historia de la revolución mexicana. No. 18. El Colegio de México. México.

Mejía Zúñiga, Raúl (1964). *Raíces educativas de la Reforma*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. SEP. México.

----- (2001). "La escuela que surge de la Revolución" en Fernando Solana (coord). *Historia de la educación pública en México*. SEP-FCE. México.

Meneses Morales, Ernesto, et al (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. (México:CEE)

Meneses Morales, Ernesto, et al (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. La problemática durante los regimenes de los presidentes Gustavo Diaz Ordaz y Luis Echeverria Alvarez*. (México:CEE)

Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. Serie cuadernos. México.

Merton, R. (1965). *Teoría y Estructuras Sociales*. Fondo de Cultura Económica, México.

Miranda López, Francisco (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. COLMEX-UPN. México.

Moreno y Kalbtk, Salvador (2001). "El porfiriato. Primera etapa (1876-1901)" en Fernando Solana (coord). *Historia de la educación pública en México*. SEP-FCE. México.

Morse, Janice (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2). pp. 120-123.

Murillo, María Victoria (2001). "Una aproximación al estudio del sindicalismo magisterial en América Latina". *Revista de Estudios Sociológicos*. Vol. XIX, núm. 55. Colegio de México. México.

Newman, Isadore y Carolyn R Benz (1998). *Qualitative-Quantitative Research Methodology. Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale y Edwardsville, Estados Unidos, Southern Illinois University Press.

Ortiz-Osés, A. (1994). "Presentación" en K. Kerényi *Arquetipos y símbolos colectivos*. *Círculo Eranos I*. Anthropos. Barcelona.

Ortiz Enciso, Isidro Pedro (1986). Antología temática 1. "La escuela normal lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación de maestros" en *Los grandes momentos del normalismo en México*. Colección: Evolución histórica de la educación en México, Biblioteca del Mejoramiento Profesional del Magisterio Tercera Época, (México).

Palazón, Francisco y Manuel Tovar (2004). *Trabajo y educación: una relación inquietante*. <http://www.ucm.es/info/ec/jec9/areas.htm#a6>

Palenzuela, Pablo (1995). *Las culturas del trabajo: una aproximación antropológica*. Sociología del trabajo, número 24, primavera.

Parsons, Talcott (1988 [1951]). *El sistema social*. Alianza Universidad. Madrid.

_____ (1970). *Ensayos de teoría sociológica*. Paidós. Buenos Aires

_____ (1979). "Profesiones liberales" en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. vol. 8. Edit. Aguilar. España.

Pescador, Miguel Ángel (1983). "La formación del magisterio en México". en *Perfiles Educativos*. Nueva Época. No. 3. CISE-UNAM. Octubre-diciembre. México.

Piña, Carlos (1988). *La construcción del "sí-mismo" en el relato autobiográfico*. Documento de trabajo, FLACSO, Chile.

Porter, Susie (2006). "Espacios burocráticos, normas de feminidad e identidad de la clase media en México durante la década de 1930" en María Teresa Fernández, Carmen Ramos, Susie Porter (coord.) *Orden social e identidad de género México, siglo XIX y XX*. CIESAS. México.

Potter, Jonathan (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Paidós. Barcelona.

Pujadas Muñoz, Juan José (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. CIS. España.

Raby L, David (1974). *Educación y revolución social en México*. Seosetentas. México.

Ralsky de Cimet, Susana (1992). *Proceso formativo de los participantes sociales: interaccionismo simbólico*. Tesis de maestría. UNAM. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales..

Real Villarreal, Mariano Ángel (2002). *Sociología de la profesión de graduado social*. Tesisdoctoral.http://descargas.cervantes.virtual.com/servlet/SirveObras/45706285432370541854679/012094_3.pdf

Reichard, C.S. y Cook T.D. (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills, CA. SAGE Publications.

Reséndiz García, R. (2004) "Construyendo una biografía: una guía básica" en M.L. Tarrés *Observar, escuchar, comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (coord.) FLACSO, México.

Reyes R. y Zuñiga R. (1994). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. Fundacion SNTE para la cultura del Maestro Mexicano. México.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.

Robson, Jocelyn. (2001). *Professional challenges for Further Education Teachers in the UK*. The University of Greenwich, UK.

Rodríguez Beltrán, Cayetano (1903). "Maestros, no sabios" en *México intelectual*. Tomo XXV. México.

Rodríguez Gómez, Gregorio et al (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. España.

Rodríguez, Pedro Gerardo (1986). *Expansión y crisis de la educación primaria en México (una visión histórica)*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XVI. No- 3-4. pp. 157-176. México.

Rosas Carrasco, Lesvia Oliva (2003). *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. (México: CEE: Fundación para la Cultura del Maestro SNTE).

Salles, Vania (2003). "El debate micro-macro: dilemas y contextos" en Alejandro I. Canales y Susana Lerner Sigal *Desafíos teórico-metodológicos en los estudios de población en el inicio del milenio*. El Colegio de México, Universidad de Guadalajara, Sociedad Mexicana de Demografía. México.

Savín Castro, Marco Antonio (2003). "¿Por qué seguir formando a los docentes en las escuelas normales?", en *Escuelas normales: propuestas para una reforma integral*. Cuadernos de discusión 13. SEP. México.

SELANDER, S. (1990) "Associative strategies in the process of professionalization: professional strategies and scientification of occupations" en BURRAGE, M., TORSTENDAHL, R. (ed.), *Professions in Theory and History. Rethinking The Study of the Professions*, SAGE Publications, London Newbury Park, New Delhi, pp. 139-150.

SEP (1984). *La profesionalización de la educación normal en México*. Documentos 1944-1984, Cuadernos /SEP, (México).

SEP CONALTE (1975). *Educación normal. Resoluciones de Cuernavaca*. México.
_____(1991). *Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización Educativa 1989-1994*. México.

Solana, Fernando (coord.) (2001). *Historia de la educación pública en México*. FCE. México.

Sotelo Inclán, Jesús (2001). "La educación socialista" en Fernando Solana (coord). *Historia de la educación pública en México*. SEP-FCE. México.

Staples Anne *et al* (1985). "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente" en Zoraida Vázquez, Josefina *et al* (1985). *Ensayos sobre historia de la educación en México*. El Colegio de México.

Strauss, A. y J. Corbin (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.

Tankc, Dorothy (1995). "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1824", en Josefina Zoraida Vázquez (Coord.), *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México.

Tarrés, Maria Luisa (Coord.) (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. FLACSO. México.

Tashakkori, Abbas y Charles Teddlie (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*, SAGE Publications, London, Applied Social Research Methods Series, Vol. 46.

Tenti, Emilio (1999). *El arte del buen maestro*. México: Pax.

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: analysis types and software tools*. Londres. Falmer.

Thompson B. Jhon (1993 [1990]). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México. UAM, México.

Tolentino, Hedald (2007) "Orientaciones y significados del trabajo en un grupo de enfermeras de élite en la Ciudad de México" en Guadarrama, Rocío y Torres, José Luis (coords.). *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*. Madrid: Universidad Autónoma Metropolitana/Editorial Anthropos.

Torres, José Luis (2005) *La identidad profesional de las profesoras de educación primaria en México. Un estudio sobre transacciones objetivas y subjetivas en contextos socialmente estructurados*. Tesis doctoral, Posgrado en Estudios Sociales, Línea Estudios Laborales, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México, D.F.

Torres Quintero, Gregorio (1907). *La enseñanza normal*. (México), Año III, No. 3.

Touraine, Alain (1994). *Crítica de la modernidad*. FCE. México.

Valles, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Serie Síntesis Sociológica. Madrid.

Van Dijk, Teun (1999). *Ideología. Un enfoque disciplinario*. Gedisa, España.

Vargas Flores, José de Jesús, et al. (2003) *Redes sociales de apoyo en el proceso de enfermedades crónicas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores de Iztacala. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 6, No.2, junio de 2003.

Webb, Rosemary, etal. (2004). *A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland*. Comparative Education, vol. 40, No. 1, february 2004, Taylor & Francis LTD.

Weber, Max (2005 [1922]). *Economía y sociedad*. (México-Buenos Aires : FCE)

_____(2003 [1934]) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. FCE. México.

Walcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks. Sage.

Zoraida Vázquez, Josefina *et al* (1985). *Ensayos sobre historia de la educación en México*. El Colegio de México.

Zorrilla, Margarita (2002). "Diez años después del Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas". *Revista Electrónica de investigación educativa*, Vol. 4, Núm. 2. Consultado el 4 de noviembre de 2005 en <<http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>>

ANEXO 1 PLANES DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS NORMALES

Plan de 1886 Currículum de la Normal de Jalapa

Primer año

Español	Caligrafía
Aritmética	Geometría
Antropología pedagógica	Francés
(introducción general a las ciencias	Dibujo
pedagógicas, nociones de filosofía, higiene	Canto
Escolar y doméstica y psicología educativa)	Gimnasia

Segundo año

Español	Aritmética
Pedagogía (con didáctica, metodología	Algebra
y disciplina escolar)	Geometría
Francés	Geografía
Ciencias naturales (con nociones de química,	Historia
geología, y mineralogía con aplicación a la	Teneduría de libros
vida agrícola e industrial y botánica)	Dibujo
Gimnasia	Canto
Caligrafía	

Tercer año

Español	Geometría
Algebra	Inglés
Pedagogía (con metodología, legislación	Ciencias naturales (física y zoología)
escolar y pedagogía general)	Historia
Geografía	Dibujo
Instrucción cívica (con nociones de derecho	Canto
constitucional y usual)	Gimnasia
Aritmética	

Cuarto año

Principios de gramática general en su	Pedagogía
aplicación al español y nociones de literatura	Álgebra
Inglés	Geometría
Ciencias naturales (química)	Trigonometría rectilínea
Historia	Geografía
Gimnasia	Canto

Quinto año

Pedagogía e historia de la misma	Moral
Nociones de economía política	Ciencias naturales (física)
Lógica	

Plan de 1887

Currículo de la Normal de México (varones)

Primer año

Lectura superior, ejercicios de recitación	Aritmética y álgebra
reminiscencia	Geometría
Elementos de mecánica y cosmografía	Geografía general y de México
Historia de México	Primer año de francés
Caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza	Gimnasia
Ejercicios militares y observación	Canto coral
en las escuelas anexas	

Segundo año

Elementos de física y meteorología	Elementos de química general, agrícola
Segundo año de francés	e industrial
Primer año de inglés	Historia general
Caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza	Gimnasia
Ejercicios militares, práctica empírica de	Canto coral
los métodos de enseñanza en las escuelas	

Tercer año

Elementos de historia natural	Lógica
Nociones de fisiología	Moral
Pedagogía con elementos de psicología	Gramática española
Metodología con especialidades en el sistema Fröbel	Ejercicios de composición
Caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza	Canto coral
Lecciones de cosas	Ejercicios militares
Segundo año de inglés	Práctica de la enseñanza en las escuelas
	Anexas

Cuarto año

Nociones de medicina doméstica y de higiene doméstica y escolar con práctica de la vacuna	Organización y disciplina escolar e historia de la pedagogía
Segundo año de pedagogía con metodología (continuación de la anterior)	Gimnasia
Caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza	Canto coral
Elementos de derecho constitucional	Ejercicios militares
Elementos de economía política	Práctica de la enseñanza en la escuela anexa y ejercicios de crítica
	Pedagógica

Plan 1916

Para profesores de educación Primaria elemental

Primer año**Segundo año**

Primer curso de la lengua castellana	Segundo curso de lengua castellana
Lectura y declamación	Primer curso de inglés
Escritura	Zoología
Primer curso de matemáticas: aritmética	Segundo curso de matemáticas:
Botánica	álgebra, nociones de contabilidad
Anatomía, fisiología e higiene	Elementos de psicología pedagógica
Dibujo	Física
Trabajos manuales	Primer curso de geografía: fisiografía y geografía general
Moral práctica y elementos de ética	Dibujo
Música vocal	Trabajos manuales
Ejercicios físicos	Música vocal
Ejercicios militares	Ejercicios físicos militares

Tercer año

Gramática castellana (incluyendo raíces grecolatina y literatura castellana)
Segundo curso de inglés
Tercer curso de matemáticas (geometría plana y en el espacio)
Química y elementos de mineralogía
Segundo curso de geografía (América y México)
Metodología general y especial de la lengua nacional y aritmética
Historia patria e instrucción cívica
Dibujo
Trabajos manuales
Música vocal
Ejercicios físicos y militares
Observación y práctica de enseñanza

Plan 1923

Plan de estudios de la escuela normal primaria para maestros

Primer año**Segundo año**

Ejercicios sistemáticos de lenguaje	Algebra y geometría
Comprendiendo lectura y recitación	Física experimental con aplicaciones a la vida diaria
Botánica y zoología (un semestre para cada una)	Iniciación a las artes y oficios
Prácticas agrícolas	Ejercicios sistemáticos de lenguaje, comprendiendo lectura y recitación
Inglés o francés	Geografía física precedida de nociones de cosmografía y de geología
Civismo (instrucción y acción cívicas)	Inglés o francés
Trabajos manuales	Trabajos manuales aplicados a la escuela primaria
Solfeo y canto coral	Solfeo y canto coral
Dibujo	Educación física
Educación física	Dibujo
Escritura	
Aritmética	
Tercer año	Cuarto año
Química experimental con aplicaciones a la vida diaria	Ciencia de la educación con la observación y prácticas relativas
Pequeñas industrias	Literatura
Gramática y raíces griegas y latinas	Geografía patria y americana
Geografía del Antiguo Continente y de Oceanía	Historia patria
Historia universal	Sociología aplicada a la educación
Anatomía, fisiología e higiene	Técnica de clase de la geografía, de la historia y del civismo, con la observación y prácticas relativas
Técnica de la clase de las ciencias	Educación física
Físicas y naturales, con la observación y prácticas relativas	Psicología aplicada a la educación con la

