

manera en que se representan la misión y las funciones del maestro? y, ¿cuáles son las condiciones que contribuyen a solidificar los elementos de la cultura magisterial que los profesores han interiorizado y que los hace refractarios a los cambios?

El objetivo que orientó las tareas que supuso esta investigación se resume en el siguiente enunciado:

- Develar las condiciones que explican que el docente de educación primaria configure un modo de ser refractario al cambio, tomando como base una descripción comprensiva del proceso de formación inicial, focalizada en tres dimensiones: la instructiva, la práctica y la sociomoral.

2

Herramientas conceptuales y metodológicas para repensar la formación inicial de los maestros

Como las herramientas, los proverbios, o discursos diferentes están marcados por los usos; procesos de enunciación; denotan las operaciones de las cuales han sido objeto; operaciones relativas a situaciones que se pueden considerar como modalizaciones coyunturales del enunciado o de la práctica; de manera más amplia, indican una historicidad social en la cual los sistemas de representación o los procedimientos de fabricación ya no aparecerían como cuadros normativos; sino como herramientas manipuladas por los usuarios (Michel de Certeau: 1996).

El propósito central de este capítulo es el de presentar el andamiaje conceptual y metodológico que permitió hacer una lectura comprensiva de los procesos de formación inicial de los maestros, teniendo como punto de partida el pos-

tulado que afirma que aprender a ser maestro es el resultado de una compleja red de situaciones en la que se anudan la propuesta curricular y el conjunto de tradiciones, valores, creencias y símbolos que configuran lo que se conoce como cultura magisterial y están latentes en la microcultura de la Escuela Normal.

Para cumplir con dicho propósito, se expondrá la vía metodológica que se siguió y las razones por las que la perspectiva etnográfica se consideró adecuada para el acopio de información. Se expondrá, también, en líneas generales la estrategia que se construyó para realizar el examen de la información recabada a través de observaciones, entrevistas, diarios de prácticas de los estudiantes, escalas de evaluación y ensayos de los estudiantes, así como de los documentos oficiales que norman y regulan las actividades en la Escuela Normal.

Asimismo, se describirán los escenarios que fueron seleccionados para hacer una lectura de los "dramas escolares" cotidianos en los que se inscriben las prácticas, las creencias, tradiciones y valores que estudiamos. Además, se mostrará a qué obedeció que se determinaran como dimensiones del objeto de estudio la instrucción escolar, las prácticas pedagógicas y la ceremonia de graduación y, como categorías de interpretación la interacción, la identidad cultural, la eticidad, la formación y el ritual. Empezaremos la exposición con estas categorías.

La interacción en la configuración de una forma de ser

Formarse como maestro¹ requiere de un largo proceso de escolarización, que se inicia en la educación básica y culmina con los

¹ Utilizo la palabra *maestro* para referirme a todos aquellos que se dedican a la enseñanza. Sé que en nuestro país, como en otros, existen distinciones en-

estudios de Educación Normal que se ubican en el nivel superior. La Escuela Normal constituye el espacio escolar en el que el estudiante interesado en ejercer la profesión de maestro² se inicia en el modo de ser que caracteriza a la profesión.

Se pretende que a su paso por las Escuelas Normales los estudiantes se apropien de los fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos de la práctica docente, es decir, que adquiera los saberes (teóricos y procedurales) que requiere la profesión de enseñante. Esto implica un acercamiento a la teoría y filosofía educativa, a las corrientes de aprendizaje, a la psicología infantil, a los modelos pedagógicos de enseñanza, a la metodología y técnicas didácticas. De la misma forma, supone el acercamiento a los escenarios en donde habrá de desenvolverse profesionalmente: las escuelas de educación básica en sus distintos niveles y diferentes modalidades.

Institucionalmente, la formación profesional de los maestros se desarrolla a partir de una propuesta curricular racionalmente pensada y estratégicamente estructurada. Dado que, conforme a la legislación mexicana, la Educación Normal es responsabilidad única del Estado, los planes y programas de estudio se diseñan

entre profesor, docente y maestro; sin embargo ésta es la palabra más difundida y con la cual una buena parte de la sociedad identifica a quienes se dedican a enseñar. En el caso específico de este trabajo, el término *maestro* se emplea para hablar de los enseñantes de educación básica. Por otro lado, se advierte que a pesar que en el transcurso de la redacción del trabajo se utiliza la palabra en género masculino, con esa connotación incluyo a las maestras. Esto no quiere decir que panta de la idea de que las condiciones, percepciones y valoraciones con respecto a la enseñanza y a la docencia sean las mismas que las de los maestros, pues como nos lo han revelado los trabajos de Guiomar Namó de Melo, Freire, Fernández Enguita, entre otros, ser maestra está ligado tanto a la condición de género como a los aspectos sociales, culturales, económicos, políticos y pedagógicos en las que desarrollan la docencia.

² A este proceso de escolarización y de tránsito por la Escuela Normal, es al que nos referimos como "formación inicial".

en el aparato de gobierno y se aplican de manera uniforme a todos los que aspiran a ser maestros. Si bien es cierto que los planes de estudio también aluden al modo de ser que debe forjarse y a los valores que tendrían que orientar la formación, se trabaja poco de manera intencionada en este sentido —como nos revela el trabajo de campo que realizamos—. A pesar de ello, una buena parte de la transmisión cultural y de la socialización que están imbricados en el proceso formativo y que se mantienen implícitos en el mismo, resultan tener gran efectividad para perpetuar la tradición histórica del magisterio con las creencias, valores y cosmovisiones que ésta conlleva y que contribuyen a configurar una *episteme* y un *ethos* particular que se traduce en disposiciones cognitivas, actitudinales y conativas fuertemente arraigadas en quienes ejercen el magisterio y poco favorables al cambio.

Este último aspecto es el que interesa destacar en este trabajo, porque éstos son los componentes que —de acuerdo con la hipótesis que planteamos— caracterizan el modo de ser magisterial que está solidificado. Más que pretender mostrar una oposición entre lo formalmente prescrito en los planes y programas de estudio y los elementos implícitos de la cultura de los maestros, nos proponemos hacer una lectura comprensiva de las sutiles, implícitas e inintencionadas maneras de configurar la *episteme* y el *ethos* magisterial más allá de lo que se propone el currículo explícito.

A partir de lo anterior, resulta pertinente hacer una distinción entre las competencias que una vez adquiridas permiten a alguien obtener la certificación institucional y ostentar el título de maestro y, las creencias, valores, actitudes y modos de ser que llevan a alguien a creerse maestro y vivirse como tal. Dicho de otra manera, la respuesta a la pregunta, “¿qué se requiere para tener el título de maestro?” es diferente a la respuesta de la pre-

gunta, “¿qué es lo que le hace creer³ a alguien que ha recibido ese título que es maestro?”⁴

La distinción de estos dos aspectos radica en que, por un lado, el estudiante adquiere institucionalmente los conocimientos, habilidades y destrezas que, de acuerdo con los planes y programas de estudios y el proceso de promoción escolar, se consideran necesarios y autorizan a quien ha cumplido con los requerimientos de la instrucción a ejercer el trabajo de maestro.

En el otro extremo se encuentra un proceso más complejo, sutil y casi imperceptible a la vista, al tacto y a los oídos de los estudiantes, se trata de la interiorización y apropiación de valores y tradiciones que conducen no sólo a saber que se está obteniendo la certificación institucional para ejercer una práctica profesional como maestro, sino además a creer que se es maestro.

Cotidianamente, los estudiantes de las Escuelas Normales viven múltiples y variadas experiencias a partir de las cuales adquieren y se apropian de conocimientos, normas, habilidades, destrezas, creencias, valores y actitudes propias del magisterio. Pero, ¿cuáles son éstos y cómo es que el alumno se va apropiando de ellos?

³ Entendemos con la obra de Villoro, que creer o tener una creencia es una cualidad que ocurre en la mente de un sujeto. Es a partir de lo que cree que manifiesta ciertas disposiciones y actitudes frente a las cosas, por tanto creer algo implica tener una serie de expectativas que regulan mis relaciones con el mundo. Así, estamos de acuerdo en que creer implica aceptar o admitir algo sin que necesariamente se tenga que comprobar; en tanto se cree, se tiene fe en ello y en consecuencia se actúa. *Cfr.* Luis Villoro, *Crear, saber y conocer*, México, Siglo XXI, 11ª ed. 1999, p. 58 y ss.

⁴ En este sentido, podemos pensar en quienes no se habían planteado ser maestros o ejercer la docencia, pero que por coincidencias, situaciones, condiciones, conveniencias, se hallan en ella. Experiencias concretas sobre esta situación se encuentran planteadas en: Beatriz Calvo, *Escuela Normal y Control Político*, México, CIESAS, 1989; y en Eduardo Mercado, *La formación inicial de los licenciados en educación primaria: sus expectativas y el encuentro institucional*, tesis de Maestría, México, IFEDEM-Ecatepec, 1997.

Para resolver parcialmente esta interrogante, es necesario reconocer que el estudiante es un sujeto con historia personal y trayectoria escolar que le permite interpretar y valorar lo que cotidianamente vive, pues, como sostiene Thompson, no es solamente un observador o espectador de la historia y las tradiciones, sino un intérprete de los valores y el conjunto de significaciones que se transmiten intergeneracionalmente y van siendo parte constitutiva de los seres humanos y de sus historias.⁵

Desde esta perspectiva, el estudiante que se prepara para ser maestro es una síntesis compleja de su pasado y de su presente individual y colectivo. Como sujeto, tiene en el mundo un lugar y ocupa un espacio social a partir del cual configura sus percepciones y valoraciones en relación con lo que vive, lo que siente y lo que proyecta. En consecuencia, no es un ser estático, ni se encuentra únicamente en la posición de recibir, sino también en la de dar, crear e interpretar.

Si bien este primer planteamiento nos permite reconocer que el estudiante es un sujeto de la historia y de su tiempo, con una trayectoria personal propia, también nos lleva a reconocer que su estancia e incorporación a la dinámica social no está exenta de conflicto y no se da de manera totalmente consciente y voluntaria. Las estructuras, las instituciones, los discursos y las prácticas sociales y culturales en las que se inserta la persona están presentes antes de su nacimiento y seguramente estarán ahí aun después de su muerte. Como dice A. Heller, uno nace y se integra a una familia con ciertas condiciones sociales, culturales y económicas, que le prefigura un género y un nombre aun antes de respirar por sí solo.⁶

⁵ Cfr. John B. Thompson, *Ideología y cultura moderna*, México, UAM-Xochimilco, traducción Gilda Fantinati, 2ª. ed. 1998, p. 401.

⁶ De acuerdo con el planteamiento de Heller, el ser humano, al incorporarse a un mundo constituido independientemente de él, debe dar prueba de conservación y capacidad vital para usar las cosas, lo cual implica utilizar con mayor

El ser humano aprende en relación con el mundo, los sujetos que lo habitan y sus instituciones (como la familia y la escuela). Los seres humanos nos adaptamos y socializamos en cada uno de los espacios en la medida en que nos apropiamos de valores e interiorizamos las formas sociales y culturales de cada uno de los espacios donde nos desenvolvemos.⁷

A través de la interacción cotidiana con el mundo y de los intercambios con los demás individuos que lo habitan, definimos una posición y una actitud para habitarlo. Estar en el mundo no siempre es fácil –advierde Heller–; es preciso dar pruebas de capacidad vital para estar en él. Así, es capaz quien da pruebas de conservación y puede sobreponerse a cada una de las situaciones que el mundo le impone.

Esto último nos remite a la necesaria interacción que se requiere para objetivar esa capacidad. Entendemos con Maisoneuve

y menor medida las cosas e instituciones del mundo en que nace. Heller sostiene que la reproducción de la sociedad no tiene lugar automáticamente a través de la reproducción del particular, pues éste sólo puede reproducirse en la medida en que desarrolla una función en la sociedad, por consiguiente la autorreproducción es un momento de la reproducción de la sociedad. Cfr. Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1998, pp. 20-21.