Dibujo	observación y prácticas relativas
Solfeo y canto coral	
Quinto año	
Organización escolar, con la observación y prácticas relativas	Técnica de clase de la lengua nacional, de la aritmética y de la geometría, con la
Historia de la educación	observación y prácticas relativas
Higiene escolar, con la observación y prácticas relativas	Educación física
Lógica moral	Practica pedagógica

Plan 1928

Primer año

Segundo año

Literatura general	Principios de educación, primer curso
Biología	Psicología de la educación, segundo curso
Pequeñas industrias (química aplicada)	Geografía económica y social
Higiene escolar	Pequeñas industrias
Psicología de la educación, primer curso	Sociología aplicada a la educación
Cosmografía y elementos de meteorología	Economía doméstica
Economía doméstica	Cultura física
Música	Música
Cultura física	Prácticas agrícolas
Prácticas agrícolas	Práctica escolar y técnica
Práctica escolar y técnica	

Tercer año

Principios de educación, segundo curso
Organización y administración escolar
Historia de la educación
Historia moderna
Lógica y ética
Cultura física
Prácticas agrícolas
Práctica escolar y técnica

Plan de estudios para las escuelas normales rurales

Primer año

Ciencia de la educación. Con especial orientación al medio natural	Economía política. Con especial aplicación a la economía del lugar
Técnica de la enseñanza	Nociones de mineralogía y geología
Biología. Con aplicación biotécnicas a las Industrias agropecuarias	Etimología española, griegas, latinas e indígenas
Psicología general	Literatura universal
Lógica	Dibujo y artes plásticas
Escritura	Educación física y preliminar
	Educación musical

Segundo año

Ciencias de la educación	Cosmografía
Historia de la educación general	Ética
Técnica de la enseñanza	Educación musical
Psicología	Dibujo y artes plásticas
Higiene escolar. Incluyendo primeros auxilios y puericultura	Educación física y preliminar

Sociología. Con seminario de investigaciones y aplicaciones al medio rural	
--	--

Tercer año

Ciencias de la educación	Organización escolar y administración de escuelas rurales
Historia de la educación en México	Educación musical
Técnica de la enseñanza	Dibujo y artes plásticas
Psicotécnica pedagógica	Danza y teatro
Historia del arte y nociones de estética	Educación física y preliminar

Plan 1945

Plan de estudios de la enseñanza normal

Primer año

Materias profesionales

Primer curso de matemáticas. Fundamentalmente aritmética, elementos de geometría y nociones de álgebra
Primer curso de ciencias biológicas. Fundamentalmente botánica
Primer curso de español
Geografía física
Civismo
Inglés o francés

Actividades

Dibujo de imitación
Escritura
Música y orfeones
Economía doméstica
Prácticas agrícolas y zootécnicas
Cultura física

Segundo año

Materias profesionales

Segundo curso de matemáticas. Álgebra y geometría plana
Segundo curso de ciencias biológicas. zoología
Física
Geografía universal. Fundamentalmente humana
Segundo curso de español
Civismo
Inglés o francés

Actividades

Dibujo constructivo
Música y orfeones
Economía doméstica u oficio

Prácticas agrícolas y zootécnicas
Cultura física

Tercer año

Materias profesionales

Tercer curso de matemáticas. Geometría en el espacio y trigonometría
Tercer curso de ciencias biológicas. Anatomía, fisiología e higiene
Química
Literatura española e hispanoamericana
Geografía de México
Historia de México
Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etc.). Primer curso
Inglés o francés

Actividades

Modelado
Música
Economía doméstica y oficio
Prácticas agrícolas y zootécnicas
Cultura física

Cuarto año

Materias profesionales

Psicología
Técnica de la enseñanza, primer curso
Higiene escolar y social
Biología, con referencia a la fisiología del niño
Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etc.). Segundo curso
Economía política y problemas económicos de México
Teoría del cooperativismo
Geografía económica y social

Actividades

Educación física
Economía doméstica u oficio
Dibujo y artes plásticas, aplicados a la escuela primaria
Prácticas agrícolas y zootécnicas
Música

Quinto año

Materias profesionales

Pedagogía
Técnica de la enseñanza, segundo curso

Ciencia de la educación, primer curso
Iniciación a la psicología y pedagogía de anormales

Materias de cultura general

Teoría de ciencia (lógica)
Arte y literatura al servicio del proletariado
Sociología aplicada a la educación
Cosmografía

Actividades

Educación física
Economía doméstica u oficio
Prácticas agrícolas y zootécnicas

Sexto año

Materias profesionales

Psicotécnica pedagógica
Técnica de la enseñanza, tercer curso
Ciencia de la educación, segundo curso
Historia de la educación
Organización y estadística escolares

Materias de cultura general

Ética y estética
Legislación revolucionaria (del trabajo. Agraria, educación)

Actividades

Educación física
Prácticas agrícolas y zootécnicas
Economía doméstica u oficio

Plan 1960

Plan de estudios de la enseñanza normal

Primer año

Primer semestre

Asignaturas	Horas semanales
Problemas económicos, sociales y culturales de México	6
Psicología general	6
Lógica	6

		18	horas
--	--	----	-------

Segundo semestre

Antropología social y cultural	6		
Ética	4		
Optativa (Complementaria o suplementaria; español superior)			
Matemáticas, ciencias)	4		
		14	horas

Actividades (cursos anuales)

Talleres, laboratorios o economía doméstica	3	(dos sesiones)
Actividades artísticas	4	(dos sesiones)
Observación escolar	6	(dos sesiones)
Deportes	3	(dos sesiones)
	16	horas

Nota : En las asignaturas de problemas económicos, sociales y culturales de México y antropología social y cultural, se incluyen actividades de investigación y participación en campañas y servicios sociales.

Segundo año

Primer semestre

Asignaturas

Didáctica general	6		
Psicología de la educación	6		
Optativa (materia complementaria o suplementaria)	4		
		16	horas

Segundo semestre

Ciencia de la educación	6		
Educación para la salud (para los varones; énfasis en la educación sanitaria. Para las señoritas énfasis en la puericultura)	6		
Optativa (materia complementaria o suplementaria)	4		
		16	horas

Actividades (cursos anuales)

Técnica de la enseñanza y práctica escolar, taller de material y recursos didácticos	10		
Taller de actividades artísticas (aplicadas a la escuela primaria)	4		
Educación física (opción personal)	2		
		16	horas

Nota : Las dos primeras semanas de labores se dedicarán a la realización de un seminario para estudiar la realidad socioeconómica de la región, a efecto de proyectar las campañas y servicios sociales y económicos adecuados.

Tercer año

Primer semestre

Asignaturas

Historia general de la educación	6		
Legislación, organización y administración escolares	6		
Optativa (materia complementaria o suplementaria)	4		
		16	horas

Segundo semestre

Historia de la educación en México	6		
Conocimiento del educando y psicotécnica escolar	6		
Sociología de la educación	4		
		16	horas

Actividades (cursos anuales)

Técnica de la enseñanza y práctica escolar, taller de material y recursos didácticos	10		
Taller de actividades artísticas aplicadas a la escuela primaria	3		
Educación física aplicada a la escuela primaria	3		
		16	horas

Nota : Las dos primeras semanas de labores se dedicarán a la realización de un seminario de estudios e investigación de las condiciones educativas de la región, con el objeto de llevar a cabo proyectos de mejoramiento de la escuela y de la comunidad.

Plan 1969

Plan de estudios para la escuela normal primaria

Primer año

Primer semestre

	Hora/semana
Matemáticas I	4
Física I	4
Actividades de lenguaje I	3
Introducción al estudio de la fisiología I	3
Antropología general I	3
Psicología general I	3
Ciencia de la educación I	3
Didáctica general I	3
Actividades tecnológicas industriales I	2

Actividades tecnológicas agropecuarias I	2
Educación física I	2
Artes plásticas I	2
Música I	2
Total	36

Segundo semestre

Matemáticas II	4
Física II	3
Actividades de lenguaje II	3
Introducción al estudio de la fisiología II	3
Antropología general II	3
Psicología general II	3
Ciencia de la educación II	3
Didáctica general II	3
Actividades tecnológicas industriales II	2
Actividades tecnológicas agropecuarias II	2
Educación física II	2
Artes plásticas II	2
Música II	2
Total	36

Segundo grado

Tercer semestre

Matemáticas III	4
Química I	4
Actividades de lenguaje III	3
Lógica I	3
Historia de la cultura I	3
Psicología infantil I	3
Didáctica especial y práctica docente I	6
Actividades tecnológicas industriales III	2
Actividades tecnológicas agropecuarias III	2
Educación física III	2
Artes plásticas III	2
Música III	2
Total	36

Cuarto semestre

Matemáticas IV	4
Química II	4
Actividades de lenguaje IV	3
Lógica II	3
Historia de la cultura II	3
Psicología infantil II	3
Didáctica especial y práctica docente II	6
Actividades tecnológicas industriales IV	2
Actividades tecnológicas agropecuarias IV	2
Educación física IV	2
Artes plásticas IV	2
Música IV	2

Total	36
-------	----

Tercer grado

Quinto semestre

Biología I	3
Geografía I	3
Actividades de lenguaje V	3
Ética I	3
Historia de la cultura III	3
Lengua extranjera (traducción I)	2
Psicología del aprendizaje I	2
Didáctica especial y práctica docente III	7
Actividades tecnológicas industriales V	2
Actividades tecnológicas agropecuarias V	2
Educación física V	2
Danza I	2
Total	36

Segundo semestre

Biología II	3
Geografía II	3
Atividades de lenguaje VI	3
Ética II	3
Historia de la cultura IV	3
Lengua extranjera (traducción II)	3
Psicología del aprendizaje II	2
Didáctica especial y práctica docente IV	7
Actividades tecnológicas industriales VI	2
Actividades tecnológicas agropecuarias VI	2
Educación física VI	2
Teatro I	2
Danza II	2
Total	36

Cuarto grado

Séptimo semestre

Opción. Una serie	
- Matemáticas	
- Estadística	3
- Ciencia de la salud	
- Geografía	
Estética I	3
Seminario de problemas económicos, sociales y culturales del México contemporáneo	3
Lengua extranjera (traducción III)	4
Opción. Una serie	
-Ciencia de la comunicación	3
- Administración	

- Economía	
Medición y evaluación pedagógicas	2
Didáctica especial y práctica docente V	9
Seminario de legislación, organización y administración escolares en las escuelas normales, rurales y centros regionales (se aumenta el número de horas)	3
Educación física VII	2
Teatro II	2
Danza III	2
Total	36

Octavo semestre

Opción. Una serie	
- Matemáticas	
- Estadística	3
- Ciencia de la salud	
- Geografía	
Filosofía de la educación	3
Seminario de desarrollo de la comunidad	3
Lengua extranjera (traducción IV)	4
Opción. Una serie	
-Ciencia de la comunicación	3
-Administración	
- Economía	
Seminario de la dinámica de los grupos	2
Práctica docente y elaboración del informe recepcional de la enseñanza en la escuela unitaria	9
Seminario de organización de la enseñanza en la escuela unitaria	3
Educación física VII	2
Teatro III	2
Danza IV	2
Total	36

Plan 1975

Plan de estudios para la normal primaria

Primer semestre

Horas/semana

Matemáticas I	3
Ciencias naturales I	3
Educación artística I	4
Educación tecnológica I	2
Filosofía I	3
Inglés I	2
Español I	3
Ciencias sociales I	3
Educación física I	2
Psicología I	3
Pedagogía general	4
Total	32

Segundo semestre

Matemáticas II	3
Ciencias naturales II	3
Educación artística II	4
Educación tecnológica II	2
Filosofía II	3
Inglés II	2
Español II	3
Ciencias sociales II	3
Educación física II	2
Psicología II	3
Didáctica general	4
total	32

Tercer semestre

Matemáticas III	3
Español III	3
Ciencias naturales III	3
Ciencias sociales III	3
Educación artística III	4
Educación física III	2
Educación tecnológica III	2
Psicología III	3
Filosofía III	3
Didáctica especial y práctica docente I	6
Total	32

Cuarto semestre

Matemáticas IV	3
Español IV	3
Ciencias naturales IV	3
Ciencias sociales IV	3
Educación artística IV	4
Educación física IV	2
Educación tecnológica IV	2
Psicología IV	3
Filosofía IV	3
Didáctica especial y práctica docente II	6
Total	32

Quinto semestre

Matemáticas V	3
Español V	3
Ciencias naturales V	3
Ciencias sociales V	3
Educación artística V	4
Educación física V	2
Educación tecnológica V	2
Tecnología educativa I	3
Historia de la educación I	3
Didáctica especial y práctica docente III	6
Total	32

Sexto semestre

Matemáticas VI	3
Español VI	3
Ciencias naturales VI	3
Ciencias sociales VI	3
Educación artística VI	4
Educación física VI	2
Educación tecnológica VI	2
Tecnología educativa II	3
Historia de la educación II	3
Didáctica especial y práctica docente IV	6
Total	32

Séptimo semestre

Didáctica especial y práctica docente V	12
Seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno, primer y segundo grados de educación primaria I	4
Seminario de elaboración del informe recepcional	2
Seminario de administración y legislación	4
Seminario de organización de la educación extraescolar	1
Seminario de problemas sociales y económicos de México	4
Seminario de desarrollo de la comunidad	3
Total	30

Octavo semestre

Didáctica especial y práctica docente VI	10
Seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno, primer y segundo grados de educación primaria II	4
Seminario de elaboración del informe recepcional	4
Seminario de administración y legislación educativa	
Seminario de organización de la educación extraescolar	4
Seminario de problemas sociales y económicos de México	4
Seminario de desarrollo de la comunidad	4
Total	30

Plan 1975 (reestructurado)
Ajustes al plan de normal primaria

Primer semestre

Matemáticas I	3
Ciencias naturales I	3
Educación artística I	4
Educación tecnológica I	2
Español I	3
Ciencias sociales I	3
Educación física I	2
Filosofía I	3
Psicología I	2

Pedagogía I	4
Total	32

Segundo semestre

Matemáticas II	3
Ciencias naturales II	3
Educación artística II	4
Educación tecnológica II	2
Inglés	2
Español II	3
Ciencias sociales II	3
Educación física II	2
Psicología II	3
Filosofía II	3
Total	32

Tercer semestre

Matemáticas III	3
Ciencias naturales III	3
Español III	3
Ciencias sociales III	3
Educación artística III	4
Educación tecnológica III	2
Didáctica especial y práctica docente I	6
Educación física III	2
Psicología III	3
Filosofía III	3
Total	32

Cuarto semestre

Matemáticas IV	3
Ciencias naturales IV	3
Español IV	3
Ciencias sociales IV	3
Educación artística IV	4
Educación tecnológica IV	2
Didáctica especial y práctica docente II	6
Educación física IV	2
Psicología IV	3
Filosofía IV	3
Total	32

Quinto semestre

Matemáticas V	3
Ciencias naturales V	3
Español V	3
Ciencias sociales V	3
Educación artística V	4
Educación tecnológica V	2
Didáctica especial y práctica docente III	6
Educación física V	2
Tecnología educativa I	3

Historia de la educación I	3
Total	32

Sexto semestre

Matemáticas VI	3
Ciencias naturales VI	3
Español VI	3
Ciencias sociales VI	3
Educación artística VI	4
Educación tecnológica VI	2
Didáctica especial y práctica docente VI	6
Educación física VI	2
Tecnología educativa II	3
Historia de la educación II	3
Total	32

Séptimo semestre

Didáctica especial y práctica docente V	12
Seminario de elaboración del informe recepcional I	2
Seminario de problemas sociales y económicos de México I	4
Seminario de análisis de programas. Libros del maestro y del alumno de educación primaria I	4
Seminario de administración y legislación educativa I	4
Seminario de desarrollo de la comunidad I	4
Total	30

Octavo semestre

Didáctica especial y práctica docente VI	10
Seminario de elaboración del informe recepcional II	4
Seminario de problemas sociales y económicos de México II	4
Seminario de análisis de programas. Libros del maestro y del alumno de educación primaria II	4
Seminario de la organización de la educación extra escolar I	4
Seminario de desarrollo de la comunidad II	4
Total	30

Plan 1984

Plan de estudios en la licenciatura en educación primaria

	Horas semanales	Créditos
Primer semestre		
Matemáticas	3	6
Psicología evolutiva I	4	8
Teoría educativa I (bases epistemológicas)	4	8
Seminario: Desarrollo económico, político y social de México (antecedentes)	4	8
Español I	4	8

Observación de la práctica educativa	3	3
Educación para la salud I	4	8
Apreciación y expresión artística I	4	6
Total	30	55

Segundo semestre

Estadística	4	8
Psicología evolutiva II	4	8
Teoría educativa II (axiología y teleología)	4	8
Seminario: Desarrollo económico, político y social de México II (época actual)	4	8
Español II	4	8
Observación de la práctica educativa II	3	3
Educación para la salud II (higiene escolar)	3	6
Apreciación y expresión artística II	4	6
Total	30	55

Tercer semestre

Investigación educativa I	4	8
Psicología educativa	4	8
Tecnología educativa I	4	8
Problemas económicos, políticos y sociales de México I	3	6
Literatura infantil	4	8
Introducción al laboratorio de docencia	3	5
Educación física I	4	6
Apreciación y expresión artística III	4	6
Total	30	55

Cuarto semestre

Investigación educativa II	4	8
Psicología del aprendizaje	4	8
Tecnología educativa II	4	8
Problemas económicos, políticos y sociales de México II	3	6
Contenidos de aprendizaje de la educación primaria I	4	8
Laboratorio de docencia I	4	6
Educación física II	4	6
Creatividad y desarrollo científico	3	6
Total	30	56

Quinto semestre

Laboratorio de docencia II	5	8
Psicología social	4	8
Planeación educativa	3	6
El estado mexicano y el		

sistema educativo nacional	3	6
Contenidos de aprendizaje		
de la educación primaria II	6	12
Computación y tecnología educativa	4	8
Educación tecnológica	4	6
Total	29	54

Sexto semestre

Laboratorio de docencia III	6	9
Diseño curricular	4	8
Sociología de la educación	4	8
Contenidos de aprendizaje		
de la educación primaria III	6	12
Organización científica del grupo		
escolar (psicología educativa II)	4	8
Educación tecnológica II	4	6
Total	28	51

Séptimo semestre

Seminario: pedagogía comparada	3	6
Laboratorio de docencia IV	6	9
Evaluación educativa	5	10
Comunidad y desarrollo	4	8
Contenidos de aprendizaje de la		
educación primaria IV	6	12
Problemas de aprendizaje	3	6
Diferencial I	4	8
Total	31	59

Octavo semestre

Seminario: Modelos educativos contemporáneos	2	4
Seminario: Aportes de la educación		
mexicana a la pedagogía	2	4
Laboratorio de docencia V	6	9
Seminario: Administración educativa	3	6
Seminario: Identidad y		
valores nacionales	2	4
Seminario: prospectiva		
de la política educativa	2	4
Seminario: Administración escolar		
de la educación primaria	2	4
Seminario: Responsabilidad social		
del licenciado en educación	2	4
Contenidos de aprendizaje		
de la educación primaria V	3	6
Total	24	45

ANEXO 2

INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

- 1. CUESTIONARIO**
- 2. ENTREVISTA TEMÁTICA FORMADORES DE MAESTROS**
- 3. ENTREVISTA BIOGRÁFICA ESTUDIANTES NORMALISTAS**

No. de Cuestionario _____

Proyecto: IDENTIDAD PROFESIONAL DE LAS ESTUDIANTES NORMALISTAS EN EL ESTADO DE TLAXCALA

Presentación: Estamos realizando una investigación sobre el perfil sociodemográfico de las alumnas y los alumnos de las Escuelas Normales de Educación Primaria en Tlaxcala. La información que proporcione **ES CONFIDENCIAL** y será utilizada exclusivamente con fines académicos.

FICHA DE REGISTRO DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Nombre de la entrevistada (o): _____		
2. Edad: _____ años cumplidos		
3. Sexo: () Femenino () Masculino		
4. Grado: _____ Grupo: _____ Normal: _____		
5. Estado civil:	() Soltera (o) () Casada (o) () Unión libre	() Divorciada (o) () Separada (o) () Viuda (o)
6. Tienes hijos	() Si	() No
7. Número de hijos: _____		
8. Edad de los hijos: _____		
9. Estado de procedencia: _____		
10. Nombre del lugar donde vives actualmente: _____		
11. Tipo de comunidad (rural, semiurbana, urbana) _____		
12. Señala otros lugares de residencia y el tiempo vivido: _____ _____ _____		

13. Quiénes de las siguientes personas viven contigo (sin contar a los trabajadores domésticos)	() Padre () Madre () Hermanos ¿cuántos? _____ () Otros familiares ¿cuántos? _____ () Otros no familiares ¿cuántos? _____
--	---

	() compañero (a)
--	-------------------

14. ¿Podrías decirnos quiénes de las siguientes personas aportan al ingreso familiar y en qué porcentaje?	Padre	_____ %
	Madre	_____ %
	Hermanos	_____ %
	Otros familiares	_____ %
	Otros no familiares	_____ %

15. ¿Cuál es el ingreso mensual familiar aproximado en tu hogar?: \$ _____

16. Cuál fue la ocupación principal de tus padres hasta que tú tenías 12 años:
a) Padre: _____
b) Madre: _____
17. Actualmente cuál es la ocupación principal de tus padres
a) Padre: _____
b) Madre: _____

18. Hasta qué nivel estudiaron tus padres:	Padre	Completa	Incompleta	Madre	Completa	Incompleta
a) No fue a la escuela	()	()	()	()	()	()
b) Primaria	()	()	()	()	()	()
c) Secundaria	()	()	()	()	()	()
d) Técnico, bachillerato o equivalente	()	()	()	()	()	()
e) Normal	()	()	()	()	()	()
f) Licenciatura	()	()	()	()	()	()
g) postgrado	()	()	()	()	()	()
19. En qué tipo de escuelas has realizado los siguientes estudios:	Pública			Privada Ambas		
a) Preescolar	()			() ()		
b) Primaria	()			() ()		
c) Secundaria	()			() ()		
d) Bachillerato	()			() ()		
e) Normal	()			() ()		
20. ¿Has realizado otro tipo de estudios a nivel profesional?:				() Si () No		
21. ¿Qué estudios?	_____					
22. ¿Por cuánto tiempo?:	_____					
23. ¿Cuál fue el promedio de calificaciones obtenido en el bachillerato?	_____					

24. Enumera las tres principales razones por las cuales quieres ser maestra (en orden de importancia)	1) _____ 2) _____ 3) _____
25. Enumera las tres principales razones por las cuales elegiste esta normal para realizar tus estudios (en orden de importancia)	1) _____ 2) _____ 3) _____
26. En tu opinión, cuáles son los compromisos fundamentales de los maestros y maestras con la sociedad (enumera en orden de importancia)	1) _____ 2) _____ 3) _____

¡GRACIAS POR TUCOLABORACIÓN!

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA LOS FORMADORES DE MAESTROS DE LAS NORMALES EN TLAXCALA

NOMBRE DEL ENTREVISTADO:_____ **SEXO:**_____ **EDAD**_____

AÑOS DE SERVICIO:_____ **PUESTO EDUCATIVO:**_____

Fecha de entrevista:_____ Inicio:_____ Terminó:_____

TEMA	PREGUNTAS BÁSICAS	OBSERVACIONES
Datos sobre la fundación de la normal	¿cuándo se fundó la normal? ¿cuáles fueron las causas para la fundación de la normal?	Indagar datos sobre la fundación de la normal
Propósitos de la normal	¿cuáles eran los propósitos iniciales de la normal? ¿son los mismos actualmente? ¿por qué han cambiado?	Indagar los propósitos iniciales y actuales de la normal
Proceso de admisión	¿para que los alumnas sean admitidos en la institución qué procedimiento se sigue? ¿siempre ha sido de esta manera o han cambiado las formas de admisión? ¿existe alguna causa por la cual un aspirante a ingresar no sea admitido (además de no haber pasado el examen)? ¿ha variado la matrícula a través del tiempo? ¿cuáles serán las causas?	Indagar los mecanismos de admisión a la institución y su variación
Características de los alumnas	¿qué características tienen los alumnas? -académicas	Indagar desde el significado de los profesores la imagen de sus alumnas normalistas

	<p>-económicas</p> <p>-emocionales</p> <p>-interaccionales</p> <p>¿estas características han variado a través del tiempo?</p> <p>¿algunos problemas que originen estas características?</p> <p>¿las alumnas son del estado de Tlaxcala? ¿hay alumnas de otros estados?</p> <p>¿el compromiso y responsabilidad de los alumnas con su escuela?</p> <p>¿para usted qué cualidades tendría la alumna ideal?</p> <p>¿por qué cree que las alumnas entran a la normal?</p>	
Planes de estudios	<p>¿me podría decir sobre los diferentes planes de estudio de la normal? ¿cuáles eran sus características principales?</p> <p>¿Qué tipo de maestra formaba cada uno de estos planes?</p> <p>¿de estos diferentes planes cuál le parece que es el mejor? ¿por qué?</p> <p>¿cuál sería el más malo? ¿por qué?</p> <p>¿quiénes elaboran los planes de estudio?</p> <p>¿algún proyecto interno de la escuela que haya sido elaborado por los propios maestros y/o directivos de la institución? ¿de qué trata el proyecto? ¿cuál fue el motivo para elaborarlo? ¿cuáles han sido los resultados?</p>	Indagar acerca de los diferentes planes de estudio de la normal y como son valorados por los maestros de las normales
Organización escolar y gremial	<p>¿cómo esta organizada administrativamente la normal? ¿cuáles son las funciones de cada una de estas comisiones o puestos?</p> <p>¿cómo eligen a las personas que ocupan estos puestos?</p> <p>¿se han presentado conflictos en la elección de las personas para que ocupen estos puestos y comisiones?</p> <p>¿pertenecen a alguna organización sindical? ¿cuál?</p>	Indagar la forma de organización escolar y gremial de la normal, la forma de elección de los puestos y los conflictos que se suscitan