⁷ Compartimos en este sentido los planteamientos de Berger y Luckman en relación con las instancias de socialización de los sujetos, particularmente por lo que a partir de ahí, la adaptación y la apropiación tiene una función social y cultural para la internalización subjetiva de la socialización. Por otro lado, también coincidimos con Goffman en el sentido de que el individuo tiene que dar muestras de adaptación e incorporación a las diferentes situaciones que vive, para ello el individuo ha de desplegar una actuación que le permita desenvolverse de la manera más eficaz y conveniente posible, adoptando para ello una "fachada" en cada una de las situaciones que represente. Véase: Peter Berger, y Thomas Luckman, *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu, 13ª ed. 1995; y Erving Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Argentina, Amorrortu, traducción de Hildegarde B. Torres, 3ª. reimp., 1997.

que "la interacción tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto 'A' actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto, 'B', y viceversa",⁸ es decir, la interacción se hace posible en la medida en que la acción de un individuo estimula y demanda la reacción en otro. La interacción, como sostiene Mead, supone "interactuantes' socialmente situados y caracterizados históricamente, por tanto, se desarrolla en un 'contexto' social que imprime su marca aportando un conjunto de códigos, de normas y de modales que vuelven posible la comunicación y aseguran su regulación".⁹ La relación con el otro:

es una condición necesaria para la interacción, al tiempo que permite ubicar al individuo con respecto a lo social y viceversa; lo social afecta al individuo (el "Yo" [moi]), también éste actúa sobre lo social (como "Yo" [je]). Su actitud influye en la de los otros y consiguientemente modifica la posición del grupo... el sí mismo es "un proceso donde el individuo se adapta anticipándose a la situación de la que forma parte y reacciona continuamente sobre ella" es un diálogo entre el "Yo" [je] y el "Yo" [moi].¹⁰

Es a través de la interacción y el intercambio con los otros como aprendemos a desenvolvemos social y culturalmente. En la medida en que interiorizamos cada una de las normas sociales y las prácticas culturalmente aceptadas, recreamos el conjunto de creencias, valores y tradiciones que las sociedades preservan en y a través de sus diferentes instituciones y que sirven de referentes para conformar la pertenencia y la identificación.

⁸ Citado por Edmund Mare y Dominique Picard, *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 14.

⁹ *Ibid.*, p. 16.

¹⁰ G. Mead, cit. en *ibid.*, p. 71.

Lo que nos permite interactuar es la relación con los otros a partir del reconocimiento y el lugar que nos es otorgado en la trama de relaciones sociales; el proceso de interacción implica, entonces, compartir significados que se atribuyen a las acciones y comportamientos, significados que se recrean, se reconstruyen en relación con los objetos, la historia y los contextos; a esto hay que añadir que la interacción se construye a partir de relaciones asimétricas, en las que se juegan relaciones de poder e intereses.

Por ejemplo, al asumir momentáneamente el rol de consumidor, nos apropiamos de los códigos, los símbolos,¹¹ valores, prácticas, normas y regulaciones que nos permiten solicitar, comprar e intercambiar algo con alguien. Esta forma de relación tiene como condición nuestra necesidad e interés por adquirir un bien o un servicio. Asumimos que, como compradores, se requiere de un intercambio: yo entrego a cambio de ese bien, algo que se considera valioso social y culturalmente: el dinero. Pero además asumimos las reglas y las normas, así como el lenguaje, los símbolos, los gestos y las prácticas de un consumidor; las interpretamos y las usamos de acuerdo con nuestra posición de la manera más conveniente posible.

¹¹ El símbolo resulta inseparable del valor, ya que además de remitir a un significado, es un horizonte de sentido, es un punto de referencia a acciones y decisiones [...] sin el valor, el símbolo pierde una de sus propiedades fundamentales: la orientación y la reproducción de las acciones y órdenes culturales (Mèlich, 1998). Por otro lado, el símbolo conjunta dos dimensiones o universos de discurso uno lingüístico y otro de orden no lingüístico [...] el símbolo permanece como un fenómeno bidimensional en la medida en que la faceta semántica remite de nuevo a la no semántica (Ricoeur, 1999); así, los símbolos son inherentemente ambiguos y poseen un carácter ideológico [...] frecuentemente sirven para integrar significados culturales y pueden dominar un sistema conceptual al proporcionarles marcos o modelos para la formulación simbólica de diferentes áreas [...] (McLaren, 1995). Estamos de acuerdo con estas formulaciones y con ellas tratamos de entender no sólo al símbolo como definición conceptual, sino a lo simbólico como expresión cultural.

El ejemplo anterior permite ver que los procesos de interacción están situados histórica y contextualmente, por lo que su realización requiere de determinados conocimientos, lenguajes, experiencias y símbolos, y demanda asumir un rol desde el cual se descifra e interpreta la interacción. En la escuela, los procesos de interacción e intercambio hacen posible que los estudiantes desplieguen ciertos comportamientos, actitudes y disposiciones en relación con su condición de pupilo. Mientras interactúan, los estudiantes, como dice Woods:

Interpretan constantemente las indicaciones de los demás, conformando así su comportamiento. No es algo que se haga de una sola vez y siguiendo un patrón determinado. Puede que existan ciertas líneas generales, pero esto no altera el hecho de que la interacción social sea un proceso continuo, que implica que unas personas que definen y otorgan significados, crean y recrean sus acciones, cambiando cómo servirán mejor a sus propósitos, comparándolas y contrastándolas con las de los otros, puliéndolas si es necesario, y planificando estrategias. La interacción y la interpretación --por tanto-- no están determinadas por rasgos determinantes como serían las normas de un grupo.¹²

Los estudiantes, al interactuar, interiorizan y hacen suyo el conjunto de prácticas posibles para desenvolverse con eficiencia en el ámbito escolar. Es decir, no sólo desempeñan el rol de estudiantes, sino que aprenden el *oficio* de estudiante.¹³ Según Coulon, esto se desarrolla en tres etapas:

¹² Peter Woods, *El arte de investigar la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*, Barcelona, Paidós, p. 64.

¹³ Baeza nos recuerda, en coincidencia con Bourdieu, que el oficio está asociado estrechamente al concepto de *habitus*, es decir, al sistema de disposiciones durables, transportables, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, como principios de generación y estructura-

el tiempo de extrañeza --no pertenencia-- en el cual el estudiante entra en un universo desconocido [...] el tiempo de aprendizaje, donde él se adapta progresivamente y se produce una conformación y por último el tiempo de afiliación, periodo donde se observa un relativo dominio, que se manifiesta notoriamente en la capacidad de interpretar, incluso transgredir las reglas [...] por lo tanto, el estudiante sabe identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual, cuando oye lo que no se ha dicho y ve lo que no se ha identificado, cuando ha interiorizado lo que en un principio parecía externo a él mismo.¹⁴

El estudiante aprende a serlo cuando interioriza, interpreta y otorga significados simbólicos similares a los de los otros, según el tipo de prácticas, discursos y acciones a los que se enfrenta cotidianamente. A ello se refiere Woods cuando señala que

hay muchas actividades que son simbólicas, y que implican construcciones e interpretaciones tanto dentro de la misma persona como entre ella y las demás [...] [son] acciones que expresan un significado que el otro puede interpretar a partir de su experiencia. Para que se produzca una actividad conjunta, es necesario que ambos participantes le concedan un mismo significado al símbolo. Un componente importante de esta actividad es que los individuos han desarrollado la capacidad para responder a sus propios gestos [...]. Esta construcción del significado dentro de la interacción tiene lugar gracias a la capacidad de adoptar el rol de la persona, de ponerse en el lugar del otro, y de interpretar los actos de esa posición.¹⁵

ción de prácticas y representaciones. En este sentido, dice, el oficio, en cuanto a sistema de esquemas y matrices, más que de principios y conocimiento teórico, se adquiere en el campo de lo cotidiano. Jorge Baeza C., "La visibilidad del joven en la cultura escolar: la transición del rol de estudiante al oficio de alumno", en *JOVENES, Revista de estudios sobre la juventud*, Nueva Época, año 5, núm. 14, México, mayo-agosto, 2001, p. 118.

¹⁴ *Ibid.*, p. 120.

¹⁵ Peter Woods, *op. cit.*, pp. 48-49.

La interpretación, significación y el sentido de las acciones, se constituyen en elementos que dan contenido y forma a la interacción. Para quien se forma para maestro, por ejemplo, el cumplir con el horario de clase, entregar la planeación, elaborar el material didáctico, mostrar comportamientos decentes y decorosos dentro y fuera de la institución, cuidar su lenguaje, aprender ciertas teorías y métodos de enseñanza, no tendría sentido si esto no se interpretara como valioso en la cultura del magisterio y en la estructura global de significaciones.

En los escenarios más específicos, como el aula de clase, los alumnos aprenden a interpretar los códigos y los símbolos tanto explícitos como implícitos de la interacción. Así, saben cuando un maestro está furioso por alguna situación que rompe el orden establecido del aula; cuando la disciplina puede o no relajarse. Aprenden que con una mirada se puede controlar al grupo, que con una mueca o movimiento de cabeza se puede coincidir o sentir con alguien, qué tipo de comportamientos generados dentro del salón de clase pueden modificar de manera dramática la dinámica interna del grupo.

Las experiencias que viven los estudiantes en las aulas de clase en las que aprenden el oficio de estudiante, desde preescolar hasta la universidad, no son muy distintas entre sí. Los componentes simbólicos son prácticamente los mismos, como bien apunta Mellich. Lo que hace la diferencia en este caso es que los estudiantes de la escuela normal, al mismo tiempo, están aprendiendo el oficio de maestro.

Cultura, sistema social e identidad

El aula de clase se constituye en un microcosmos donde confluyen de manera diversa las normas, valores, tradiciones, rituales y símbolos expresivos. En palabras de McLaren, el aula de clase:

No se manifiesta a sí misma como una unidad prístina o como entidad incorpórea, homogénea, sino más bien como discontinua, sombría y propiciadora de competencia y conflicto; es una colectividad compuesta por "concursos" entre ideologías y disyunciones entre condiciones de clase, culturales y simbólicas. Es adicionalmente, una arena simbólica, en la que estudiantes y maestros luchan por sobre las interpretaciones de metáforas, iconos y estructuras de significados, y donde los símbolos tienen impulsos tanto centrípetos como centrífugos.¹⁶

Reconocer lo anterior permite sostener que la cultura del aula, al igual que la cultura en términos amplios, se construye a través de un entramado complejo de símbolos, prácticas y discursos en y a partir de los cuales los estudiantes aprenden a interpretar su mundo.

Interpretar la cultura consiste en poner a prueba la capacidad de apropiación de los símbolos y sus significados, ya sea de manera inconsciente o deliberada. Acordamos con Geertz en que la cultura es:

Un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medio de los cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes frente a la vida.¹⁷

Esto nos permite sostener que la existencia de la cultura radica principalmente en la trama de significaciones, mismas que

¹⁶ Peter McLaren, *La escuela como un performance ritual, Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI, traducción Sebastián Figueroa, 1995, pp. 24-26.

¹⁷ Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa, 8ª. reimp., traducción Alberto L. Bixio, 1997, p. 88.

encuentran como canales de expresión y comunicación el lenguaje y el cuerpo. Ello no implica, sin embargo, que exista una cultura única para todos. Es precisamente ese carácter múltiple lo que nos permite pensar en una diversidad infinita de interpretar y significar el componente simbólico de las acciones. Basándonos en Geertz, podemos decir que los seres humanos estamos equipados para vivir —y agregamos: interpretar— un millón de clases de vida, pero al final sólo terminamos viviendo una: la propia, aunque nuestra posibilidad de interpretar culturas queda abierta a otras.

Esta condición no nos despoja de la propia historia; de la forma en la que nos hemos ido constituyendo, pues la apropiación y recreación de la cultura se hace a partir de las normas y las reglas que estructuran la vida social y que nos han sido heredadas. Se trata de una herencia que reivindica constantemente las tradiciones, los símbolos, los rituales, las costumbres que en determinados grupos sociales se privilegian y perpetúan a través del tiempo y el espacio y que operan como contenedores y reguladores de las prácticas sociales en las cuales estamos inmersos.

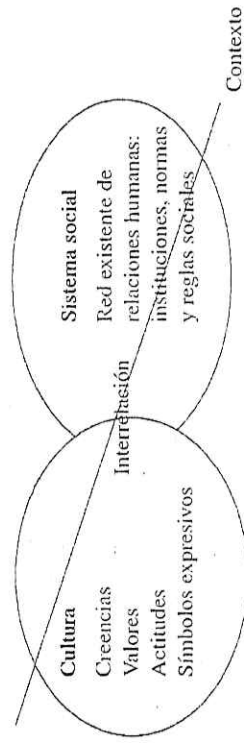
La cultura y el sistema social se complementan e imbrican pero también se distinguen. Siguiendo a Geertz:

Uno de los modos más útiles —pero desde luego no el único— de distinguir entre la cultura y sistema social es considerar a la primera como un sistema ordenado de significaciones y de símbolos en cuyos términos tiene lugar la interacción social, y considerar el sistema social como la estructura de la interacción social misma. Cultura es la urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción; estructura social es la forma que toma esa acción, la red existente de las relaciones humanas. De manera que cultura y estructura social son abstracciones de los mismos fenómenos. La una considera la acción social con referencia a la significación que tiene para quie-

nes son sus ejecutores; la otra la considera con respecto a la contribución que hace al funcionamiento de algún sistema social.¹⁸

La distinción que plantea Geertz con respecto a la cultura y al sistema social, permite ubicarlos en un plano de intersección y de influencias recíprocas, es decir, la cultura no subsume ni es subsumida por el sistema social y viceversa, mientras una ofrece las creencias, los valores, las actitudes, la otra organiza el sistema de relaciones. Una forma de representarlo aparece en la figura 1:

Figura 1.



En la figura se muestra cómo es que la cultura mantiene una relación intrínseca con el sistema social, mientras que la primera se constituye a partir de las creencias, los valores, y a través de ella los individuos definen su mundo y expresan sus emociones a través de la interpretación y significación; la segunda regula la conducta interactiva, esto no significa que en la realidad las encontremos separadas, pues ambas se sintetizan en las formas de conducta de los individuos.

Esta forma de entender y concebir la cultura nos conduce a establecer dos precisiones. En primer término, conviene insistir en que, dado que la cultura se crea y recrea en un contexto histórico socialmente estructurado, entonces las creencias, los valores y las actitudes a través de las cuales se interpreta y da sentido a

¹⁸ *Ibid.*, p. 133.

la vida, no resultan ser los mismos para todos. En el proceso de formación de maestros, la interpretación que se hace de la cultura es diferente en cada caso; así, por ejemplo, no es igual la interpretación que hace un estudiante varón que accede a la Escuela Normal por tradición familiar, que proviene de un estatus socioeconómico de nivel medio y que vive en un medio suburbano, que aquella que hace una estudiante que ingresa a la carrera por la falta de oportunidades de ingreso a otras instituciones, con un estatus socioeconómico de nivel bajo y que ve en el magisterio una forma segura de conseguir empleo. La forma de recrear la cultura es distinta, aun cuando ambos asistan a la misma escuela.

En segundo lugar, conviene no perder de vista que en la conformación de la cultura tienen incidencia las continuidades y rupturas en las prácticas y actividades que se realizan. Entender la lógica de la estructura y constitución de estas prácticas equivale a evidenciar la forma en que las relaciones de fuerza y de poder provocan que un tipo de práctica y de discurso prevalezca sobre otro.

Si la cultura no es la misma para todos y si los hombres y las mujeres, como señala Carrithers,¹⁹ al organizar su vida, lo hacen en formas infinitamente variadas, constantemente mudables y de una complejidad laberíntica, entonces es necesario reconocer la existencia de subculturas dentro de una "cultura global". Villoro lo plantea de esta manera:

Dentro de una cultura "global", existen subculturas, así por ejemplo se habla de culturas de clase ("burguesa", "campesina"); de la que comparten practicantes de una actitud política, una fe religiosa o una connotación sexual ("cultura democrática o autoritaria",

¹⁹ Michael Carrithers, *¿Por qué los humanos tenemos culturas?*, Madrid, Alianza Editorial, 1995, p. 14.

"católica o protestante", "cultura gay o feminista", etc.)... En ese uso el término abarca ciertas creencias o formas de vida comunes a un grupo en un contexto preciso... así—todas esas "culturas" forman parte de una misma sociedad y, aunque difieran en algunos puntos específicos, comparten con una comunidad más amplia muchas disposiciones, reglas y objetos; todas son, en realidad variantes de un mismo mundo cultural.²⁰

Este planteamiento de Villoro nos permite reconocer que la lógica y la estructura sobre la cual se organizan los diferentes grupos supone la extensión de los valores y creencias particulares que hace que esos grupos se consoliden y cohesionen. Ello nos hace pensar que, a pesar de las diferencias que entre los grupos pudieran existir, las reglas y las normas que rigen la vida de los grupos mantienen una relación con el sistema social y cultural en general.

En este sentido, sostenemos que hay una subcultura magisterial —a la que nos referiremos como "cultura magisterial"— que está, como toda cultura, verbalizada en el discurso, cristalizada en el mito, el rito y el dogma, incorporada en los artefactos, los gestos y la postura corporal,²¹ incluso en el vestido. Sostenemos, también que dicha cultura no puede entenderse al margen o fuera de las estructuras y los contextos sociales en los que se desarrolla.

Para comprender esa cultura magisterial resulta útil la distinción que hace Bourdieu entre las formas simbólicas y estructurales inferiorizadas, por un lado, y los símbolos objetivados bajo la forma de prácticas rituales y de objetos cotidianos, religiosos, artísticos, por otro. En la interpretación de G. Giménez, la diferencia radica en que:

²⁰ Luis Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós-UNAM, 1998, p. 110.

²¹ Durahain, cit. por Gilberto Giménez, *La importancia estratégica en los estudios culturales en el campo de las ciencias sociales*, México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México, 1998, p. 5.

Las formas objetivadas se entienden como los símbolos y signos significantes de una cultura; es decir, aquellas creaciones humanas a través de las cuales se sintetiza el modo de ver y organizar la realidad de un pueblo, tal es el caso de la indumentaria (el vestido característico de un pueblo o región), sus monumentos notables, sus personalidades míticas, bebidas y alimentos, los objetos festivos o costumbristas, sus símbolos religiosos, sus danzas, etcétera.

Por su parte, las formas interiorizadas se constituyen a través de las ideologías, las mentalidades, las actitudes, las creencias y el *stock* de conocimientos compartidos que son resultantes de la interiorización selectiva y jerárquica de pautas y significados por parte de los actores sociales.²²

La interiorización de la cultura es la que hace posible habitar la cultura objetivada. Como sostiene Giménez, la cultura realmente existente es la que está en la cultura interiorizada²³ ya que es ella la que soporta la identidad cultural,²⁴ tanto de los indivi-

²² *Idem*. En este documento, G. Giménez hace una exposición detallada de esta distinción.

²³ Éste fue uno de los planteamientos centrales del seminario *Análisis de la cultura. Cultura, territorio e identidades sociales*, impartido por el Dr. Gilberto Giménez Montiel en el programa de Doctorado en Educación que ofrece la Universidad Autónoma de Morelos.

²⁴ A la identidad la entiendo como "la percepción colectiva de un 'nosotros' relativamente homogéneo (*in-group*) por oposición a 'los otros' (*out-group*), en función del reconocimiento de caracteres, marcas y rasgos comparados (que funcionan también como signos o emblemas), así como la memoria colectiva común. La identidad así entendida constituye un hecho enteramente simbólico construido, según Fossaeart, en y por el discurso social común, por lo que sólo puede ser efecto de representaciones y creencias (social e históricamente condicionadas), y supone un "percibirse" y un ser "percibido" que existen fundamentalmente en virtud del reconocimiento de los otros, de una "mirada exterior". Poser una identidad implica conocerse y reconocerse como un tal [...], y simultáneamente darse a conocer y hacerse reconocer como un tal [...]. [...] Por eso la identidad no es solamente "efecto" sino también "objeto" de re-

duos como del colectivo. De este modo, las formas interiorizadas permiten interpretar las formas objetivadas y posibilitan la configuración de ciertos rasgos de identificación con respecto a los grupos de pertenencia.

La identidad tiene como uno de sus principios básicos la distinguibilidad, esto es, la posibilidad de ser igual pero diferente a los demás; así, las personas que estudian para ser maestros encuentran frente a sí un abanico de símbolos objetivados (el aula de clase, el libro del maestro, el escritorio, la lista de asistencia), discursos (en los que se resalta su noble misión, su condición de trabajador o de profesional de la enseñanza) y prácticas (el cuidado de la disciplina, el orden, la puntualidad), en y por las cuales anudan y entrelazan sus puntos de identificación con respecto a lo que implica ser maestro. Son estos puntos de identificación, todos ellos situados temporal y espacialmente, los que fueron el referente de esta investigación.

Al hablar de la identidad conviene no perder de vista la intimitad. Al respecto, Tapia sostiene que

El espacio íntimo incluye al problema de la identidad pero la trasciende ya que no sólo es una frontera que separa, sino que también une: "una especie de tierra de nadie entre países limítrofes, que une manteniendo la separación" [...] Por espacio se entiende un mundo delimitado. Suceso en sí mismo [...] es una posición frente a otros mundos y otros espacios.²⁵

Esto significa, siguiendo su argumento, que la apropiación y recreación del espacio es un proceso de articulación entre lo pro-

presentaciones [...] Toda identidad pretende apoyarse en una serie de criterios, marcas o rasgos distintivos que permiten atenuar la diferencia y acentuar los contrastes.

²⁵ U. Medardo Tapia, "El espacio íntimo en la construcción intersubjetiva", en Emma León y Hugo Zemelman (coord.), *Los umbrales de la subjetividad*, México, Anthropos y CRM-UNAM, 1997, p. 161.

pío y lo ajeno, entre lo que es nuestro y lo que es de los demás. Colocados en ese espacio —al que habría que agregar el tiempo—, se vuelve necesario desarrollar la capacidad de ponerse simbólicamente en el pellejo del otro sin perder el propio²⁶ y la de posicionarse en el marco del diálogo, la crítica y la negociación, pues éstos constituyen la base para distinguir la propia posición y postura ante y con los otros y con el mundo.

Con base en lo anterior, postulamos que el estudiante tiene una trayectoria e historia personal, una posición frente a lo que vive y necesita, y que ha ido construyendo una parte importante de su subjetividad e identidad en sus interacciones e intercambios simbólicos y mediante la interiorización de normas e identificación con ciertos valores y formas de ser. También postulamos que es en la Escuela Normal y a lo largo de su proceso de formación profesional inicial donde se nutre de la cultura de magisterio, e interioriza las formas sedimentadas de ver y verse en relación con el mundo y con la práctica social del maestro. Esto significa que la institución social llamada Escuela Normal es el lugar en el que se interioriza la cultura magisterial.

Ética y formación en el marco institucional

A la institución la entendemos, en acuerdo con Marc y Picard, como un organismo que tiene una estructura estable, que obedece a ciertas reglas de funcionamiento y persigue ciertas funciones sociales. En un sentido más amplio, la institución es una forma fundamental de organización social, definida como un conjunto de valores, de normas, de roles, de formas de conducta y de relación.

²⁶ *Ibidem*.

La institución es concreción de la síntesis de la cultura y el sistema social; es una organización social estructurada pero a la vez estructurante, que cobra vida a través y por medio de lo que los sujetos hacen de y con ella. Estudiantes y maestros son parte de la institución y son la institución misma, promueven sus valores, sus tradiciones, sus normas y hacen uso e interpretación de ellas.

Los estudiantes en proceso de formación van apropiándose en la institución del conjunto de tradiciones y de los valores del magisterio. Pero, ¿qué es lo mejor y más valioso? Entre otras cosas, se considera valioso que quien se está formando para ser maestro adquiera las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para desarrollar su trabajo de manera eficiente, es decir, las competencias profesionales; también se considera valioso que el alumno se apropie y muestre su vocación.²⁷ Para examinar los valores de la cultura magisterial se hace necesario precisar qué se entiende por valor.

El valor, como sostiene Yurén, está sustentado en ciertas propiedades objetivas que no son valiosas por sí mismas, pero que llegan a serlo cuando un sujeto las pone en relación consigo mismo, con sus intereses y necesidades.²⁸ Retomando a Adolfo Sánchez Vázquez, expone que “el valor no lo poseen los objetos de por sí, sino que éstos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social. Pero los objetos, a su vez, sólo pueden ser valiosos cuando están dotados de ciertas propiedades objetivas”.²⁹

²⁷ Tenti hace un recorrido histórico bastante interesante en relación con la manera abigarrada en que se va constituyendo la idea de ser maestro. Véase Emilio Tenti, *El arte del buen maestro*, México, Pax, 1988, pp. 162-166.