	<p>¿existen diferentes grupos ideológicos?</p> <p>¿cómo eligen a sus representantes? ¿se han presentado conflictos?</p>	
interacción	<p>¿cómo son las relaciones entre los maestros?</p> <p>¿cómo son las relaciones entre los maestros y directivos? ¿cómo se resuelven los conflictos?</p> <p>¿de qué forma repercuten en los alumnos los conflictos entre ustedes?</p> <p>¿cómo son las relaciones entre maestros y alumnos?</p> <p>¿se implementan en la institución algunas actividades para promover la interacción entre los mismos alumnos y entre los alumnos y sus profesores?</p>	Indagar las maneras de interacción entre maestros, alumnos y directivos de la normal
Organización estudiantil	<p>¿cómo están organizados los alumnos?</p> <p>¿siempre ha sido así?</p> <p>¿ustedes intervienen en su organización?</p> <p>¿cómo son las relaciones entre la organización estudiantil, los maestros y directivos?</p>	Indagar las formas de organización de los estudiantes y su relación con los maestros y directivos de la normal
Prestigio de la institución	<p>¿cómo considera el prestigio que tiene la institución en la sociedad tlaxcalteca? ¿por qué?</p> <p>¿así ha sido siempre? ¿por qué ha cambiado?</p> <p>¿qué considera que se tendría que hacer o que cosas cambiar para elevar el prestigio de la institución?</p>	Indagar desde el punto de vista de los maestros de la institución el prestigio de la normal y como se ha transformado a través del tiempo
Imagen del ser maestro	<p>¿cómo sería la maestra de educación primaria ideal?</p> <p>¿qué hace la institución para crear esta futuro maestra ideal?</p> <p>¿la figura de la maestra ideal que la normal trata de formar siempre ha sido la misma o ha variado a través del tiempo?</p>	Indagar la figura de la maestra ideal que busca formar y como esta imagen ha cambiado a través del tiempo

GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA ESTUDIANTES NORMALISTAS DE TLAXCALA

NOMBRE DE LA ENTREVISTADA: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____

FECHA DE ENTREVISTA _____ INICIO: _____ TERMINO: _____

PRIMER MOMENTO: LA DESICIÓN DE SER MAESTRA

TEMA	PREGUNTAS DETONADORAS	PREGUNTAS ESPECIFICAS	OBSERVACIONES
Elección de la profesión	-Cómo fue apareciendo en ti esta idea de ser maestra y estudiar esta profesión. -Con quienes hablaste al respecto. -Cómo influyeron sus opiniones en tu decisión.	¿Por qué decidiste ser maestra? ¿Cómo supiste de la carrera? ¿Cuál es tu impresión acerca de los maestros? ¿Querías estudiar otra carrera o fue tu primera decisión entrar a la normal? ¿Cuál es el atractivo de la carrera para ti? ¿Alguien o algo influyo para que entraras a la normal? ¿Si querías estudiar otra carrera, cuál carrera hubieras elegido? ¿Por qué no la estudiaste? ¿Por qué elegiste esta normal para estudiar? ¿A qué se dedican tus papás? ¿A qué se dedican tus hermanos? ¿Qué opinaron tus padres de tu decisión de ser maestra?	Indagar los motivos de la elección profesional

Trayectoria escolar	<p>-Platícame de tus experiencias en la escuela (diferenciar entre la primaria, secundaria, preparatoria, normal).</p> <p>-Qué recuerdos tienes de tus maestras y maestros.</p> <p>-cuéntame sobre la influencia de tus padres en tus actividades escolares</p> <p>-cómo era tu relación con tus compañeras y compañeros.</p> <p>-Platícame sobre tus actividades académicas</p> <p>-Platícame de tus actividades extra académicas</p>	<p>¿Qué recuerdos tienes de las escuelas donde has estudiado?</p> <p>¿Te agradaban?</p> <p>¿Tus papás eran exigentes contigo, te pedían buenas calificaciones, te ayudaban en tus tareas, te apoyaban con los materiales que te pedían, les consultabas tus dudas, estaban en contacto con tus maestros?</p> <p>¿Algunas materias que te costaran trabajo entenderlas?</p> <p>¿Cómo estudiante en esos tiempos cómo te clasificarías?</p> <p>¿Perteneceías algún equipo deportivo, algún club de la escuela o alguna vez formaste o formas parte de la organización estudiantil?</p> <p>¿Qué hacías en tus tiempos libres?</p> <p>¿Qué recuerdos tienes de tus maestras y maestros?</p> <p>¿Cuáles consideras que fueron buenos maestros y por qué?</p> <p>¿Cuáles fueron malos maestros y por qué?</p> <p>¿Ahora que tú vas hacer maestra retomarías algo de ellos?</p>	<p>Analizar la influencia de la experiencia escolar de las normalistas en su orientación profesional</p> <p>Nota: aun cuando las preguntas están elaboradas en tiempo pasado. También se indagarán en el tiempo presente para las estudiantes que están actualmente estudiando la normal</p>
---------------------	---	--	---

SEGUNDO MOMENTO: LA INSTITUCIÓN FORMADORA

<p>La formación como maestra</p>	<p>Para las de reciente ingreso</p> <ul style="list-style-type: none"> -Qué es lo que esperas de la normal. -Qué es lo fundamental en la formación de una buena maestra. <p>Para las egresadas</p> <ul style="list-style-type: none"> -La normal cumplió tus expectativas. -Qué fue lo fundamental que la normal te brindó para ser una buena maestra 	<p>¿Qué consideras en tu formación como lo fundamental para ser una “buena maestra”?</p> <p>¿Qué campo académico debes dominar para ser una “buena maestra”?</p> <p>Consideras que la formación que estas recibiendo en la normal te da los elementos para ser una “buena maestra”? si contesta negativamente preguntar:</p> <p>¿Qué faltaría o que habría que cambiar para lograr formar en la normal a “buenas maestras”?</p> <p>¿Cómo identificas a los buenos y malos profesores de la normal?</p> <p>¿Consideras tener las cualidades para ser una “buena maestra”?</p> <p>¿Cuál consideras que fue el campo académico más importante en tus estudios en la normal para que tu seas una buena maestra?</p> <p>¿La formación en la normal te brindó los elementos para ser una buena maestra? si contesta negativamente preguntar:</p> <p>¿Qué faltaría o que habría que cambiar para lograr formar en la normal a “buenas maestras”?</p> <p>¿Las materias, la forma de trabajo, tus profesores, son lo que tú esperabas, cumplieron tus expectativas que tenias al ingresar?</p> <p>¿Consideras qué tienes las cualidades para ser una “buena maestra”?</p>	<p>Indagar la valoración y el significado de la formación académica en la conformación de la “buena maestra”.</p>
----------------------------------	--	---	---

Las prácticas escolares	<p>-Cuál es el sentido de las prácticas profesionales en tu formación como maestra.</p> <p>-Qué importancia tienen en tu formación académica.</p> <p>-Qué importancia tienen en tu relación con la sociedad</p>	<p>¿Por qué realizan prácticas en la escuela primaria?</p> <p>¿Cómo se llevan a cabo?</p> <p>¿Cuál consideras que es la importancia de hacer estas prácticas?</p> <p>¿Cómo te preparas para tus prácticas?</p> <p>¿Quién te asesora para llevar a cabo tus prácticas profesionales?</p> <p>¿Consideras bueno el asesoramiento?</p> <p>¿Qué papel desempeña la maestra o el maestro del grupo en el que realizas tus prácticas?</p> <p>¿En las prácticas aplicas o usas alguna manera de trabajo de tus antiguos maestros de primaria, secundaria, bachillerato o de tus actuales profesores de la normal?</p> <p>¿Cuáles?</p>	Indagar los significados de las prácticas escolares.
Acción colectiva	<p>-Qué importancia tiene la organización estudiantil</p> <p>-Qué experiencias te deja el ser parte de esta organización estudiantil.</p> <p>-Cuál consideras que sería el aporte de estas experiencias en tu formación como maestra.</p> <p>-Qué elementos te brinda en tu relación con la sociedad</p>	<p>¿Cómo están organizadas a nivel estudiantil?</p> <p>¿Cómo es nombrada esta organización?</p> <p>¿Cuáles son sus principales funciones?</p> <p>¿Qué actividades realiza esta organización?</p> <p>¿Cómo se involucra a la base estudiantil en estas actividades?</p> <p>¿Alguna actividad que tengan que realizar los alumnos de recién ingreso para que sean considerados miembros del grupo estudiantil</p> <p>¿Tú te identificas con esta organización?</p> <p>¿Qué significa para ti tu organización estudiantil?</p> <p>¿Cómo la valoras?</p> <p>¿Cómo son las relaciones de la organización estudiantil y los directivos de la escuela?</p> <p>¿Qué actividades realiza la organización estudiantil?</p> <p>¿Participas en algún cargo dentro de la organización estudiantil? ¿Qué experiencias te deja? ¿Qué ha significado para ti ocupar ese cargo?</p> <p>¿Cuáles son sus demandas? ¿Cómo se solucionaron?</p> <p>¿Mantienen relaciones con otras organizaciones de estudiantes o de maestros?</p> <p>¿Qué proyectos o actividades llevan a cabo en el que no tengan ingerencia sus profesores y directivos de la institución?</p>	Indagar las formas de acción colectiva de las normalistas que pudieran dar pauta a la conformación de una identidad colectiva.

TERCER MOMENTO: AL CONCLUIR SU FORMACIN EN LA NORMAL (SOLAMENTE PARA LAS EGRESADAS)

Aspiraciones de las normalistas al egresar	-Qué haces ahora que ya egresaste de la normal.	¿Qué piensas hacer ahora que has egresado de la normal? ¿Ya tienes pensado en donde vas a trabajar? ¿En que lugar te gustaría trabajar (o en que tipo de lugar te encuentras trabajando), en una zona urbana o en una rural? ¿Piensas continuar estudiando? ¿En dónde? ¿Qué carrera?	Explorar como se ven las normalistas al egresar de la normal
Percepción de la profesión	-Qué valor tiene para ti tu profesión - Qué significado tiene ser maestra	¿Piensas entrar al magisterio y continuar ahí por mucho tiempo? ¿Qué esperas de la profesión? ¿Cómo valoras al magisterio? ¿Cuál será tu compromiso fundamental como maestra? ¿Qué significa para ti ser maestra ¿Consideras importante el papel del maestro en la sociedad? ¿Por qué? ¿Cómo percibes el valor que la gente les da a los maestros? ¿Para ti la profesión magisterial tiene el mismo valor que otras profesiones (doctor, ingeniero, contador, etc.)?	Indagar la valoración de la profesión en las normalistas
La primera experiencia profesional	-Cómo fue tu primera experiencia como maestra	¿Cómo te sientes en tu primera experiencia como maestra? ¿Así te imaginaste que sería? ¿Consideras que lo que aprendiste en la normal te sirve para enfrentarte a la realidad de tu escuela, de tu aula, con tus alumnos?	Conocer los significados del primer contacto laboral de las normalistas.

ANEXO 3

SISTEMA DE CODIFICACIÓN ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

UNIDAD HERMENÉUTICA: IDENTIDAD PROFESIONAL DE LAS ESTUDIANTES NORMALISTAS

CÓDIGO	COMENTARIO	CITAS
¿Por qué ser maestra?	Los motivos que llevaron a las entrevistadas a elegir entrar a la normal y estudiar para maestras son específicamente dos. Para la mayoría entrar a la normal no era su aspiración, ellas señalan que deseaban estudiar otra carrera. Pero algunas la falta de recursos económicos se los impidió, para quienes sus padres o familiares son maestros lo vieron como una conveniencia, pues les será heredada la plaza. Las menos señalan que siempre quisieron ser maestras: la imagen de sus profesoras de educación primaria o de sus mismos padres o familiares maestros influyeron para que desde pequeñas quisieran ser maestras. Las interacciones en el espacio familiar y escolar se vuelven decisorias en la orientación profesional de estas estudiantes	<p><i>me puse a pensar: entro a otra escuela, no tengo los recursos para asistir a ellas, ahí es de puro dinero y pues también en eso me base pues no iba a poder seguir estudiando</i></p> <p><i>quería estudiar licenciada en informática, pero mis papás y mis tíos me convencieron para entrar a la normal, era una opción más segura de trabajo</i></p> <p><i>apareció porque me la metieron, mi mamá me decía estudia para maestra que mi plaza se va a perder, mira tus hermanos están estudiando pero para incorporarse al ámbito laboral les va a costar. Ella influyó mucho para tomar la decisión de entrar a la normal</i></p> <p><i>siempre me llamó la atención ser maestra, sería porque siempre ayudaba a mi papá a calificar exámenes, a pasar calificaciones, me llevaba a su escuela y me empezó a llamar la atención ser maestra</i></p> <p><i>admiraba mucho a una vecina que es maestra, la señora es muy respetuosa, muy buena gente, decía: yo de grande quiero ser como ella</i></p>

<p>vocación</p>	<p>Es interesante notar como esta idea de la vocación se ha transformado en las significaciones de las normalistas. La vocación nace en el discurso oficial de los años 20's del siglo pasado, en el que la imagen de "ser maestro" estaba fuertemente afianzada con la concepción de vocación. Casi era una herejía el pensarse maestra o maestro sin tener la vocación. Además que se atribuía como característica innata en el ser humano, se nace para ser maestro, es algo que se trae de nacimiento. Vemos como esta idea ha dejado de ser vigente para las normalistas: aun cuando algunas señalan que sí es importante la vocación para ser maestras, para ellas ésta se adquiere en el trayecto de la profesión. Otras consideran que no es necesario tener vocación para ser maestra habría otros atributos más importantes como el interés, las ganas de trabajar, el hacer bien tu trabajo. La vocación la significan como algo placentero, el que te guste trabajar con los niños, una de ellas decía que la vocación "es que te produzca felicidad entrar a un salón de clases, enseñar a los niños".</p>	<p><i>no nacemos con vocación la adquirimos, nadie nace aprendiendo nada, todo se va adquiriendo conforme a la práctica</i></p> <p><i>yo creo que la maestra que tiene vocación, es aquella que le pone mucho empeño en que el niño aprenda. No que diga pues aprendieron unos dos o tres, si no que ella trata de que aprendan aunque sea poquito pero todos</i></p> <p><i>fui a mis prácticas y les dije a mis papás: yo no tengo la vocación para ser maestra, pero tampoco porque no tengo la vocación voy a llevar un material feo o voy a dar una clase sin saber...yo digo que no tengo la vocación porque así que diga amo ser maestra y meterme a un salón no</i></p> <p><i>la vocación se va adquiriendo cuando tú ya estas laborando, cuando realmente valoras a tu grupo, tus alumnos. yo pienso que es en el aula, no ahorita que estamos aquí en clases, cuando ya estas frente a un grupo</i></p> <p><i>la vocación es el interés, por decir yo desde chiquita tengo la vocación de ser maestra porque me gustan los niños, porque me gusta enseñar, porque es mi sueño</i></p> <p><i>yo siento que a lo mejor no es indispensable tener la vocación para ser maestra, pues mientras yo quiera trabajar, les enseñe y tenga la habilidad de darme a entender, yo siento que no, que no es a fuerza tener vocación. La idea de la vocación es más una tradición que se dice, yo digo que si queremos podemos</i></p>
------------------------	---	--