²⁸ Teresa Yurén, *Ética y valores sociales y educación*, México, UNAM, 1995, p. 192.

²⁹ Citado en *ibid.*, p. 192.

El valor requiere —dice Yurén— de una situación axiológica en la que se da la síntesis de un aspecto subjetivo (la preferencia) y un aspecto objetivo (una cualidad objetiva actual o posible). Para que surja el juicio de valoración se requiere de la situación axiológica, pero para que la cualidad deje de ser posible y se vuelva actual se requiere de la actividad que transforma objetivamente la realidad. Cuando la cualidad que se realiza gracias a esa actividad contribuye a satisfacer necesidades radicales,³⁰ entonces es dignificante y propiamente es valor. Si obstaculiza la satisfacción de alguna necesidad radical, entonces no es dignificante y se trata de un pseudovalor. A partir de estos planteamientos, Yurén da contenido al concepto de *eticidad*. Ésta resulta del interjuego dialéctico entre el valor y la *praxis*. La eticidad es propiamente

Un proceso de realización de valores en la sociedad y en la propia personalidad, que está guiado por un interés emancipatorio y signado por la socialidad consciente y la moralidad, pero entendemos que un proceso de esta índole no ha de instalarse por algún decreto, ni ha de surgir del azar o del simple deseo; es proceso y producido al mismo tiempo; exige los esfuerzos de cada uno pero envuelve a cada comunidad en su conjunto y adquiere los matices que ésta le confieren.³¹

Si bien la eticidad es esfuerzo de realización de valores, no es raro que lo que creemos valor sea un pseudovalor, pues toda

³⁰ Las necesidades radicales a las que alude Yurén son las que Heller distingue como necesidades que el proceso histórico nos ha mostrado que están en la raíz de todo lo que llamamos "humano". Éstas son: la necesidad de libertad, la de conciencia, la de objetivación, la de socialidad y la de universalidad (o necesidad de ser reconocidos como miembros del género humano).

Idem.

³¹ *Ibid.*, p. 8.

realización de valor está orientada por intereses y necesidades situados en un contexto sociohistórico y cultural específico. Puestos en relación con alguna cualidad objetiva, el interés y la necesidad se traducen en una disposición conativa (o intención) que está fundada con "una disposición afectiva (o actitud) favorable o desfavorable en relación al objeto, que a su vez es indisociable de disposiciones cognitivas o creencias respecto de dicho objeto".³² Si se cree que algo es valioso, aunque en realidad obstaculice alguna de las necesidades radicales, el individuo se esfuerza por realizarlo. Dicho de otro modo, si como concepto la *eticidad* es realización de valores con fines de dignificación, en la realidad contextualizada la eticidad puede ser deficiente por cuanto la realización de valores está combinada o mediatizada por la realización de pseudovalores.

Como cualquier proceso formativo, la formación del maestro se desarrolla en un ámbito de eticidad, es decir, en un proceso en el que muchos se esfuerzan por practicar los valores que se consideran relevantes para la profesión en sí. El formarse para ser maestro y el ser maestro requiere de la realización de ciertos

³² Yurén reconstruye la idea de valor en relación con las necesidades a partir de A. Sánchez Vázquez y A. Heller para distinguir entre necesidades radicales y manipuladas y para afirmar que si bien coloquialmente podemos referirnos a los objetos como valores, en sentido estricto los objetos no son valores. La pauta de valor nos la da cierta cualidad preferible por su relación con determinadas necesidades e intereses humanos. La autora reconoce que aunque las cualidades objetivas a las que nos referimos tampoco son por sí mismas valores, solemos referirnos a ellas como valores-fines en virtud de que: a) las consideramos siempre en relación con necesidades e intereses, y b) se constituyen en finalidades de la acción. Señala también que tanto las necesidades radicales como las necesidades naturales son necesidades genéricas, de manera que el valor siempre hace referencia a la genericidad, aunque quienes lo realicen sean sujetos particulares, aunque sólo sea un sujeto particular quien realice el valor y aunque la relación con la genericidad no sea consciente (lo cual no significa que la realización del valor no sea consciente). *Ibid.*, p. 196.

conforman su vida. A través de él, se generan y desarrollan capacidades de sentir, actuar, imaginar, comprender y utilizar la razón y el cuerpo. Sin embargo, es pertinente aclarar que aunque se trata de una formación en sí y para sí, requiere que se comparta la experiencia con otros, situación que se hace posible a través de la interexperiencia. Como señala Honoré:

La formación "es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo". En este caso no es algo que se posee, sino una aptitud, o una función que se cultiva, y eventualmente puede desarrollarse.³⁵

Si la formación tiene que ver con las posibilidades, usos, interpretaciones, experiencia e interexperiencias que los sujetos tienen ante sí, entonces es posible sostener que, al igual que la cultura —o dicho con mayor precisión, en el movimiento mismo de producción y reproducción cultural—, la formación se revela como un proceso de construcción que no queda en el interior, sino que una vez interiorizado es devuelto con una nueva significación.

La formación, entonces, no es un proceso que se configure al margen o fuera de la cultura, sino que tiene una imbricación ineludible con ella y con la historia y por ende con la realización de los valores. Se realiza en el marco de las relaciones intersubjetivas que se tejen por vía de la interacción y de las experiencias de objetivación y subjetivación. Así, cada persona se va formando en diversos dominios y terrenos de la actividad humana: como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual y afectivo, como trabajador, como estudiante, como maestro. En este sentido, la formación es la escuela a perpetuidad, como sostiene Ferry.

³⁵ Bernard Honoré, *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea, 1990, p. 20.

valores, es decir, de una cierta forma de eticidad; las preferencias en relación con valores se traducen en actitudes vinculadas con los fines y funciones de la profesión. Ello se pone de manifiesto en los discursos cotidianos en los que se les pide a los estudiantes pulcritud, disciplina, obediencia, honestidad, conocimiento, lenguaje, propiedad en el vestido, rectitud.

La realización de valores se concreta en la peculiar distribución de derechos y obligaciones que da estructura a las instituciones sociales. Por ello, el considerar la eticidad en relación con los maestros en formación, nos conduce a examinar la noción misma de formación. En efecto, si pensamos la formación inicial de los maestros como un proceso que se sitúa estructural y funcionalmente en la institución en la cual se propician relaciones intersubjetivas permeadas por creencias, valores, conocimientos, actitudes e intenciones, la noción amplia de formación que suele aplicarse resulta inadecuada para lograr la comprensión que buscamos.

Tenemos que referirnos, entonces, a una noción más amplia de la formación, para que ésta no quede reducida al proceso de escolarización ni se diluya en la idea de que formar significa modelar a otro. Recuperando el concepto de *formación* que Ferry expone, diremos que se trata de un "trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o uno mismo se procura".³⁴ Se trata de una formación para sí en relación con los otros. Visión de esta manera, la formación es otra cara de la eticidad como señala Yurén aludiendo al concepto de formación hegeliano.³⁴

La formación es un proceso que concierne al sujeto y a la posibilidad que éste tiene de hacer suyos todos los aspectos que

³⁴ Gilles Ferry, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós, 1990, p. 43.

³⁵ Cfr. M. T. Yurén, *op. cit.*, cap. I.

Retomar esta noción permite sostener que la formación no inicia y termina con el proceso de escolarización. El supuesto de que las escuelas normales forman maestros, para que éstos formen a los otros, no hace más que dejar fuera la totalidad de los espacios y ámbitos de la formación. Se coloca a la formación en un lugar de exterioridad, como algo que uno puede comprar o vender, lo que da como consecuencia lo que Honoré llama el mercado de la formación. En este sentido, la formación, como sostiene Ferry:

No debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un "formado" maleable que reciba en forma pasiva la configuración que le imprima el formador. El proyecto insensato de formar al otro, de crear un ser a su imagen, de infundirle la vida, que es el fantasma del animador, lo único que hace es infringirle la muerte.³⁶

¿Cómo se puede entender entonces el proceso de formación por el que pasan los alumnos en la Escuela Normal? ¿Es posible mirar los procesos de formación inicial desde otras perspectivas que nos lleven a considerarlo más allá de un simple modelado teórico-pedagógico? Sin duda, la respuesta afirmativa a esta pregunta expresa nuestra posición. Cabe ahora la cuestión siguiente: si la formación implica movimiento, transformación objetiva y subjetiva, ¿qué papel juegan ciertas prácticas sedimentadas que se observan en el marco institucional? Esto nos conduce a la última de nuestras categorías centrales: la de ritual.

Las prácticas ritualizadas en los procesos de formación

En la Escuela Normal, existen un sinnúmero de prácticas indisolublemente ligadas a determinadas formas y contenidos dis-

³⁶ G. Ferry, *op. cit.*, p. 53.

cursivos cuya característica principal es la de ofrecer cognitiva y simbólicamente puntos de referencia en torno a lo que implica ser maestro. Algunas de esas prácticas son: elaboración de la planeación, prácticas pedagógicas, proceso de evaluación, ceremonia de graduación y su preparación, así como el proceso diario de instrucción.

Se trata de prácticas históricamente conformadas que se reproducen una y otra vez y que constituyen el sedimento de una cierta forma de eticidad. La reiteración deliberada simboliza, en palabras de Eliade, retornar al origen y repetir deliberadamente el modelo mítico que sirve como punto de referencia.

Este tipo de prácticas aceptadas como parte de la cotidianidad y por ende, vividas de manera aporética, nos condujo a preguntarnos en qué medida podrían ser consideradas rituales. McLaren es uno de los autores que más ha recurrido a la noción de ritual para comprender lo que pasa en educación. De él recordamos la idea de que

Estamos constituidos ontogénicamente por el ritual y, del mismo modo, cosmológicamente somos informados por él. Nos encontramos bajo el imperio del ritual; absolutamente ninguno de nosotros permanece fuera de su jurisdicción simbólica. De hecho, la humanidad no tiene opción contra él. Comprometerse con el ritual es, para hombres y mujeres, una necesidad humana. No podemos despojarnos de nuestros ritmos rituales puesto que penetran al núcleo mismo de nuestro sistema nervioso.³⁷

Entendemos al ritual —a la manera de V. Turner— como “una conducta formal prescrita, en ocasiones no dominada por la rutina tecnológica, y relacionada con la creencia en seres o fuerzas míticas”.³⁸ La reiteración y el vínculo con lo sagrado son notas

³⁷ P. McLaren, *op. cit.*, p. 54.

³⁸ Víctor Turner, *La selva de los símbolos*, México, Siglo XXI, 4ª. ed., traducción de Ramón Valdés del Toro, 1999, p. 21.

constitutivas del rito, como se revela en la definición que da Mèlich:

El rito consiste en la repetición de un gesto arquetípico realizado *in illo tempore* (en los comienzos de la historia) por los antepasados o por los dioses [...] el rito coincide con su "arquetipo" por la repetición; el tiempo profano queda abolido.³⁹

Así, los rituales y los actos profanos significativos sólo poseen el sentido que se les da, porque repiten deliberadamente ciertos hechos planteados *ab origine* por los dioses, héroes o antepasados.⁴⁰ Héroes, dioses o antepasados que inauguraron en el principio de los tiempos gestos, prácticas, discursos para servir como modelos en el conjunto de dramas sociales y culturales.

La acción ritual y el rito, como sostiene McLaren, tienen funciones específicas; la primera resulta fundamental para la integración psicosocial que lleva al desarrollo de la personalidad en tanto que facilita la incorporación de un repertorio de preferencias o señales en torno a las reglas. El segundo funciona como mecanismo enmarcador: estableciendo una relación entre centro/periferia, clasifica y comunica información acerca de los diferentes contextos, es incuestionable y posee una fuerza prefermativa que es capaz de producir efectos convencionales.⁴¹

Por su parte, Díaz Cruz señala que los rituales tienen las siguientes propiedades formales: consisten propiamente en una repetición, ya sea en un tiempo y espacio establecido o en uno

³⁹ Citado por Joan Mèlich, *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós, 1996, p. 87.

⁴⁰ Estas ideas las hemos retomado de Mircea Eliade, *El mito del eterno retorno*, Madrid, Alianza/Emecé, 13ª. reimp., traducción de Ricardo Anaya, 1999, pp. 13-29.

⁴¹ P. McLaren, *op. cit.*, pp. 66-67.

vagamente preestablecido; recurren a la acción como una cualidad básica no espontánea de modo que el comportamiento se vuelve especial o estilizado; instauran un orden tanto para las personas como para los elementos culturales ya que no sólo sirven para regular, sino para orientar qué hacer, cómo y cuándo hacerlo; tienen un significado social, pues su mera representación contiene implícitamente un mensaje social.⁴²

A estas propiedades, Turner añade otra que es de particular importancia para nuestro trabajo: los rituales tienen la cualidad de transformar a los participantes del rito y los convierten en seres transicionales que pasan de un estado a otro en lo que Genep denomina *ritos de pasaje*. Desde esta perspectiva, los rituales se "convierten en excelentes semilleros de cambio; que no sólo controlan el proceso, sino que lo generan, no sólo establecen fronteras, sino que evocan un movimiento fásico en una cultura".⁴³ Las fases (separación, umbral y agregación), posibilitan que los sujetos del rito adquieran los atributos y cualidades de tipo estructural en y a partir de los cuales llegan a tener una nueva condición.

No es gratuito que el ritual opere —como bien advierten Turner y Grimes— por un lado, como una forma prescrita, prefijada de antemano ante la cual no existe otra posibilidad que la de someterse a los principios que la rigen; operando como un "modelo de". Por otro lado, el ritual puede operar en los intersticios de las prácticas y las normas que las regulan, es decir, en los límites formales prescritos como un "modelo para".

⁴² Rodrigo Díaz Cruz, *Archipléago de rituales. Cinco teorías antropológicas del ritual*, tesis de Doctorado en Antropología, UNAM, México, 1995, pp. 200-202.

⁴³ *Ibid.*, p. 20.

Como "modelo para" ... el ritual "puede anticipar e incluso generar, cambio; "como modelo de" ... el ritual puede inscribir orden en las mentes, los corazones y las voluntades de los participantes....⁴⁴

El ritual, en tanto práctica de interacción, regula, modela, pero a la vez deja un espacio para la reinterpretación del símbolo, situación que puede generar, al interior de los grupos, manifestaciones de resistencia, de ironía e incluso de cinismo,⁴⁵ aunque finalmente el ritual se imponga.

Conviene no perder de vista que el ritual ofrece información concreta y específica, se convierte en una actividad a partir de la cual se transportan códigos culturales que sirven como punto de referencia tanto para pensar como para hacer, por esa razón McLaren señala que los rituales son:

Transportadores de los códigos culturales (información cognitiva y gestual) que moldean la percepción de los estudiantes y los modos de comprensión; se graban tanto en la "estructura de superficie" como en la "gramática profunda" de la cultura escolar. Los rituales —sin embargo— también pueden ser entendidos como modelos gestuales y rítmicos que posibilitan a los estudiantes negociar entre los diversos sistemas simbólicos que han sido prohijados por la sociedad ampliada e incrementados por la cultura dominante.⁴⁶

⁴⁴ Citado por Peter McLaren, *op. cit.*, p. 64.

⁴⁵ En este sentido, es conveniente señalar que existen rituales de rebelión, los cuales se caracterizan por expresar abiertamente las tensiones sociales y las relaciones de poder, magnificando los conflictos fundamentales de la sociedad o del grupo. Según Gluckman, los rituales de rebelión, reinstauran la unidad del grupo a pesar de los conflictos sociales que le sirven de referencia sin que ello implique que el principio-base quede cuestionado, pues su función principal radica en expresar dramáticamente las tensiones y las relaciones de poder entre los grupos dominantes y los dominados; de esta manera la rebelión ha de ser en contra de algo o alguien. Por definición no cabe contra creencias misistas (principios-base) sino contra principios sociales contradictorios e inconsistentes. *Cfr.*, Rodrigo Díaz C., *op. cit.*, pp. 146-157.

⁴⁶ P. McLaren, *op. cit.*, p. 21.

Ello no va en detrimento de que en la realización del ritual aquellas situaciones que se presentan como obligatorias en algún momento terminen siendo deseables: condición que nos recuerda otro de los planteamientos de Turner: que el ritual es transformatorio. También hay que considerar que lo que confirma la existencia de un ritual es la ceremonia;⁴⁷ la carga emotiva que ésta conlleva y la solemnidad de la misma contribuyen a fijar un conjunto de prescripciones. De esta manera, los rituales contribuyen a la conformación de un *ethos* y de la cosmovisión a la que está asociado. En palabras de Geertz, el *ethos* es: "El tono, el carácter, la calidad de vida, el estilo moral y estético, la disposición de ánimo; se trata de la actitud subyacente que un pueblo tiene ante sí mismo y ante el mundo que la vida refleja".⁴⁸

El *ethos* se constituye como un conjunto de disposiciones sociomorales a partir de las cuales las personas se relacionan entre ellas y con la comunidad. Al respecto, Yurén sostiene que el *ethos* es:

Un sistema disposicional estructurado y estructurante [...] su referente es el mundo social, y el valor que se aplica como criterio estructurante es la rectitud, lo cual revela dos dimensiones: la moral y la social [...] el *ethos* se refiere al carácter o manera de ser de la persona. Ésta siempre es social, su manera de ser se concreta en acciones con efectos a otras personas y se realiza en el seno de una sociedad en la que existen normas y se practican valores [...] Hablar de *ethos* es referirse entonces a la unidad dialéctica de la moralidad con la socialidad de la persona (lo particular) con la comunidad (lo general) del interior (la asunción íntima y personal de normas) con lo exterior (las regulaciones y valores que establece la

⁴⁷ Víctor Turner, *op. cit.*, p. 105.

⁴⁸ C. Geertz, *op. cit.*, p. 118.

comunidad) del proceso de individuación (porque la persona se conforma como algo único e irreplicable) con la identidad del colectivo (que implica el reconocimiento de valores compartidos y normas legítimas).⁴⁹

Imbricada con el *ethos* está la cosmovisión. Uno no existe sin la otra. Al respecto, Geertz dice:

Como los aspectos cognitivos y existenciales o visión de mundo es el retrato de la manera que las cosas son en su pura efectividad[...]por tanto el *ethos* se hace intelectualmente razonable al mostrarse que representa un estilo de vida implícito por el estado de cosas que la cosmovisión describe, y la cosmovisión se hace emocionalmente aceptable al ser representada como una imagen del estado real de cosas del cual aquel estilo de vida es una auténtica expresión.⁵⁰

Considerando lo anterior, identificamos en la formación inicial del maestro diversos conjuntos de acciones ritualizadas que llamaremos rituales de la formación magisterial. Lo que permite calificarlos como tales es que presentan las siguientes características: *a)* repiten, generación tras generación, grupo tras grupo, un modelo arquetípico; *b)* tienen una fuerza performativa cuyo efecto es un comportamiento estilizado que va enmarcando al estudiante en una nueva condición y forma de ser; *c)* dicha repetición es una estrategia de socialización que, al revestirse de la solemnidad que merece aquello que remite a un origen sagrado o *arjé* (en este caso al arquetipo del maestro apóstol, el maestro misionero), garantiza la interiorización de un conjunto

⁴⁹ Cfr. Teresa Yuién, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México, Paidós, 2000, pp. 69-70.

⁵⁰ C. Geertz, *op. cit.*, p. 118.

de prescripciones bajo la forma de una sólida estructura motivacional o estructura preferencial⁵¹ de corte convencional.

De esta manera, los rituales de formación magisterial contribuyen a configurar un *ethos* o forma de ser y una eticidad. Al mismo tiempo, enmarcan ese modo de ser, reforzando el sentido de pertenencia a un grupo (o gremio en sentido amplio). Por su relación con algo sagrado, las creencias que están en la base de este conjunto de acciones se vuelven aporémáticas, se cree en ellas y no se les cuestiona. Así, los rituales de formación magisterial llevan una fuerte carga dogmática que constituye el fundamento del hacer magisterial. Por eso, pese a las resistencias que generan⁵² los estudiantes, acaban por interiorizar las prescripciones y reproducir los comportamientos y estilos de acción prescritos.

Dicho de otro modo, a partir de esos rituales los estudiantes no sólo adquieren y despliegan los comportamientos, actitudes, formas de presentarse y de relacionarse propios del maestro, sino también aquellos símbolos, discursos y prácticas que se vinculan con lo que en la profesión se considera como sagrado, venerable o inviolable. Al igual que Geertz, consideramos que los rituales reclaman de los actores una obligación intrínseca, y en este sentido, funcionan de manera análoga a como funciona el dogma en la religión: uno cree en ellos y no los pone en duda.

⁵¹ Mientras que el motivo es aquello que responde a la pregunta ¿para qué actúa X? o ¿qué busca X, cuando actúa?, la estructura motivacional responde a la pregunta ¿por qué actúa X normalmente de esta manera? o ¿por qué los actos de X siempre o casi siempre tienen esta estructura preferencial?

⁵² Un ejemplo de ello se observa cuando los estudiantes de la Escuela Normal ridiculizan la forma de vestir que se les demanda aunque al mismo tiempo, paradójicamente, se van apropiando de la creencia de que un buen maestro debe ser pulcro en el vestir y de que es válido cierto estilo en el vestir, pero no otro. Así, por más que se resisten, los sujetos asumen el prototipo o modelo para actuar de una cierta manera y se preparan para adquirir una nueva condición.

Tal distinción nos permite reconocer que en el ámbito de la formación inicial de los maestros, en el ingreso, tránsito y egreso, sucede algo más que la sola transmisión de contenidos curriculares o adquisición de competencias; de hecho, esa transmisión se reviste de la fuerza del ritual y configura códigos culturales que se traducen no sólo en estructuras motivacionales sino también en disposiciones cognitivas o conjuntos de creencias fuertemente arraigadas que marcan la manera en la que nuevas creencias son incorporadas al repertorio praxeocognitivo del sujeto. Es de esta manera que los rituales de formación magisterial contribuyen también a configurar una *episteme* dominante.

Desde la perspectiva de McLaren, la *episteme* dominante puede entenderse como el conjunto de saberes, creencias, conocimientos validados institucionalmente, que ofrecen información precisa tanto para pensar como para hacer. En este sentido, se convierte en un referente para la realización, actividades cotidianas en las que se fundan los procesos de instrucción inicial, la realización de las prácticas pedagógicas y la ceremonia de graduación.

La *episteme* es dominante porque legitima relaciones de fuerza y poder así como cierta distribución de derechos y obligaciones entre sus miembros, reclama de ellos obligación ex-tínseca e incuestionable (lo que se hace no se pone en duda); para maestros y estudiantes cumplir con ella implica consolidar formas precisas tanto para pensar como para hacer que se convierten en una cierta forma de eticidad. En virtud de esto, la *episteme* dominante puede expresarse en determinadas prácticas cotidianas cuya finalidad es la de recrear y reproducir una forma convencional de relación que bien puede leerse como acción ritual. Entendemos con ello que las acciones rituales se articulan con la *episteme* en la medida en que éstas son la expresión concretizada en actos de lo que piensan y hacen los maestros.

Los conjuntos de acciones ritualizadas que identificamos en la formación inicial de maestros y que a nuestro juicio tienen una mayor fuerza e impacto en la formación del *ethos* y la eticidad magisterial, son los siguientes: la instrucción, las prácticas pedagógicas y la graduación. En la exposición de los siguientes capítulos abordaremos detalladamente cada uno de estos rituales de formación magisterial.

Recorriendo veredas, haciendo camino: la construcción del método

El acercamiento a los procesos que conforman la instrucción en la Escuela Normal, las prácticas pedagógicas y la ceremonia de graduación, condujo a diseñar estrategias metodológicas, de acopio de información e interpretación. Cada una de éstas requirió de ajustes durante el proceso de investigación, por esa razón, esta investigación testimonia que los caminos de la investigación son inciertos, que en todo caso cuando los recorremos, los recreamos. No sólo se trata de esclarecer, argumentar y construir un objeto de investigación, sino además implica reutilizar propuestas metodológicas, cuestionar paradigmas de investigación y reelaborar técnicas de recolección usadas en otros campos disciplinarios para hacerlos útiles a las preocupaciones y preguntas que cada uno va construyendo.