La autojustificación de la decisión profesional	<p>Aun cuando las entrevistadas no querían ser maestras, no muestran frustración por tener que serlo. Encuentran en ellas o en la profesión motivos que justifican su decisión, como el gusto por los niños y por las actividades que se realizan en la profesión.</p>	<p><i>me gusta trabajar mucho con niños, me fascina estar con los niños, me gusta platicar y jugar con ellos</i></p> <p><i>desde pequeña me han gustado los niños, jugar con los pequeños</i></p> <p><i>desde chiquita me ha gustado los niños, les tengo paciencia</i></p> <p><i>se me da eso de andar con los niños</i></p> <p><i>al principio no me gustaba la carrera, dije “para qué entre aquí”...ya estando dentro de la escuela me empezó a gustar, más cuando vas a las prácticas....ahorita ya me gusta</i></p>
Menor esfuerzo intelectual, mayor esfuerzo emocional	<p>Tienen la percepción de la normal como una carrera fácil, sin muchos requerimientos intelectuales, consideran que otras especialidades son más difíciles porque se estudia más. Pero a diferencia de otras profesiones esta requiere de otras habilidades que tendrían que ver con la parte emocional como el tener paciencia para aguantar tantos niños, el tener la habilidad de mantener la disciplina dentro de un salón de clases.</p>	<p><i>dicen que cualquiera puede ser maestro, pero no, haber aguanta a 40 niños, es difícil tener callado a un grupo, hay que tener mucha paciencia</i></p> <p><i>....otras especialidades son más difíciles porque se estudia más</i></p>

<p>Los atributos de la “buena maestra”</p>	<p>En el imaginario social y aun en el de las mismas normalistas, aparece esta idea de la “buena maestra”. Es muy recurrente escuchar a los padres de familia que mencionan frases como “quisiera que a mi hijo le tocara con la maestra fulanita, por que ella si es una buena maestra”, “ahora si te toco una buena maestra”. Es interesante conocer la representación que las entrevistadas tienen sobre la “buena maestra” porque finalmente estas cualidades que enumeran son las mismas que estarán procurando ellas tener cuando lleguen a ser maestras. La serie de rasgos que señalan se pueden clasificar en tres diferentes tipos de atributos: a) emocionales.- que implican principalmente la percepción que ellas tienen sobre como debe ser el trato a los alumnos, sobresale aquí la idea de cariño, protección, afectividad hacia el niño; b) profesionales.- que tienen que ver con la labor dentro del aula y con la idea de “enseñar bien” que para ellas significa dominar los contenidos; c) estéticos.- aquellos que se relacionan con su imagen, con su presentación: vestuario y modales. Esta serie de atributos tienen que ver con representaciones socioprofesionales y de género.</p>	<p><i>si eres maestro debes fijarte en lo que dices y en lo que estás hablando, estando en la escuela principalmente</i></p> <p><i>lo que no me gustó es que el maestro cuando fuimos a prácticas nos dijo tienen que ir con traje o siempre de vestir porque es su presentación. Yo le decía la ropa no hace al maestro, puedes comprar una ropa sencillita y verte bien. Visto mi traje y no puedo dominar los contenidos que chiste</i></p> <p><i>cumplir con la sociedad, es decir enseñarle bien, formar estudiantes, formar estudiantes es inyectarles los conocimientos básicos. No tan solo basados en el conocimiento sino también en los valores</i></p> <p><i>la buena maestra debe ser responsable, por ejemplo llegar puntual, atender a los alumnos tal y como ellos lo requieren, explicar bien, poner atención a cada uno de los niños</i></p> <p><i>ser buena en todo, tanto en el ambiente escolar que propicies en el aula, en la impartición de las clases, en el control del grupo, en el dominio de los temas</i></p> <p><i>la buena maestra debe buscar muchos juegos, los niños aprenden mucho con juegos y más que una maestra convertirse en una amiga de los niños</i></p> <p><i>del montón son los que nada más trabajan por trabajar, ellos saben que les van a pagar siempre, de los mejores son los que siempre están ahí, están atentos de sus alumnos, trabajan bien, vienen diario, o siempre dan la clase que se debe de dar, pues sería eso, estar atentos a ellos y enseñarles y no tanto dedicarse al estudio, sino que centrarse en los alumnos, si tienen un problema no dejarlo</i></p> <p><i>lo que yo tengo para ser una buena maestra es la paciencia y la confianza y como les enseño, yo soy de que si voy a enseñar algo es que me deben entender desde el principio bien</i></p>
---	--	--

<p>El uniforme</p>	<p>El uniforme como símbolo de distinción, de pertenencia a una escuela, de representación del rol que desempeñas. Como elemento de la “fachada” del rol asumido por el sujeto. El requerimiento del uniforme en las estudiantes normalistas es una medida disciplinaria, una forma de someter su cuerpo a ciertas “virtudes” que se le han imputado a la figura de la mujer maestra: rectitud, limpieza, vida intachable, alejada de los placeres mundanos, figura no pecaminosa. La maestra ejerce influencias estéticas y sugestivas en sus alumnos, de tal modo que su “presentación” es un aspecto que se vigila en su formación profesional</p>	<p><i>...para distinguirnos de otros estudiantes, de otras escuelas</i></p> <p><i>el uniforme nos distingue de las demás personas</i></p> <p><i>...vamos a la primaria todas del mismo color ya se ve que somos practicantes</i></p> <p><i>....en ocasiones nuestros alumnos son más altos que nosotras, si no dirían que somos unas alumnas más</i></p> <p><i>....los lunes en el homenaje era obligatorio el uniforme</i> <i>la mayoría solo lo portábamos en el homenaje y después nos íbamos a cambiar...lo hacíamos porque no estábamos acostumbradas al uniforme, no nos sentíamos cómodas, estamos más cómodas con pantalones y ahí nos obligaban a poner falda era una regla que se tenía en la escuela, de llevar el uniforme a los homenajes y las prácticas</i></p>
---------------------------	---	---

<p>El “cuerpo” como instrumento pedagógico y moral</p>	<p>Las entrevistadas señalan una serie de requisitos que les piden sus profesores en cuanto a su apariencia personal: vestir formalmente, no escotes, no faldas cortas. Vemos en muchos de ellos un interés central por el “cuerpo” pareciera ser que la consigna es no mostrarlo o mostrarlo lo menos posible. Los alumnos te ven, los padres te ven, los maestros te ven. Detrás de esto pareciera estar la idea de te debes ver como “maestra” no como “mujer”. Es una forma de someter su “cuerpo” a ciertas “virtudes” que se le han imputado a la figura de la mujer maestra: rectitud, limpieza, vida intachable, figura no pecaminosa. La maestra ejerce influencias estéticas y sugestivas en sus alumnos, de tal modo que su “presentación” es un aspecto que se vigila en su formación profesional.</p>	<p><i>había compañeras que ocupaban chiquifaldas y eran muy pequeñas, en una institución no puedes ir así porque el niño se proyecta contigo. Si en sexto año vistes con una falda así, los niños te están viendo los chones y no están poniendo atención a la clase</i></p> <p><i>los escotes decía el maestro: yo no te voy a decir como te vistas quieres escotarte, quieres enseñar pero allá fuera. En la escuela no porque vas a proyectar una imagen. Siempre estuve conciente de no hacerlo</i></p> <p><i>hay maestros que luego nos dicen, nada de pantalones pegados, nada de minifalda, si van a ir con falda que sea abajo de las rodillas, y a lo mejor con botas, deben de ir bien, nos piden algo así adecuado, o siempre pantalones de vestir, deben de ir con saco, bien vestidos. Cada vez que vamos a práctica y no se lleva el uniforme debemos ir de vestir, bien vestidos, con pantalón de vestir, que nadie vaya con pantalones de mezclilla y eso</i></p> <p><i>vas a ser maestra, a veces los niños aprenden por imitación, entonces van a decir si mi maestra se viste así yo por qué no. Como le decía se enseña con el ejemplo, cómo le voy a pedir que vaya limpio si yo no voy limpio, como le voy a pedir que se vista bien si yo no me visto bien entonces creo que es por eso.</i></p> <p><i>faldas muy cortas no, te dicen que a veces te sientas y dicen que los niños ya son muy avanzados algo morbosos. Hasta los mismos maestros de la institución que uses faldas cortas no.</i></p>
---	--	--

<p>Rituales cívicos</p>	<p>Recordemos que en el momento de la conformación del Estado-Nación se hacia imprescindible reducir las múltiples diversidades que fragmentaban al país y unificar conciencias en torno a un sentido de pertenencia a una nación. Era necesario reconstruir la integración, “nacionalizarla”, transfiriendo las lealtades locales hacia un ente nacional: el Estado mexicano. Esto hace imprescindible un nuevo sistema de valores como de un nuevo sistema de inculcación. Es entonces la escuela primaria como formadora de masas el lugar estratégico desde donde se inicia con la inculcación de los valores cívicos en los alumnos. Vemos a través de las narrativas de las entrevistadas como aun persiste esta idea, aun cuando no tienen claro por que es importante la transmisión en los alumnos de estos valores que ellas resumen en un sentido de identificación y pertenencia a México. Actualmente se presentan ciertas problemáticas como la religión de los alumnos que no les permite manifestar un culto o veneración a los símbolos patrios que para ellos son meros objetos. Las entrevistadas tienen claro esto y manifiestan una actitud de respeto a sus creencias. La inculcación de los valores cívicos se realiza sobre todo en distintas ceremonias que se llevan a cabo en la normal: homenaje a la bandera todos los días lunes, programas cívicos: 15 y 16 de septiembre, 20 de noviembre, 24 de febrero. Lo interesante en esto es cuando manifiestan la realización de estas ceremonias como una extensión de las mismas en la escuela primaria. En efecto existe una analogía estructural entre el lugar físico de la formación y el lugar físico de la práctica profesional hacia la cual conduce esta formación, es decir existe un isomorfismo; pero además este isomorfismo rebasa lo meramente estructural de la institución, llega hasta los umbrales de la cultura normalista, la cual tiende a imponerse como</p>	<p><i>me imagino que se hacen esas ceremonias porque en la primaria se tienen que hacer para que no se olvide</i></p> <p><i>esas ceremonias me sirven porque con mis alumnos lo tengo que hacer, tengo que saber como organizar un homenaje</i></p> <p><i>se hacen las ceremonias para remarcar que somos mexicanos</i></p> <p><i>yo creo que como maestras, como futuros maestras, sino lo hacemos nosotros qué le vamos a enseñar a los alumnos, México es lo que nos representa</i></p> <p><i>...el homenaje, todos los lunes. En memoria a las personas que nos dieron libertad. Se lleva a cabo porque estamos ligados a un gobierno es algo que tenemos que cumplir</i></p> <p><i>...el homenaje todos los lunes, le toca a cada grupo, se canta el himno nacional y el himno a Tlaxcala. Nos identifica como mexicanos y tlaxcaltecas. Es muy importante en nuestra formación les demostramos a nuestros niños que es algo útil y necesario, no pasarlo por desapercibido, es nuestra bandera y debemos venerarla</i></p> <p><i>estas ceremonias sí tienen importancia en nuestra formación, esos conocimientos los traemos desde chiquitos, nos los enseñaron en la primaria</i></p> <p><i>es importante el papel del maestro en la formación de valores, pero también depende de la religión de los niños, no podemos obligarlos que respeten la bandera, que la saluden, que asistan al homenaje</i></p> <p><i>La escuela es la segunda casa, ahí se van a prender los conocimientos y valores, por eso se da una</i></p>
--------------------------------	--	---

	<p>modelo de referencia para los futuros maestros.</p>	<p><i>asignatura que es civismo. Tiene que ser el amor a la patria, el niño tiene que saber que tiene que saludar a la bandera, tener respeto. Mínimo saber quienes lucharon por él, el himno tiene un significado. A través de las efemérides se les queda el conocimiento de la historia</i></p> <p><i>hay veces que dicen mi religión no me lo permite, pero si eres mexicano, tú le debes respeto, entonces con el simple hecho que salgas aunque no hagas honores, sin hacer ruido, eso es respetar</i></p> <p><i>es el respeto que le tienes a tu nación, es remarcar el patriotismo de cada persona</i></p> <p><i>es importante porque es lo que se hace en las primarias, vamos a tratar de que el niño se cultive desde sus raíces. Si es mexicano le debe respeto</i></p>
Figuras emblemáticas	<p>Existe un vacío en cuanto a personajes significativos para las entrevistadas, señalan a Benito Juárez y Emilio Sánchez Piedras nada más porque así se llaman las normales y aun cuando las normalistas rurales hacen alusión a ciertos personajes de la corriente socialista desconocen sus historias, aportaciones, bueno hasta en algunos casos tienen ideas totalmente equívocas sobre estos personajes, como cuando Gabina señala que el Che Guevara defendió a las normales y como ellas mismas lo reconocen no tienen información sobre ellos ni les interesa conocerla.</p>	<p><i>Benito Juárez porque es el fundador de nuestra escuela...otros personajes, pues no se</i></p> <p><i>por parte de la base estudiantil Ernesto Che Guevara, se identifica con nuestra normal, él la defendió. Yo no lo conocía ni sabía nada de él, hasta que entre a la normal. Él fue un político que defendió de las otras personas que no querían que existieran las normales, por eso se le venera mucho. Pero en si no se bien a fondo de él</i></p> <p><i>Marx y los otros que no se</i></p> <p><i>pues más que nada Benito Juárez porque así se llama la escuela</i></p> <p><i>Ernesto Che Guevara, Federico Engels, Marx, Lenin. Los tomamos en cuenta porque lo que querían era el bien común, tener todos sus derechos...la verdad no son tan importantes para</i></p>

		<p><i>mí porque no estoy bien informada de todo lo que hicieron. No me interesa el saber de ellos</i></p> <p><i>yo recuerdo nada más el Che Guevara. No tengo mucho conocimiento de eso. Yo escuchaba que lucho, pero la verdad su historia no la se</i></p> <p><i>Emilio Sánchez Piedras, porque el ayudo a que se creara la normal</i></p> <p><i>el único personaje importante para la normal y para nosotros es Emilio Sánchez Piedras, fue el que ayudó para la creación de la normal</i></p>
La tecnología	<p>La incorporación de la tecnología en las aulas de clase de las escuelas primarias, no es de apenas, tiene cerca de una década que en nuestro país se han implementado diversos programas para promover y desarrollar el uso de la tecnología en las aulas. Se dio inicio al dotar a las escuelas de computadoras y del servicio a Internet. En el 2003 se puso en marcha el programa ENCICLOMEDIA, es un sistema que integra y articula medios, recursos y herramientas relacionados con la educación primaria, a fin de enriquecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases. Es una estrategia didáctica que se fundamenta en los libros de texto gratuitos y que, a partir de su edición digital, los enlaza a su biblioteca de aula, a fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audio, interactivos y otros recursos. Los grupos de quinto y sexto año de las primarias de Tlaxcala están dotados con este recurso. A los maestros de la primaria se les capacitó y se les sigue capacitando en su uso y manejo. Contrariamente a lo que esta sucediendo en las primarias y la integración y uso de la tecnología en el proceso enseñanza aprendizaje, en la normal su uso es aun muy limitado y ni que hablar de su integración en la formación de las normalistas. Los</p>	<p><i>No, nunca utilizamos la tecnología. Seria porque mis compañeros, era muy raro los que la sabían utilizar. ... Y no, no los maestros nunca lo utilizaron. Y los alumnos tampoco siempre recurrían a láminas y láminas y láminas</i></p> <p><i>nuestro retroproyector no sirve, nada más utilizamos láminas y fajillas</i></p> <p><i>los maestros tampoco utilizan, ni cañón ni retroproyector</i></p> <p><i>sólo una maestra buscó la manera de enseñarnos los problemas que presentan los niños por medio de películas</i></p> <p><i>la escuela sí cuenta con cañón, retroproyector, pero están descompuestos y ahorita nadie los ocupa</i></p> <p><i>en cuarto año nos decían ustedes no saben tenemos que medio enseñarles, porque luego en las primarias no saben utilizar el equipo. Entonces nos enseñaban a prender y apagar el equipo. El encargado nos decía ahora quiero que formen un horario para que vengan y nadie iba, o sea era</i></p>

	<p>profesores siguen anclados a una enseñanza verbalista, libresca; acompañado del borrador, la tiza y las láminas como principal material didáctico.</p>	<p><i>pura pachanga, como no nos decían que fuéramos tampoco íbamos</i></p> <p><i>Pues los maestros de la normal, creo que andan igual que nosotros, porque si supieran utilizarlos nos llevarían al menos a tomar una clase ahí.</i></p> <p><i>apenas hace un año implementaron ENCICLOMEDIA, hay un equipo en la sala de computo...casi no le dan mucho uso</i></p>
Empirismo vs teoricismo	<p>Las entrevistadas hacen una diferenciación en la forma de enseñanza de sus profesores de la normal, a unos los clasifican como <i>prácticos</i> y otros como <i>teóricos</i>. Los primeros son aquellos que en sus clases implementan actividades que después ellas pueden llevar a sus propios alumnos cuando realizan sus prácticas profesionales: manualidades, cuentos, dinámicas grupales, cantos. Profesores que les den una solución práctica a sus problemáticas con sus alumnos. Les llaman teóricos a los profesores que a decir de ellas solamente las ponen a leer, hacer resúmenes, revisar autores, exponer. Las normalistas valoran a estos profesores <i>prácticos</i>, consideran que lo que les enseñan si es útil, aprecian lo que en el <i>argot</i> magisterial se llama el “conocimiento de receta”: no me digas que leer, dime que actividades implementar. La actividad <i>intelectual</i> les aburre, no le encuentran significado a revisar teoría. Esto tiene que ver también con el perfil profesional de sus profesores, las estudiantes reconocen este saber práctico en sus profesores de carrera, es decir aquellos que tienen una formación normalista, estos saben “como llegarnos”, “nos entienden”. Los universitarios son los teóricos, los que solamente se dedican al “conocimiento científico”, además juzgan que no lo saben transmitir por no ser maestros.</p>	<p><i>un maestro de español, daba la clase, lean, subrayen, se me hacia aburrido. En cambio cuando llegaba y decía les voy a contar un cuento para los niños de cuarto por si les llega a tocar, eso me llamaba más la atención porque aprendía más de eso</i></p> <p><i>un maestro que como lo admiró siempre era algo nuevo y ¡como aprendí! por ejemplo ese cuadro que está allá (señala un cuadro que esta colgado en la pared), hablamos sobre como surgió Tlaxcala, su periodo, el correo, el transporte, etc. Nos dijo el maestro ahora vamos a jugar a la galería, tienen que recolectar la información y lo van a proyectar por medio de un dibujo. Era un maestro bien dinámico, esas dinámicas tu las proyectas en tu salón, con tus alumnos</i></p> <p><i>sí tiene que ver que los maestros de la normal hayan estudiado para esto, hay personas que sí tienen esa facilidad, pero hay personas que sí tienen el conocimiento pero no saben cómo impartírtelo, entonces yo sí creo que sí tiene que ver. Los que pasaron por una normal saben cómo llegarte y a lo mejor no pierden tiempo en otras cosas, los que no, nada más se van a lo científico, al conocimiento y ya. Yo siento que además de los conocimientos debe de haber algo más</i></p>

		<p>tengo un maestro muy aburrido, puro leer y leer, el examen que te hace son 50 preguntas de complementar y quiere exactamente la respuesta como dicen las copias</p> <p>....te hacen pensar, no es el típico de que lee, resume y describemelo...los que abundan más en la normal son los maestros típicos</p> <p>no me gustaban algunas formas de trabajo, nosotros queríamos algo dinámico, no aburrido, no puro teórico, no estar sentada escribiendo, viendo, sin opinar, sin hablar</p> <p>a mi me gustaba que fuera práctico, que no fuera tedioso</p> <p>una de las clases que más me gusto fue la de educación física, pero no era de sales y das 20 vueltas a la cancha, no, él nos ponía hacer ejercicios para los niños y nos explicaba</p> <p>lo fundamental en mi formación como maestra es lo práctico, no tanto lo teórico, lo teórico es un sustento lo cual vas a poner en práctica</p> <p>Hay maestros que se preocupan por teoría, pero no es suficiente. Había maestros que mis respetos, nada más como tres, me gustaban mucho sus clases porque eran dinámicas, llegaba y decía “vamos a jugar que hoy van a ser maestros de cuarto, quinto y sexto” nos repartía lecciones y las desarrollábamos. Entonces aprendes mucho, porque hay veces que uno como maestro o uno como alumno no sabe como dar ese contenido e incluso no sabes que estrategia utilizar, cuando ya haces esa actividad ya el maestro te dio una noción o tus compañeros te dieron una solución a</p>
--	--	--

		<i>ese problema, de ese ejercicio y ya se te hace menos pesado. Hacer juegos y dinámicas y no tanto teoría. A mi no me gustó tanto teoría</i>
El uso del tiempo en las clases	La clase empieza con actividades de rutina como el pase de lista, la revisión de tareas y un recordatorio sobre lo que vieron en la clase anterior. Llama la atención lo que una de ellas llama “se dedican a nosotros” que tiene que ver cuando algunos de sus profesores su ponen a escuchar sus problemáticas personales o de grupo, otra dice se “centran en nosotros”, una más señala “nos hacen convivir”. Las estudiantes aprecian mucho este tipo de interacciones, lo mismo valoraban en sus maestros anteriores, sobre todo los de la primaria y de igual manera es un aspecto importante que atribuyen a la “buena maestra”: el aspecto emocional en la interacción maestra-alumno.	<p><i>hay una maestra que sí se dedica a su clase, pero en su clase nos hace convivir, nos hace convivir a todos, nos hace que expliquemos nuestra vida personal, por ejemplo mi grupo, está un poquito separado y ha logrado que nos unamos más, entonces me gusta como trabaja la maestra. Hace que trabajemos bien, a gusto, y estemos más unidos. Igual, los demás maestros pues sí dan su interés por enseñarnos y nos han enseñado demasiado, que pues siempre se agradece la convivencia, siempre en un maestro la convivencia, llevarse bien y todo</i></p> <p><i>hay maestros que se esmeran, platican, a lo mejor pasan platicándote de otras cosas que no tienen que ver con la materia, pero de cierta manera te ayudan demasiado. Como mi maestra de Observación y Práctica, como que me gustaba como era la maestra, se involucraba en nuestros problemas dentro de nuestras escuela</i></p> <p><i>son muy accesibles los maestros, nos dan la confianza de decir: trabajamos bien una hora y descansamos 15 minutos</i></p> <p><i>lo primero que hacen los maestros es pasar lista, después preguntan ¿qué tratamos el día de ayer?, se comenta y ya después platican sobre el tema, y nosotras bien aburridas</i></p> <p><i>algunas veces los maestros llevan láminas respecto al tema, otros nada más llegan y se sientan</i></p>
No me gusta leer, leo por obligación	Un rasgo característico de las entrevistadas es el disgusto por tener que leer, dicen que no les gusta	<i>casi no me gusta leer... leo por obligación... los maestros nos dan muchas lecturas</i>

	<p>leer, que tienen que leer por obligación, pues sus profesores les dan muchas lecturas.</p>	<p><i>a veces leo un libro, nunca he terminado un libro, el maestro de la primaria donde practiqué me regalo dos libros, pero no los he revisado</i></p> <p><i>juego básquet, veo televisión, echo relajo con mis amigas y pocas veces leo un libro</i></p>
Las prácticas profesionales	<p>Desde la creación de las normales en México, un aspecto en la formación de los futuros maestros lo constituyen las prácticas profesionales. Las cuales consisten en tomar un grupo de primaria y darles clases. Las estudiantes de primero a tercer año realizan sus “prácticas” dos semanas por ciclo escolar, una semana en el primer semestre y la otra en el segundo semestre. Las alumnas de cuarto año a partir de la implementación del actual plan de estudios, toman a su cargo un grupo durante todo el ciclo escolar. Todas las entrevistadas coinciden en que las “prácticas” son esenciales en su formación, alguna de ellas hasta comenta “nos hacemos maestras en las prácticas”. Un paso importante para la realización de las “prácticas” es la “planeación” la cual inicia con un periodo de observación del grupo en el que impartirán clases, a decir de ellas con la finalidad de conocer las características de los niños, su ritmo de trabajo y la forma de trabajo de la maestra o el maestro de grupo o también llamado maestro titular. El maestro titular da los contenidos para trabajar en la semana de prácticas. Para la “planeación” lo primero que hacen es construir el “marco teórico” en el que desarrollan los conceptos claves de los contenidos, Gabina señala “el marco teórico” es el sustento de la planeación. Con esto ya se realiza la planeación y se culmina con la elaboración de material didáctico. Este proceso es asesorado por los profesores de la normal, quienes se encargan de revisar la planeación, el material didáctico elaborado, ofrecen sugerencias sobre las actividades y finalmente son los que las autorizan.</p>	<p><i>las prácticas son muy importantes, aprendes como dirigirte a los alumnos, dominar la disciplina en el grupo sin llegar a los gritos, como hablarles a los padres, que decir y que no decirles a los niños, como llevarte con los maestros, como hacer tus homenajes</i></p> <p><i>en cuanto a los contenidos no me sirvieron las prácticas porque –acá entre nos- luego pasaba voy hablar sobre el rombo y la área del rombo y como no domino el tema eso ya no lo doy. Como al maestro de la normal nada más le presento mi planeación, ni me revisa mi libro, ni que voy a dar, pues le da igual</i></p> <p><i>las prácticas nos ayudan a adquirir una experiencia en el trabajo docente, para que al termino de la licenciatura tengas la habilidad para estar en un grupo</i></p> <p><i>se adquiere experiencia, en la primera práctica no sabíamos que hacer, se llevaba la planeación y todo pero no sabíamos que hacer, ahora ya es diferente; antes que nada ver los conocimientos previos de los alumnos, luego trabajar con ellos, luego ya ponerlos en práctica</i></p> <p><i>antes de practicar vamos a observar nuestro grupo a la primaria, pedimos los contenidos a la maestra, regresamos a la normal y planeamos</i></p> <p><i>antes de ir a practicar nos revisan varios maestros</i></p>