La mirada metodológica

La mirada metodológica que nos hemos propuesto para dar cuenta de la manera en la que los estudiantes de la Escuela Normal se van apropiando de una manera de pensar y de hacer se-

dimentada que se traduce en una episteme proclive al dogmatismo y en prácticas refractarias al cambio, se ubica en el ámbito de la investigación de corte cualitativo. Ésta, tiene como finalidad comprender las complejas interrelaciones que se dan en la realidad,⁵³ por tanto, considera que la realidad es una construcción social e histórica que se constituye de forma diversa y heterogénea.⁵⁴

No obstante, no consideramos que un enfoque de este tipo se oponga a lograr un nivel explicativo. Ciertamente, no se trata de conocer la relación causa-efecto, a la manera de las ciencias naturales, pero sí de arribar a comprender cuáles son las condiciones que hacen posible un determinado estado de cosas. En este sentido, nuestra investigación es comprensiva sin detrimento de su pretensión de arribar al reconocimiento de las condiciones que hacen posible ese estado de cosas que se conoce como "resistencia al cambio por parte de los maestros". Esas condiciones fueron rastreadas en el proceso de formación de docentes, atendiendo al supuesto de que es ahí donde se solidifican creencias y se sedimentan actitudes y valores.

Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo permitió vincularnos con los diferentes actores, especialmente con los estu-

⁵³ Véase G. Rodríguez, *et al.*, *Metodología de la investigación cualitativa*, España, Aljibe, p. 32 y ss.

⁵⁴ Retomamos este planteamiento de Berger y Luckman en tanto que consideramos, junto con ellos, que la realidad preexistente se presenta como un continuo dialéctico que está compuesto por tres momentos: exteriorización, objetivación e interiorización; de esta manera, el individuo es inducido a participar en esta dialéctica social que lo conduce en primera instancia a interiorizar, aprehender e interpretar los procesos subjetivos-significativos de la sociedad. Por tanto, la interiorización, en este sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y; segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social; (en consecuencia) no sólo vivimos en el mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro. *Cf.*: Peter Berger y Thomas Luckman, *op. cit.*, p. 164 y ss.

diantes y maestros de la Escuela Normal, para identificar la manera en que construyen y recrean los sentidos y significados de sus acciones tanto individuales como sociales.⁵⁵

En la determinación de la vía metódica, influyeron los planteamientos tanto de la etnografía como del interaccionismo simbólico, en virtud de que resultaba necesario no sólo comprender las formas en las que se construyen los entramados simbólicos de la cultura, sino además la manera en que éstos se expresan y objetivan en una relación subjetiva y simbólica cara a cara entre los estudiantes y los maestros encargados del proceso de formación inicial.

Encontramos en Geertz una de las orientaciones metodológicas más útiles: había que procurar una descripción densa.⁵⁶ De acuerdo con él, la etnografía es mucho más que un recurso instrumental para recopilar información acerca de la realidad que se estudia, se trata de una estrategia que posibilita dar cuenta de la articulación entre las acciones de los actores y sus sentidos. En efecto, Geertz sostiene que la investigación de corte etnográfico-

⁵⁵ En este mismo sentido, Rodríguez, Gil y García señalan que en el nivel ontológico, la investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma. G. Rodríguez *et al.*, *op. cit.*, p. 35.

⁵⁶ Geertz sostiene que "En antropología o, en todo caso, en antropología social, lo que hacen los que la practican es etnografía. Y comprendiendo lo que es etnografía o más exactamente en lo que es hacer etnografía se puede comenzar a captar a qué equivale el análisis antropológico como forma de conocimiento. Corresponde advertir enseguida que ésta no es una cuestión de métodos. Desde cierto punto de vista, hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas de área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de, para emplear el concepto de Gilbert Ryle, descripción densa". C. Geertz, *op. cit.*, p. 88.

fico⁵⁷ consiste en trazar mapas, establecer genealogías, relaciones, transcribir textos e interpretar la manera en que se construye simbólicamente la cultura de los grupos. Ésta es justamente la pretensión de esta investigación: establecer la genealogía de un aspecto de la cultura magisterial. Para ello, había que emprender una tarea genealógica, entendiendo por esto buscar las condiciones de posibilidad de esa cultura. Éstas van apareciendo en la medida en que se revelan los entramados simbólicos en los que se anudan los significados culturales de estas prácticas. De este modo, la investigación adquirió un carácter comprensivo-interpretativo.

El interaccionismo simbólico influyó también en la medida en la que la construcción de la vía metódica que se siguió en la investigación se orientó a buscar los significados sociales que las personas le otorgan al mundo que los rodea, con base en el supuesto de que las personas actúan con respecto a las cosas, a situaciones, a otras personas y con respecto a sí mismos a través de un proceso de interpretación. En términos de Taylor y Bogdan: "todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea".⁵⁸

⁵⁷ Esto me llevó a recuperar además los planteamientos de Hammersley y Atkinson (1994) quienes, al hacer una revisión de las posturas en torno al quehacer etnográfico sostienen: que en muchos sentidos la etnografía es la forma más básica de investigación social, aunque existe desacuerdo sobre si su característica distintiva es el registro del conocimiento cultural (Spradley, 1980), la investigación detallada de patrones de interacción social (Gumperz, 1981) o el análisis holístico de las sociedades (Lutz, 1981). Algunas veces la etnografía se define como esencialmente descriptiva, otras veces como forma de registrar narrativas orales (Walker, 1981); como contraste sólo ocasionalmente se pone énfasis en el desarrollo y verificación de teorías (Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978).

⁵⁸ S. J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 25.

Puesto que la intención era comprender la vida social, las motivaciones de las personas, sus intereses, lo que les acerca o los separa de los demás, los valores más apreciados y las creencias, el porqué actúan como lo hacen y cuáles son sus percepciones y, cómo todo ello da contenido y se traduce en un proceso de relación cara a cara donde la interpretación simbólica-significativa de las acciones conforma la acción social, entonces resultaba pertinente comprender el punto de vista de los otros, como señala Woods.⁵⁹

Tomar este planteamiento condujo a sostener la idea de que a través de los procesos de instrucción, la realización de las prácticas pedagógicas y la preparación y realización de la ceremonia de graduación, los estudiantes se apropiaban de algo más que sólo contenidos curriculares. Los componentes simbólicos implícitos en las interacciones cotidianas nos hacían suponer que las actitudes, disposiciones, creencias y valoraciones que los estudiantes manifestaban, podían ser comprendidos si se trazaban las interdependencias entre ellos. Esa fue, pues, la directriz que rigió el proceso.

En suma, ésta es una investigación de corte comprensivo-interpretativo que se realiza siguiendo algunos lineamientos de la etnografía entendida a la manera de Geertz y del interaccionismo simbólico. La vía metódica que se definió permitió brindar una descripción general de los procesos de formación que resultó de la sistematización realizada a partir de las dimensiones y categorías establecidas, y permitió también arribar a las condiciones de posibilidad de aquello que dio origen a las preguntas de investigación, alcanzando así un nivel explicativo.

⁵⁹ Cfr. Peter Woods, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona, Paidós, 1998, pp. 54-57.

Las técnicas de acopio de información

Con base en estos planteamientos que definen una posición epistemológica, las técnicas que resultaron más adecuadas para realizar el acopio de información fueron las que suelen utilizarse en la investigación llamada genéricamente "cualitativa". En primer lugar, la observación participante.⁶⁰ Con esta técnica se recogió información en los tres ámbitos determinados: el proceso de instrucción, las prácticas pedagógicas y la ceremonia de graduación.

Así, con base en la observación participante, se registró lo acontecido en las sesiones del curso de Laboratorio de Docencia IV y V de la licenciatura en Educación Primaria del plan de estudios de 1985, tanto por lo que se refiere a la manera en la que se desarrollaron los contenidos temáticos como por lo que toca al proceso que siguieron los estudiantes para hacer la planeación de sus prácticas y la correspondiente revisión de la misma por parte del profesor o profesora a cargo del curso. También se registró la evaluación que se hizo, en el seno de este curso, del trabajo realizado por los estudiantes en las escuelas de prácticas pedagógicas de los estudiantes en las escuelas primarias y en los ensayos para la graduación.

En total se realizaron 30 observaciones que incluyen las de sesiones de instrucción y las de prácticas pedagógicas, ocho observaciones de los ensayos de la ceremonia de graduación y dos del protocolo de la misma.

La entrevista abierta fue otro recurso para el acopio de información que permitió obtener datos más profundos con respecto

⁶⁰ En este aspecto recuperamos en el trabajo de campo los señalamientos y recomendaciones que hacen Taylor y Bogdan con respecto a la observación participante.

a ciertos temas.⁶¹ Antes de aplicarlas ubicamos a los informantes "clave" que pudieran hablar acerca de sus experiencias, percepciones, valoraciones y creencias con respecto a los procesos de formación inicial en la Escuela Normal. Reconocimos que, como dice Rodríguez, la entrevista es uno de los medios para acceder "al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos".⁶²

Con las entrevistas abiertas, se trató de profundizar en temas como la instrucción escolar, las estrategias y dinámicas de trabajo en el curso, la elaboración y revisión de la planeación, el uso del material didáctico, la valoración con respecto a las prácticas, el cambio de posición entre ser estudiante y maestro practicante, el cambio de actitud, vestido y comportamiento, el ser maestro, el buen maestro, y las valoraciones de las prácticas, la estancia en la Escuela Normal y la ceremonia de graduación.

⁶¹ Para este caso, utilizamos entrevistas cualitativas en profundidad en el entendido de que, de acuerdo con Taylor y Bogdan, implican "reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras". Existe coincidencia entre esta manera de describir las entrevistas y las de otros autores como Woods y Rodríguez al considerar que las entrevistas cualitativas o en profundidad permiten al investigador recuperar la percepción que tienen los informantes acerca de un problema. También coinciden en el hecho de que es necesario establecer la confianza con los informantes "clave" quienes se caracterizan por ser, como sostiene Spradley "informantes que conozcan tan bien una cultura (subcultura, grupo u organización) que ya no piensan acerca de ella". Véase S. Taylor, y R. Bogdan, *op. cit.*; G. Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García, *op. cit.*; Peter Woods, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa*, Barcelona, Paidós, 1998.

⁶² G. Rodríguez et al., *op. cit.*, p. 168.

Con base en esas mismas temáticas, también se realizaron dos entrevistas grupales,⁶³ las cuales permitieron extraer, en un diálogo abierto y fluido, información con respecto a las prácticas pedagógicas, particularmente en lo que correspondió a la evaluación y valoración que hacían de su estancia en las escuelas de práctica y en relación con el proceso de preparación, organización, revisión y autorización de los planes de clase para practicar.

En total, se realizaron 16 entrevistas individuales con estudiantes, cuatro con cada uno de los conductores del curso de laboratorio de docencia⁶⁴ y dos grupales.⁶⁵

Finalmente, el acopio se completó con la información que se extrajo de *a)* los documentos oficiales (libro de inscripción, propuestas y programas tanto para las prácticas pedagógicas como para el curso de Laboratorio de Docencia); *b)* los ensayos elaborados por los estudiantes y presentados en foros internos o para la acreditación del curso; *c)* la evaluación de las prácticas registradas en los formatos correspondientes; *d)* los reglamentos internos que rigen la permanencia de los estudiantes en la Es-

⁶³ Para realizar este tipo de entrevistas seguimos los lineamientos de Taylor y Bogdan. Ellos reconocen que aunque es un método que ha sido muy poco empleado, posee un gran potencial, ya que el investigador reúne a grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas que fluyen libremente. S. Taylor y R. Bogdan, *op. cit.*, p. 139.

⁶⁴ En este caso, se entrevistaron a tres maestros (dos hombres y una mujer) debido a que la profesora que conducía el curso de Laboratorio de Docencia en una de las Escuelas Normales estuvo atendiendo la misma asignatura durante dos ciclos escolares.