	<p>Sin la autorización de la planeación no se puede ir a practicar. Algunas entrevistadas consideran insuficiente el asesoramiento y recurren a disipar sus dudas con sus propias compañeras, una de ellas observa una autocomplacencia por parte del asesor “todo lo que hacia estaba bien, todo estaba correcto”. Un actor importante en este proceso de las prácticas lo constituyen las maestras y maestros de los grupos de primaria. El actual plan de estudios considera a los maestros de grupo como sujetos portadores de saberes y experiencias, lo cual constituye una fuente importante para la formación de las estudiantes normalistas. Ellas catalogan a los maestros de dos maneras los que están ahí, en el grupo observando el trabajo, haciendo sugerencias, apoyando en el control del grupo y los que tener practicantes significa una semana de vacaciones.</p>	<p><i>nuestras actividades, no nos vamos en ceros</i></p> <p><i>nos están mandando a experimentar con los niños, a plantarse frente a un grupo, esto te permite que te desarrolles a lo que vas a ser</i></p> <p><i>no nada más teoría, te están llevando a la práctica</i></p> <p><i>el sentido de las prácticas es adentrarte a lo que va a ser tu futuro</i></p> <p><i>para mi son muy importantes las prácticas...sino fuéramos a practicar ese primer día llegaría a la escuela primaria y diría ¿bueno y ahora qué hago?. Sería la inseguridad más que nada</i></p> <p><i>la planeación es donde organizamos la clase, van las actividades que sugerimos, los materiales a utilizar y la forma de evaluar</i> <i>pedimos contenidos</i></p> <p><i>los maestros titulares algunos dicen te quedas con mi grupo y yo regreso la próxima semana, otros están contigo, te apoyan, te sugieren actividades</i></p> <p><i>el papel del maestro o maestra titular es como la de un asesor, un tutor. Si tienes alguna duda puedes recurrir a ellos</i></p> <p><i>en las prácticas fue donde nos hicimos maestras...lo que más te hace ser maestra es la práctica</i></p>
La escuela privada en la formación de las normalistas	<p>Un dato interesante es el que nos comenta Lorena, sobre la experiencia de practicar en una escuela particular religiosa, que al parecer resulto un fracaso, pues los padres se quejaron que sus hijos se atrasaron en la semana que tuvieron las</p>	<p><i>...nunca lo habían hecho antes y a mí me toco practicar en una escuela particular y no me gusto su forma de trabajo, hay más presión con los niños, como que más rápido, los tienen más ocupados</i> <i>me toco practicar en la esc. privada cuando estaba</i></p>

	<p>practicantes, a partir de esto la escuela decidió no recibir a las practicantes. La misma Lorena comenta que no se sintió a gusto en el grupo, que es otra la dinámica de trabajo al de las escuelas públicas, nota como estos alumnos poseen medios y habilidades que ellas mismas no tienen como el uso de la tecnología específicamente la computadora y el Internet. Ella misma y los profesores de la normal atribuyen este fracaso a la poca experiencia de las estudiantes pues iban en segundo grado y aun no tenían mucha experiencia para trabajar en un grupo. Era la primera vez que la escuela mandaba practicantes a una primaria particular y ya no lo ha vuelto hacer hasta este momento. Este suceso resulta muy sugerente en el sentido que para muchas de las egresadas su campo laboral lo constituyen las escuelas particulares al no tener ya la plaza asegurada en las escuelas primarias públicas. Existe entonces un desfase entre la formación y las experiencias adquiridas en la normal con lo que finalmente va hacer para algunas de ellas su inmediato campo laboral.</p>	<p><i>en segundo año y todavía tiene uno muchas fallas, hubo problemas, era una esc. de madres y la madre les dijo a los papás que los niños estaban muy atrasados...ya no nos quisieron recibir, incluso el director dijo que mejor hubiera mandado a las de tercer año</i></p> <p><i>en la esc. privada había mucha tecnología, dejábamos tareas y los niños nos la llevaban hecha en computadora y nosotras hasta nuestra planeación la llevábamos en máquina de escribir</i></p>
Análisis de las prácticas	<p>Un aspecto que contempla el plan de estudios en las normales es la recuperación de las experiencias de los estudiantes en sus prácticas. El análisis colectivo de lo acontecido en los grupos es muy importante en la formación de las futuras maestras, este análisis debería servir para iniciar a las estudiantes en un proceso de reflexión, sistematización y profundización de su futura labor como maestras. esta fase esta en ciernes, como ellas mismas lo señalan todo queda en una especie de confesión y estos espacios como confesionarios “el maestro sí da la solución”, en donde las estudiantes platican sobre lo que hicieron en las aulas. Con ausencias importantes como la sistematización de las experiencias, la investigación de las problemáticas surgidas, la profundización de los</p>	<p><i>después de las prácticas a veces nada más te decían a ver tu hoja de evaluación, después hacíamos equipos ¿qué hicieron? ¿Qué problemas enfrentaron? Pero era muy raro</i></p> <p><i>trataban los maestros de hacer análisis. Pero así lo que es analizar, pues no, cada quien sabe lo que hizo, cada quien sus problemáticas y las va solucionando</i></p> <p><i>llegamos a la escuela y con cada maestro tenemos que decir lo que nos pasó, lo que vivimos en la práctica, los problemas. Todos los compañeros van dando su punto de vista, entonces dices: la próxima vez voy a utilizar estas estrategias y la maestra va tomando todo lo que hemos pasado y nos va dando</i></p>

	temas.	<p><i>una idea, para hacerlo bien</i></p> <p><i>llegábamos a la normal y hacíamos equipos, mesas redondas y socializábamos todas estas experiencias que tuvimos al estar frente a grupo, pero a veces sentía que no tenía caso que lo hiciéramos, que contáramos, como que se quedaba en el aire porque el asesor que nos designaban decía “esta bien” y no se hacía nada</i></p> <p><i>después de prácticas, socializamos la práctica...las socializamos con tres maestros el de español, de matemáticas y el de observación...platicamos de las dificultades, de los problemas, algunas compañeras si nos sugieren, el maestro más que nada sí da solución</i></p>
Proceso disciplinario	La formación profesional de las normalistas, sobre todo en las rurales, transcurre entre orden, reglas y normas, instituidas tanto por los directivos como por las propias alumnas. Proceso disciplinario que posteriormente se reproduce en la escuela primaria. Espacio que en varios aspectos es una extensión del ámbito familiar, la maestra se vuelve sustituta de la imagen maternal y como tal se mueve en un rol ambivalente: amoroso pero a la vez disciplinario, a ella se le exige la formación de los “buenos ciudadanos”. Existe una analogía en el proceso disciplinario de la formación y el lugar hacia la cual conduce esta formación.	<p><i>aquí tenemos un puntaje por conducta, cada año nos dan 100 puntos</i></p> <p><i>las reglas son: a)llevar el uniforme al homenaje y a las prácticas, b)asistir puntualmente a los homenajes, c) llegar máximo a las 8 de la noche de fin de semana, d) no saltarse la barda. e) no estar en estado de ebriedad, f)estar en la escuela, g)asistir a las prácticas</i></p> <p><i>si tienes alguna falta la dirección manda traer a tus papás</i></p>
Vigilar y castigar	La vida de las estudiantes en la normal rural esta sujeta a un sin fin de normas, de reglas que se tienen que cumplir. Existe reglamento directivo, existe reglamento estudiantil, infringir el primero acarrea “reportes”, infringir el segundo lleva a “sanciones”. El “reporte” implica bajar puntos, un demérito a la conducta. La “sanción” implica la realización de una actividad, un castigo, que va desde la realización de actividades de limpieza, hasta tener que participar en actividades político	<p><i>de lo más grave es que no estés en la escuela, pasan lista en las noches, a veces en la madrugada, esto lo hace a veces el comité y a veces la maestra de conducta</i></p> <p><i>los reportes no se negocian, la maestra de conducta es muy estricta</i></p> <p><i>lo imperdonable sería meter un hombre, es expulsión</i></p>

	<p>estudiantiles. Lo que tendría que ser una actividad por convencimiento resulta ser una obligación o una sanción. También es significativo descubrir cierta complicidad entre directivos y organización estudiantil, las estudiantes se están volviendo deladoras de ellas mismas.</p>	<p><i>hay alguna que otra flexibilidad, con la dirección no tanto, con el comité si, con que les digas que ya no lo vuelves hacer, comité apoya para no perjudicar</i></p> <p><i>te sancionan por no hacer guardias, por no asistir a marchas, por no hacer aseos, por no atender a los animales, por no asistir a las reuniones</i></p> <p><i>a veces uno obedece para evitarse la sanción, cuando uno no asiste a una marcha te sanciona tanto comité como tu grupo</i></p> <p><i>la sanciones es ponernos a trabajar, ir a correr, cuidar los animales</i></p> <p><i>a las sancionadas las mandan a una marcha, de comisión a otras escuelas</i></p> <p><i>las chavas de la cartera de higiene del comité revisan los aseos, sino lo haces pasan los reportes, ellas simplemente pasan nombres</i></p>
<p>Organización estudiantil: sociedad de alumnos vs comité estudiantil</p> <p>Acción colectiva</p>	<p>La organización estudiantil presenta importantes diferencias de una normal a otra. En la normal urbana se le llama sociedad de alumnos y en la normal rural comité estudiantil. En el mismo nombre se plantea la distinción. La sociedad de alumnos se encarga de organizar los eventos sociales y culturales de la normal. El comité estudiantil se convierte en el canal para el desarrollo de la acción colectiva de las normalistas. A través de esta organización se constituyen las prácticas y procesos de construcción de significados para la acción. Significados producidos por medio del discurso, los rituales, los símbolos y las ceremonias; que contribuyen a la movilización, reclutamiento y adhesión de las normalistas.</p>	<p><i>hay un comité que nos representa a todas, si algo queremos nos dirigimos a ellas</i></p> <p><i>en una reunión con todas las chavas, se dan propuestas y se elige el comité</i></p> <p><i>se eligen tomando en cuenta su comportamiento y que vayan bien en las materias</i></p> <p><i>pertenezco al COPI (comité de organización política ideológica), pero al COPI central, no somos internos sino a nivel regional. Lo que hacemos es ir a ver los problemas de otras escuelas para ayudar</i></p>

		<p><i>el comité si tiene fuerza en nosotros, te dicen tienes que ir a tal lado y tienes que ir, tú ya sabes que tienes que ir porque el comité te esta mandando</i></p> <p><i>se piden audiencias, se meten oficios, en ocasiones marchas, pero aquí no se realizan. Sólo se realiza una marcha que es conmemorativa para meter el pliego petitorio.</i></p> <p><i>si no estuviese la organización, sino existiésemos no nos iban a dar nada</i></p> <p><i>te ayudan a exigir lo que por derecho nos corresponde. Si estas callado vas a seguir oprimido por el gobierno</i></p> <p><i>tal vez no tienes conocimientos sobre política, pero te hace darte cuenta si te están negando algo se puede conseguir mediante manifestaciones</i></p>
Movilización	<p>Una de las cuestiones que ha distinguido a las normales rurales es su organización política estudiantil, que en sus inicios se distinguía por enarbolar demandas sociales. Se convirtieron en fuertes grupos de presión contra el gobierno en turno y las autoridades educativas. Se destacaban por su marcado activismo político: marchas, paros, movimientos. Una de sus estrategias fue los lazos que tendían con otras organizaciones y la propia red estructural de la organización a nivel nacional. Actualmente ésta esencia se esta perdiendo en la organización estudiantil de la propia normal rural. Toda la presión que aun pueden ejercer como organización se centra en luchar principalmente por sus comodidades, por una estancia placentera dentro de la normal: comida, agua caliente, mejores camas, por sus partidas económicas, por conservar ciertos privilegios que ven amenazados, etc.</p>	<p><i>el comité ve las necesidades como el gas para el calentador, la comida, se encarga de que nos estén entregando todo</i></p> <p><i>la principal función del comité es mantener el bienestar de todas y que aún siga existiendo la escuela</i></p> <p><i>es importante el comité. Por me dio de él adquirimos el PRE, los blancos, tela del uniforme, que siga el internado, lo del comedor</i></p> <p><i>lo que hace la organización es ir a meter oficios para que nos proporcionen mantenimiento a la escuela, baños, camas, la matrícula</i></p>

Legitimidad	<p>Para las entrevistadas el comité esta perdiendo representatividad, ya no tiene fuerza, en resumidas cuentas están perdiendo legitimidad. Para las estudiantes ya no tiene justificación ni sentido las actividades políticas que las obligan a realizar.</p>	<p><i>ahorita el comité ya no tiene mucha importancia ya no tiene esa fuerza como antes. Por la apatía de las compañeras. Ya no quieren apoyar a las demás normales. El comité tiene un poco de culpa, no ponen de su parte, quieren que las demás den todo sin que ellas den</i></p> <p><i>cuando yo entre el comité era fuerte, tenía presencia, autoridad, conforme paso el tiempo fue decayendo, creo que debido a: 2 compañeras fueron enviadas a Chiapas, las compañeras fueron encarceladas, ahí empezó a desvanecerse todo, las chavas ya no querían apoyar por miedo y el comité empezó a perder fuerza</i></p>
Representatividad estudiantil	<p>Las normalistas urbanas muestran una apatía por todo lo que tenga que ver con la organización estudiantil.</p>	<p><i>nada más es para apantallar de que hay una sociedad de alumnos, porque es nada más para los últimos semestres, para los cuadros, los padrinos, para la cena baile. Ahí los veíamos un poquito más porque tengo que recurrir a ellos para pagar mi plato, mi foto</i></p> <p><i>sí hay un gabinete estudiantil, pero no se cómo se llama, qué hacen, quiénes lo conforman, no lo se</i></p> <p><i>no nos interesa tanto eso, nos interesa ir mejor en las materia y no meterte como dicen algunos compañeros en cosas de política</i></p>
Relación estratégica	<p>Tanto directivos como comité mantienen una relación estratégica, saben que se necesitan el uno al otro, ya sea para poder poner en marcha ciertos proyectos con las alumnas, como las alumnas necesitan ciertas concesiones por parte de directivos.</p>	<p><i>tienen que llevar una relación favorable, están relacionados. Cuando comité quiere algún permiso, realizar un evento se tiene que tener la autorización de los directivos y los directivos piden apoyo al comité por ejemplo para que asistamos a las conferencias</i></p>
Estrategias simbólicas	<p>Un proyecto propio de las estudiantes es lo que ellas llaman “módulos de producción” que</p>	<p><i>el comité esta encargado de los módulos de producción...los módulos de producción son unos</i></p>

	<p>consisten en la manutención de ciertos animales de corral como, pollos, conejos, cochinos, borregos. Que les sirven para hacerse de recursos económicos y también como una manera de justificar ante gobierno que aun no se pierde la esencia de lo “rural” de la normal, ante la continua amenaza de la desaparición de este tipo de normales.</p> <p>El mantenimiento del sistema ideológico imperante en las normales rurales, requiere de mecanismos conceptuales que le den legitimidad. Las objetivaciones del orden y la tradición institucional, representada en la normal por la organización estudiantil, sus actividades que realiza, le tendencia ideológica que la sustenta. Deben ser explicadas y justificadas a una nueva generación de alumnas de recién ingreso, para que puedan cobrar un significado subjetivo. Este proceso requiere de un fundamento cognoscitivo, es decir implica “conocimiento” y es a través de la implementación de estos círculos de estudio, como se pretende fundamentar a un nivel teórico la tendencia ideológica de la organización.</p> <p>Las alumnas de nuevo ingreso a la normal pasan un primer filtro establecido por las autoridades, como es el examen al que son sometidas para ser aceptadas, un filtro que de alguna manera refleja ciertas habilidades cognitivas y un bagaje escolar que determinaron su capacidad para poder estar dentro de la normal. Pero esto no es suficiente para la organización estudiantil representada por el comité, el cual pone una “prueba” más para comenzar el proceso de socialización de las iniciadas. “Prueba” que tiene que ver con un despliegue de actividades por un lado prácticas como lo es la cuestión de los aseos y el cuidado de los animales y por otra parte actividades de inculcación ideológica. Con esto empieza el proceso de legitimación del orden institucional establecido tradicionalmente en las normales</p>	<p><i>animales que tenemos: cochinos, pollitos, conejos, borregos</i></p> <p><i>nos cooperamos entre todas para comprar los animales</i></p> <p><i>los maestros no intervienen son de nosotras. Si intervinieran dirían mitad de ganancias y ellos no los cuidan. Los maestros muy aparte en su dirección y nosotros aquí</i></p> <p><i>...se tienen para tener dinero para el aniversario, cuando alguien se enferma, para las marchas, también para justificar al gobierno que es una normal rural</i></p> <p><i>tenemos un terreno, nosotras lo sembramos de alfalfa y maíz, con eso se alimenta a los animales</i></p> <p><i>los círculos de estudio se le dan a las de primero. Dos veces por semana. De 9 de la noche a la una de la mañana...se dan nada más a las de primero porque son las que están entrando a la escuela. Darles a conocer la organización</i></p> <p><i>en los círculos de estudio se platica lo que son marchas, sobre Marx, todos los autores que se tienen acá. Porque se han destacado en la política, en la revolución, ellos trataron de combatir a los burgueses</i></p> <p><i>las chicas de primero los tienen que escuchar. Digamos que si es obligatorio. Asisten todas</i></p> <p><i>el comité pone esa semana de prueba para facilitar nuestra adaptación a la escuela ...es de prueba porque nos dicen: tienes que aguantar esa semana para poder ganar un lugar aunque hayas pasado el examen</i></p>
--	---	---

	<p>rurales.</p> <p><i>nos paran temprano como a las seis, corremos dos horas, después hacemos aseos, en la noche nos dan círculos de estudio...los círculos de estudio tratan de la política, del porqué surgieron las normales rurales, quienes lucharon por ellas.</i></p> <p><i>para estar conforme lo que dice el comité es estar una semana de prueba las que están aceptadas</i></p> <p><i>se hacen actividades deportivas. 5 de la mañana a correr, barrer, limpiar la cancha, cortar el pasto, limpiar el cuadrilongo, limpiar el caño</i></p> <p><i>nos sirve para adaptarnos a estar aquí sin nuestros papás y conocernos</i></p> <p><i>varias chicas no aguantan y se van, algunas ni siquiera terminan la semana y otras terminando la semana de prueba ya no regresan</i></p>
Interacción estudiantil	<p>Las entrevistadas coinciden en que resulta problemática la relación con sus compañeras, por la misma convivencia diaria “se ve uno diario, para desayunar, comer, cenar, bañarte, barrer, para todo”. Se forman grupos al interior del mismo grupo, que podríamos resumir en dos, nombrados como ellas lo señalan “las desmadrosas” y las “mataditas”, el primer grupo lo significan como las que echan relajo, gritan, no hacen tareas. Las “mataditas” serían las estudiosas, las “mochas”, las seriecitas. Estas últimas se apartan del grupo o las aíslan las otras. Otro aspecto importante en la interacción de las estudiantes son los acuerdos colectivos, que tienen que ver con la solidaridad al incumplimiento en este caso de las tareas escolares, el entregar trabajos escolares cuando por mayoría de grupo se acordó no entregarlo se hace</p> <p><i>hay grupos pesaditos que intentan dominar, pero no pasa nada porque existe el comité y el ve todo eso</i></p> <p><i>no existe una relación muy buena, por o mismo de que se ve uno diario, para comer, desayunar, cenar, bañarte, para barrer, para todo...tu quieres hacer algo y les molesta, pones música y les molesta, ellas ponen música y a ti te molesta</i></p> <p><i>las mataditas que siempre andan buscando al maestro, por su culpa nos dejan mucho trabajo porque ellas exigen el trabajo...las mataditas son exageradas, quieren ser el centro de atención</i></p> <p><i>las mataditas se apartan de nosotras, no quieren fiestas ni marchas todo al estudio...al principio les</i></p>

	<p>merecedora a un castigo. El cumplimiento es sancionado. Pareciera ser que el “sobresalir” estuviera penado. La estigmatización de la distinción. La contradistinción como atributo.</p>	<p><i>tiraban su ropa</i></p> <p><i>dentro de mi grupo hay 3 grupos: mi grupito es el más desmadroso. Otro grupito es el mocho, son las mataditas. Hay otro grupo como el intermedio, no gritan mucho, echan relajo</i></p> <p><i>había problemas, si le entrabas al relajo te quedabas con ellas y si no te aislaban del grupo</i></p> <p><i>se acordaba no entregar tareas y las entregábamos a escondidas, venían las sanciones: que lavas los puerquitos...eran unas cuantas chavas que movían al grupo decían: hoy no entregamos tareas, manipulaban</i></p>
Acceso al primer empleo	<p>Las entrevistadas que ya se encuentran laborando accedieron al primer empleo por dos vías: heredaron la plaza o están cubriendo interinatos. Las que están cubriendo interinatos piensan en emigrar al DF pues a decir de ellas ahí es más fácil conseguir plaza. En Tlaxcala solamente se consigue plaza por medio de influencias o comprándola. Una cuestión interesante que mencionan es el no querer trabajar en escuelas privadas sobre todo por lo mucho que tienen que trabajar y el poco sueldo que les pagan.</p>	<p><i>mi trabajo ya es base, porque mi papá, se jubiló el año pasado, estaba en san Simón Xipetzinco, perteneciente a Calpulalpan, entonces a él le dieron el grado de primer año pero mi papá me dijo que ya me fuera al grupo, como ya he ido a practicar. Llegó el periodo de Octubre que son pre jubilaciones, entonces en sí ya tenía al grupo, ya me incorpore y ya estoy trabajando</i></p> <p><i>a mi cuñada que es maestra ya le dieron una base en México, ya le di mis papeles y los está metiendo...aquí solamente se consigue trabajo en escuelas particulares, si me gusta pero siento que es como mucho trabajo, no hay un horario fijo</i></p> <p><i>pienso llevar mis papeles al DF para trabajar ahí. Aquí te hacen esperar más tiempo, si tienes recomendaciones entras</i></p>
Construyendo la identidad	<p>Es a partir de la mirada y del reconocimiento de los otros significativos y del proceso de incorporación</p>	<p><i>los papás como eres nueva pues piensan que no das lo suficiente, quieren un maestro de 40 años</i></p>

	<p>de identidad como el sujeto construye su identidad. Las entrevistadas en su primera experiencia como maestras se enfrentaron a las categorizaciones de los padres de familia, directivos y colegas. Señalan que los padres de familia ven con recelo que maestras jóvenes, recién egresadas de la normal, den clases a sus hijos, prefieren a maestras de mayor edad pues a decir de ellos tienen más experiencia. Por otro lado sus compañeros maestros y directivos las ven en ese mismo sentido. Ellas manifiestan que en su formación faltó algo más, se enfrentan algunos problemas que su formación no les permite resolver.</p>	<p><i>porque el sabe mucho y tu no, tu tienes que irte a otro lado menos a echar a perder un grupo. Esas son las impresiones, no te lo dicen pero con la mirada...Incluso hasta tus mismos compañeros de trabajo, te ven así como que soy grande, yo se más que tú.</i></p> <p><i>Pues primero te empiezan a medir. La primera vez que yo llegue creyeron que como iba a primer año, pues no sabía ocupar la computadora por eso me daban primer año, porque se tienen la idea que los de sexto y quinto son los más inteligentes, pues es una idea muy errónea porque no se han dado cuenta. Muchos maestros dicen “no maestro no lo se utilizar” y que le dice a otra persona a otro maestro de edad y que tampoco lo supo utilizar. Entonces a ver la maestra Berenice que pase a encender el enciclopedia y desde ahí les empecé a demostrar que es tu trabajo lo que vale no tanto los años</i></p> <p><i>honestamente cuando eres practicante te da lo mismo si aprenden o no. Hay contenidos que no los dominas a veces al 100 y le dices a tu maestra ayúdeme maestra y te ayuda y te apoya, sin en cambio ahorita no, porque ya estas frente a tus alumnos y más como ahorita me dieron primer año dices chin. Tengo que enseñar a leer estos niños y más cuando los niños te ven como lo máximo.</i></p> <p><i>no es suficiente la formación de la normal, francamente que te enseñen gran cosa no, es que en la normal te enseñan a redactar una buena planeación, pero nada más. O a veces me doy cuenta que ya redacte mi planeación, ya me la calificó y tuve 12 faltas de ortografía y ya. Pero el maestro que me la revisó no verificó si realmente domino el contenido. A veces pasaba eso, que luego no saben ni que clase daban y ahora ya es</i></p>
--	---	--

		<p><i>diferente, porque ahora lo domino o lo domino.</i></p> <p><i>para poder enfrentarnos mejor a nuestro trabajo ya como maestras considero que hacen falta que en la normal nos den más estrategias para trabajar con los niños, tener maestros dinámicos.</i></p> <p><i>los problemas que me enfrente es por ejemplo que no domino algunos contenidos, el llenado de una boleta, no se qué hacer cuando falta un niño si ponerle permiso o falta, si me tiene que traer un justificante, nunca me explicaron eso, cómo hacer un proyecto, ahora en las escuelas tenemos que hacer proyectos y no se como redactarlo</i></p>
Las satisfacciones de ser maestra	<p>Ellas encuentran satisfacción en el reconocimiento que los otros hacen de su trabajo, en la estimación de los padres de familia, en observar que sus alumnos aprenden, en que los niños les demuestren cariño. Están concientes que la remuneración económica es poca, pero la trascendencia de su labor recompensa todo “<i>formamos al médico que te va a curar, al abogado que te va defender, al maestros que te va a enseñar</i>” “<i>formamos a los buenos ciudadanos de México</i>”</p>	<p><i>ser maestra de primaria es como la base principal para dar el siguiente paso, es algo muy bonito, me siento muy satisfecha, me gusta estar ahí</i></p> <p><i>No vas a tener una satisfacción económica pero vas a sentir una satisfacción cuando tus alumnos den lo mejor... mi profesión es la mejor, aprendes mucho, convives con niños que algún día serán buenos ciudadanos, tú los preparas, al niño que tal vez sea el abogado que te defienda, el medico que te cure</i></p> <p><i>Para mi es algo realmente muy bonito es una carrera de privilegios, gozas de muchas cosas, pero muy independientemente de lo que gozas es una gran responsabilidad no puedes llegar y presentarte sin tener nada planeado o les enseño esto y hay se va, yo siento que es una gran responsabilidad que tenemos como docentes pararnos en u grupo y enseñarle a los pequeñitos.</i></p> <p><i>si le echas ganas las mamás dicen yo quiero que mi hijo estudie con esa maestra, lo viví en la prácticas que tuve de un año que las mamás decían yo quiero que mi hijo este con esa maestra y ahí te valoran</i></p>

		<i>mas que a otro y ahí se lo tiene que ganar uno mismo.</i>
--	--	--