⁶⁵ Para la identificación de las notas de trabajo de campo se diseñó una clave que hace referencia a las entrevistas individuales y colectivas que se realizaron a maestros y alumnos; se procedió de la misma manera con las observaciones y los documentos revisados. De esta manera, en los fragmentos de entrevistas y observaciones se utilizó *El*, para señalar que es entrevista; *Mo* y *Al*, para diferenciar si es maestro(a) o alumno; *Col*, para la entrevista colectiva; *Obs* para indicar que es una observación; *Esc. "A"* y *"B"* para ubicar la institución; los últimos seis dígitos señalan la fecha en que se realizó la entrevista.

cuela Normal; *e)* los reglamentos de las prácticas pedagógicas, y *f)* los diarios de los estudiantes, elaborados durante los ciclos escolares 1998-1999 y 1999-2000.

Estrategias para la comprensión y la interpretación

El procedimiento al que se recurrió para hacer la descripción y la interpretación se sustentó en planteamientos de Geertz, Thompson y Spradley.

A partir de los datos obtenidos, identificamos significados y sentidos y pudimos establecer los nexos entre los entramados simbólicos que sustentan a éstos. Lo anterior se logró gracias al trazado de "mapas", como recomienda Geertz, de las creencias, valores, tradiciones y normas. Este trazado fue valioso porque gracias a él se fue revelando el carácter ritual de las prácticas y la fuerza simbólica de ciertas formas de interacción.

También recuperamos de Thompson⁶⁵ la posición frente al examen de la producción, descripción y recreación de las formas simbólicas. Con base en Dilthey, Heidegger, Gadamer y Ricoeur, este autor nos recuerda que el estudio de las formas simbólicas es fundamental e inevitablemente una cuestión de interpretación, situación que supone que en la investigación social, el objeto de nuestras investigaciones es en sí mismo un campo preinterpretado.

Esta pauta metódica nos colocó en la posición de examinar la producción de los discursos sociales, así como la forma en que éstos se pronuncian, se recrean, se reciben y se interpretan. Situados en el contexto de producción del discurso fue posible mirar cómo desde diferentes posiciones estudiantes y maestros defendían o atacaban sus propios planteamientos. En ellas se

⁶⁵ J. B. Thompson. *op. cit.*, p. 365 y ss.

concretan a la manera de síntesis en un espacio y en un tiempo las costumbres, los valores, los rituales. Por ello, para comprenderlas e interpretarlas es necesario tomar en cuenta que estas síntesis no se producen de una vez y para siempre y que responden a los movimientos e interacciones sociales en una escala mayor.

Dicha pauta permitió también reconocer los sentidos diferentes que adquirirían el conjunto de prácticas, discursos, creencias y disposiciones de los estudiantes dependiendo del contexto en el cual se inscribían. Así, por ejemplo, fue posible interpretar cómo en la condición de estudiantes los alumnos ponían de manifiesto un conjunto de disposiciones y actitudes que contrastaban con las que afloraban cuando asumían el papel de maestros practicantes.

Finalmente, también nos servimos de una pauta técnica de carácter analítico para organizar la información. Dicha pauta deriva de los trabajos de Spradley por lo que hace al análisis de dominios.⁶⁶ Con esta estrategia se elaboró un esquema que permitió contrastar las categorías sociales que estudiantes y maestros utilizaban para atribuir significado a las prácticas y a las actitudes y creencias que se manifestaban en las actividades realizadas (véase anexo I).

Con base en lo anterior, se estructuraron redes de relación inclusiva a partir de las cuales estudiantes y maestros daban contenido a lo que implicaba, por ejemplo, "ser un buen estudiante" o ser "un buen maestro". En este sentido no sólo nos propusimos utilizar la inclusión estricta de la relación semántica simple a la

⁶⁶ Un dominio es una categoría de significados culturales que incluye otras subcategorías [...] la estructura de dominios se caracteriza por una serie de elementos. El primer término es el inclusivo, o nombre que asignamos a una categoría de significados culturales. Cada término inclusivo conlleva al menos dos términos incluidos, que corresponden a las categorías de menor rango incluidas dentro de un dominio. El tercer elemento característico de todo dominio es una relación semántica simple que une a un término inclusivo con todos los términos incluidos". Cit. por G. Rodríguez, *et al.*, *op. cit.*, pp. 222-229.

que se refiere Spradley, sino también aplicamos el contraste de los componentes discursivos considerando el significado que en "diferentes circunstancias" le era atribuido.

Por último, conviene agregar que la aproximación a los procesos y dinámicas cotidianas de formación inicial de los maestros se realizó mediante el estudio de dos casos, considerando que, como dice Rodríguez,⁶⁷ estudios de este tipo facilitan la comprensión de fenómenos específicos que conducen al descubrimiento de nuevos significados, amplían la experiencia o confirman lo que se sabe y, en términos generales, proporcionan elementos para explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar.⁶⁸

El objeto de estudio, sus dimensiones y escenarios

El instrumental teórico que presentamos anteriormente nos permitió delimitar nuestro objeto de estudio. Éste quedó definido por el conjunto de interacciones reguladas que tienen lugar en el proceso de formación inicial de los docentes de educación básica; interacciones en las que se concretizan, por una parte, la eticidad propia de la cultura magisterial y, por otra, las prácticas que facilitan la interiorización de esa cultura y las identificaciones mediante las que se configura el ser maestro.

Cuando iniciamos la investigación, consideramos que las prácticas pedagógicas eran actividades en las que se forjaba ne-

⁶⁷ Si bien reconocemos que los estudios de caso parten de un razonamiento inductivo, consideramos tener presente el señalamiento que hace Beitely en relación con este aspecto, en tanto que los estudios de esta naturaleza han de tener cuidado de no "generalizar la particularidad" sino "particularizar la generalidad". Cfr. María Beitely, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós, 2000.

⁶⁸ G. Rodríguez *et al.*, *op. cit.*, p. 99.

cesariamente la identidad profesional; casi inmediatamente nos percatamos de la significación que tiene en ese proceso la ceremonia de graduación y la preparación para la misma. Conforme el trabajo se desarrollaba, apareció otro conjunto de actividades que resultó ser la fuente que alimentaba a las dos anteriores: los procesos de instrucción.

Las prácticas pedagógicas, en cualquiera de sus modalidades (observación, adjuntía y conducción), son vistas como actividades que permiten al futuro maestro "conocer la realidad" de la práctica docente. En ellas, los principios teóricos, metodológicos y didácticos que se examinan teóricamente en la Escuela Normal son relacionados con las necesidades y requerimientos de la práctica. Las prácticas pedagógicas son actividades sustantivas en y a través de las cuales la institución vincula los procesos de formación con el campo de trabajo en el que se desempeñarán como profesionales los estudiantes que se están formando.⁶⁹ Se trata no sólo de una oportunidad de vincular teoría y práctica, sino de una oportunidad de experimentar el ser maestro.

La ceremonia de graduación es la actividad con la cual se concluye la estancia en la Escuela Normal; en y a través de ella, se abandona la posición que se tenía como estudiante para ocupar formalmente una nueva posición. La preparación y realización de la ceremonia de graduación se constituye, particularmente en el último semestre de la carrera, en una de las actividades que requiere la atención de maestros, estudiantes y familiares de éstos últimos; actividad a la que se le invierte un tiempo considerable. Este tiempo y las actividades que se realizan dejan una profunda huella en los estudiantes por su carga simbólica.

Las interacciones que se realizan en el marco de los procesos de instrucción, permitieron examinar la manera en la que con-

⁶⁹ Este planteamiento lo hemos retomado de Ignacio Pineda, *Las prácticas pedagógicas en la formación del magisterio*. México, Gobierno del Estado de México, SAISMA, ISCEM, 1998.

fluyen de manera diversa y heterogénea discursos, valoraciones y actitudes en relación con el ser maestro.

La instrucción, las prácticas pedagógicas y la graduación se constituyeron en dimensiones interdependientes de nuestro objeto de estudio. Para trabajar estas tres dimensiones era indispensable elegir el escenario más adecuado.

Se optó por seleccionar dos Escuelas Normales pertenecientes al subsistema de educación del Estado de México que fueron creadas a principios de la década de los setenta para atender la creciente demanda de maestros en la entidad. Con la creación de estas escuelas se pretendía, por un lado, fomentar el arraigo de los estudiantes egresados en sus lugares de origen⁷⁰ y, por otro, formar profesores técnicamente preparados para el ejercicio de la docencia.

En el Estado de México, la formación de maestros se remonta a finales del siglo XIX. La carrera de maestro estaba integra-

⁷⁰ Esa política se debió además a los cambios acelerados de expansión educativa e industrial que experimentaba la entidad, por ello era necesario formar maestros para responder a las demandas de crecimiento de los niveles inferiores; formarlos con una mística profesional que los convirtiera en promotores del desarrollo social, arraigándolos en las comunidades donde servirían para que fuesen factores determinantes en el desarrollo de los pueblos, mediante el cumplimiento de funciones elementales y específicas de promoción, gestión y asesoría de los habitantes de la comunidad. De esta manera, sólo en los ciclos escolares 1973-1974 y 1974-1975 en la entidad fueron establecidas las Normales de Naucalpan, Ecatepec, Cuautlán Izcalli, Netzahualcóyotl, Coatepec Harinas, Tenenancingo, Sultepec, Valle de Bravo, Jilotepec, Zumpango, Coahuacoc, Teotihuacán, Netzahualcóyotl II y Jianguistengo, que junto con las ya existentes en Toluca, Atlacomulco, Chalco, Tlalnepania y Tejupilco aumentaron las posibilidades no sólo de arraigo de los maestros egresados, sino de opción profesional y laboral para los habitantes de aquellos municipios y sus comunidades aledañas. Para más información véase *150 años de la Educación en el Estado de México*, Gobierno del Estado de México, 1974. Obra realizada por los siguientes profesores: Ignacia Espinosa, María del Carmen Reyes, María Teresa Joaquín, Maricela Olivera, Carlos Campuzano y René Roberto Becerra.

da al Instituto Científico y Literario, conforme a la Ley Orgánica del 19 de octubre de 1872.⁷¹ En dicha carrera se ofrecían los títulos de profesor de primera y segunda clases. Fue en 1882 cuando quedó instituida la Escuela Normal para formar maestros en el Estado de México. Esto gracias al crecimiento de la demanda de estos estudios y a la necesidad de contar con maestros —o preceptores, como se les llamaba— preparados tanto científica como profesionalmente. La legitimidad que fue logrando esta formación profesional contribuyó a que el general Vicente Villada expidiera el 2 de febrero de 1903 la primera Ley Orgánica de la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria en el Estado de México, independiente de la Ley Orgánica del instituto en el que inicialmente aparecía inserta su reglamentación.⁷² Los preceptores egresados de esta Normal, obtenían la protección y la preferencia del gobierno para ser colocados en las escuelas públicas del Estado y para adquirir los empleos de mayor categoría entre el magisterio.⁷³

En el transcurso de la historia educativa en el Estado de México, en la formación de profesores destacan dos sucesos que sirven como punto de referencia para entender la manera en la que éstos han configurado su idea de ser maestros. El primero se refiere al papel que es otorgado a los maestros a partir de la llamada Unidad Nacional. El segundo tiene que ver con la conformación del sindicato del gremio.

⁷¹ *Ibid.*, p. 107.

⁷² *Ibid.*, pp. 163-164.

⁷³ Esta situación concuerda con lo que a nivel nacional sucedió en los orígenes del magisterio formado en las Escuelas Normales en la República mexicana. Los maestros egresados obtenían las mejores plazas y las mejores funciones, regularmente en las capitales de los estados y en las cabeceras municipales más grandes, sin embargo, la contratación de maestros empíricos siempre fue necesaria debido a que la demanda nunca se podía cubrir. Véase Alberto Arnaul, *Historia de una Profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, cine, 1996.

A partir de que Isidro Fabela asumió la responsabilidad del gobierno del Estado de México en 1940, se fue configurando un discurso en relación con la función social y educativa de los maestros en el que se exhortaba a los mentores para que contribuyeran con el proyecto de Unidad Nacional. Se pretendía con esto otorgar a los maestros una posición social que los presentaba como servidores del Estado, prestos a librar una cruzada que implicaba hacer llegar la cultura a quienes carecían de ella.⁷⁴ Esa posición hacía necesario que los maestros dejaran de hacer política fuera de las instituciones. “La política del maestro, es la de no hacer política”, se decía. A este respecto, López Poncede señala:

Resultó importante convertir al magisterio en palanca fundamental para el proyecto de modernización del Estado de México por la vía de la industrialización. Fabela delimitó a los maestros la conducta que a su juicio habría de seguirse en las relaciones con el gobierno y con el pueblo. La primera, “no transformarse de profesores en políticos”. La segunda “no utilizar al magisterio para sus fines políticos”; “la política del maestro debe ser la de no hacer política y educar, educar con apego a las normas constitucionales.”⁷⁵

La reiteración de este tipo de discurso contribuyó a que se fuera creando en la opinión pública la idea de que el magisterio tenía un carácter mesiánico y vocacional que requería de una mística.⁷⁶

⁷⁴ Estos planteamientos se pueden encontrar en G. Leticia Moreno y René Roberto Becerril, “Don Isidro Educador”, ponencia presentada en el II Encuentro Regional sobre Historia del Estado de México, Toluca, México, 1988.

⁷⁵ Norberto López Ponce, “La organización sindical de los maestros estatales 1922-1958”, en Milda Bazant, *Ideas, Valores y Tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, Colegio Mexiquense, 2^a. Reimpri, 2000, p. 295.

⁷⁶ Leticia Moreno y René R. Becerril, *op. cit.*

Por lo que hace al gremio de maestros, cabe señalar que éste se formó después de varios intentos por conformar ligas de maestros y asociaciones que defendieran los derechos sociales, laborales y culturales de los mentores, y después de que muchos de ellos participaron en paros de labores y huelgas. Así, se constituyó en 1953 el Sindicato de Maestros al Servicio de Estado de México (SMSEM), como un sindicato independiente de la agrupación federal.

Para enfrentar la lucha emprendida por este sindicato, el gobierno siguió diversas estrategias, como lo documentan Eugenio Martínez y López Ponce:

En 1951, electo gobernador del Estado de México, el ingeniero Salvador Sánchez Colín planteó tres directrices de gobierno: pan, educación y justicia. Nombró en la dirección de educación a su paisano (atlacomulquense) Prof. Domingo Monroy Medrano[...] debido a que la Unidad Magisterial del Estado de México constituía una organización incapaz de apoyar los programas educativos, se hizo imperativo crear una nueva organización magisterial que fuese funcional a los proyectos del gobierno, dirigido por maestros con ideas sugerentes e innovadoras. En 1952 la UMEM se transformó en el SMSEM tras la elección del Prof. Agripín Estrada bajo el lema "Por la educación al servicio del pueblo". La gestión sindical logró captar un amplio consenso ante la base magisterial; debilitó a los adversarios sindicales, conquistó simpatías y apoyos de los jóvenes y viejos maestros y aglutinó a los directivos escolares en torno a un grupo que proporcionaba mejoras económicas, asistenciales y profesionales. Estos avances se tradujeron al mismo tiempo en un paulatino abandono a la política sindical independiente y en la adopción de una práctica gremial claramente corporativa al Estado, al partido oficial y a los grupos de poder.⁷⁷

⁷⁷ Véase Eugenio Martínez G., *Política educativa en el Estado de México 1910-1950*, México, UAEM, 1991; y N. López Ponce, *op. cit.*

Esto trajo como consecuencia que el subsistema de Formación de Maestros en el Estado de México tenga ciertas particularidades, entre ellas, que los egresados de las Escuelas Normales sirvan a la entidad, que su filiación sindical automática les conceda el otorgamiento de una plaza que no es de su propiedad, sino del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (contrario a lo que sucede en la Federación) y que sus egresados sean ubicados única y exclusivamente en el estado mexiquense para ejercer su profesión.

Actualmente, este subsistema cuenta con un total de 36 Escuelas Normales pertenecientes al gobierno del estado que ofrecen licenciaturas en educación preescolar, primaria, media básica, educación física y especial. El número de agrumiados rebasa los 60 mil maestros y puede compararse con una de las fracciones más grandes pertenecientes al SNTÉ.⁷⁸

Considerando la red de escuelas normales pertenecientes al Estado de México, determinamos como criterio principal elegir dos Escuelas Normales ubicadas en contextos socioeconómicos y culturales diferentes, con la intención de poder contrastar los procesos de formación inicial. Dicho criterio finalmente no resultó tan relevante pues una vez que avanzamos en la investigación encontramos que, independientemente de su ubicación y del contexto socioeconómico, las prácticas no pierden lo que McLaren llama su *paradigma raíz*.

Otro criterio fue que estas escuelas tuvieran cierta tradición y reconocimiento en sus comunidades y en el Estado, que ofrecieran la licenciatura en Educación Primaria y sobre todo que ofrecieran las facilidades para realizar la investigación.

⁷⁸ Alberto Arant, *La federalización educativa en México 1889-1994*, México, SEP-COLMEX-CIDE, 1998, p. 283.

Con base en los criterios señalados, se tuvo acceso a dos escuelas que tienen más de 25 años de trayectoria y que se han constituido en centros estratégicos tanto para la formación inicial como para la formación continua y capacitación de los maestros, con una estructura compleja y una currícula estable de maestros.

La primera de ellas está ubicada en un área conurbada del Distrito Federal, en Ecatepec, uno de los municipios más poblados del Estado de México con una población de 1 millón 622 mil 697 habitantes, según el censo del INEGI 2000, y una extensión territorial de 155.4 kilómetros cuadrados. Este municipio se constituye en una de las puertas de entrada al Distrito Federal. Por su ubicación estratégica (a tan sólo 20 kms del D.F.), cuenta con una amplia red de transporte público, centros comerciales, hospitales, zonas industriales, casas de cultura y una compleja infraestructura de planteles educativos desde preescolar hasta posgrado en instituciones estatales, federales, particulares y autónomas que suman alrededor de 508.⁷⁹

La Escuela Normal que se inscribe en este municipio está ubicada en un amplio conjunto que concentra escuelas que ofrecen estudios desde el nivel preescolar hasta el posgrado, además de una escuela del deporte y de educación artística. Este conjunto también alberga las oficinas administrativas de supervisión escolar y coordinación regional (ahora departamento regional). Creada en 1973, este recinto comenzó su funcionamiento en las instalaciones de la escuela primaria "Emiliano Zapata" del mismo municipio, para posteriormente ubicarse en los terrenos conocidos como "los salesianos". A partir de esa fecha esta institución ha albergado a más de 8 800 estudiantes y ha ofrecido cursos de Educación Normal, licenciatura en cursos ordinarios e

⁷⁹ Leonardo Muñoz, *Monografía Municipal de Ecatepec de Morelos*, Toluca, México, Instituto Mexiquense de Cultura, 1998.

intensivos en educación primaria, preescolar y media básica en diferentes especialidades.⁸⁰

Dada la historia de la institución y su "presencia" como formadora de docentes, el impacto de esta escuela ha trascendido su propio espacio geográfico en lo que respecta a la procedencia de sus estudiantes; a ella acuden jóvenes de las colonias y pueblos ubicados en su municipio, pero también acuden de otras localidades en las que ya existen otras Escuelas Normales como: Tecámac, Coacalco, Nezahualcóyotl, Cuautitlán, Cuautitlán Izcalli, Tultitlán, Acolman, Chimalhuacán, Temascalapa, Tizayuca (estado de Hidalgo) y el propio Distrito Federal.⁸¹

Esta Escuela Normal, goza del prestigio y reconocimiento social de la comunidad, a ello se refieren los estudiantes al señalar que "es una buena escuela", "tiene excelentes instalaciones", "todo se ve ordenado". Con el tiempo, el crecimiento de sus instalaciones y de las anexas a ella, han ocasionado que exista una demanda considerable para ingresar a cada uno de los niveles educativos que se ofrecen en el complejo donde está la institución, lo que le permite operar con dos turnos escolares, desde preescolar hasta preparatoria.

La planta docente se compone de alrededor de 87 maestros, más de 31 de tiempo completo con plazas de director, subdirector académico y administrativo, investigador educativo y pedagogos "A". Los restantes son profesores contratados por horas-clase. El perfil profesional de los docentes es heterogéneo pues hay licenciados universitarios y normalistas en pedagogía, psicología, historia, medicina, biología, administración, inglés, ciencias naturales, educación primaria, educación física y mate-

⁸⁰ Documento: *Escuela Normal de Ecatepec a 25 años de su creación 1975-2000*.

⁸¹ Datos obtenidos del libro de inscripción de la Escuela Normal.

máticas, además de pasantes de maestría en Ciencias de la Educación y/o Educación.⁸²

La otra Escuela Normal está ubicada en el sur del Estado de México, a 100 km de la capital del mismo, en Tejupilco, uno de los municipios con mayor extensión territorial en la entidad, con alrededor de 1327.56 kilómetros cuadrados y una población de 92 032 habitantes según el censo del INEGI 2000. Este municipio colinda con los estados de Guerrero y Michoacán y se constituye en un punto estratégico entre el Estado de México y la "tierra caliente". Cuenta con escasos servicios públicos, de salud e infraestructura. Según Aguado,⁸³ el municipio tiene uno de niveles más altos de marginación. Hay 262 escuelas que ofrecen servicio educativo desde preescolar hasta posgrado.⁸⁴

La Escuela Normal que seleccionamos en este municipio cuenta con una infraestructura que permite ofrecer estudios desde el preescolar hasta el posgrado; también es sede de supervisión escolar y además cuenta con un internado para alumnos de bajos recursos. Fue creada en 1971, cuando empezó ofreciendo estudios para profesor de educación primaria en un aula prestada de la secundaria "Cristóbal Hidalgo". Era en ese entonces la

⁸² Fuente: Plantilla del personal docente de la Escuela Normal de Ecatepec.

⁸³ De acuerdo con Aguado, Tejupilco, junto con los municipios de Almoloya de Alquisirás, Amatepec, Otzoloapan, San Simón de Guerrero, Santo Tomás, Sultepec, Temascaltepec, Texcaltitlán, Tlatlaya, Zacazonapan y Zacualpan, son considerados, de acuerdo con los indicadores del Conapo, como municipios con alta marginación, lo que trae como consecuencia no sólo la limitación de servicios sociales, de salud y de transporte sino también educativos. Véase Eduardo Aguado, "La equidad, una asignatura pendiente: acceso y resultados educativos en cuatro zonas del Estado de México", en Enrique Pieck y Eduardo Aguado (coord), *Educación y pobreza, México*, UNICEF-Colegio Mexiquense, 1995.

⁸⁴ Alfredo Cardoso, *Monografía Municipal de Tejupilco*, Toluca, México, Instituto Mexiquense de Cultura, 1997.

única opción de estudios profesionales en la región sur del Estado de México, a la que sólo se tenía acceso por brechas de terracería o bien por avioneta.⁸⁵ A la fecha, esta institución ha albergado en sus aulas a más de 2 000 estudiantes que han cursado sus estudios de educación normal elemental, licenciatura en Educación Preescolar, Primaria y Media, tanto en los cursos ordinarios como intensivos.⁸⁶

El nivel de influencia de la escuela se ha extendido además de sus colonias y pueblos, a otros municipios como: Tlatlaya, San Simón de Guerrero, Temascaltepec, Amatepec, Almoloya de Alquisirás, Otzoloapan, Texcaltitán, e incluso a otros municipios de los estados de Michoacán y Guerrero.

La planta docente la conforman alrededor de 102 maestros, de los cuales, 37 tienen plaza de tiempo completo: director, subdirector académico, administrativo, investigador educativo, pedagogo "A" y "B", el resto son profesores de horas-clase. El perfil profesional es heterogéneo, de modo que laboran licenciados tanto normalistas como universitarios, con perfiles de pedagogía, psicología, ciencias sociales, educación primaria, pre-escolar, matemáticas, administración, inglés, informática, filosofía, medicina, ciencias naturales, además de pasantes de maestría en Ciencias de la Educación y Administración Educativa.⁸⁷

Éstos son los espacios educativos que seleccionamos para hacer entrevistas y observaciones. Como es lógico suponer, a más de 25 años de haber sido creadas, estas escuelas han sufrido transformaciones, han crecido y han cambiado. Por eso sabemos que en ellas podríamos apreciar la síntesis del pasado y el presente del normalismo y la manera en la que la cultura magisterial se perfila para el futuro.

⁸⁵ Documento: *Escuela Normal de Tejupilco XXV aniversario, 1971-1996*.

⁸⁶ *Idem*.

⁸⁷ Fuente: Plantilla del personal docente Escuela Normal de Tejupilco.