



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**CONFRONTACIÓN DE IDENTIDADES: NORMALISTAS Y  
UNIVERSITARIOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES. EL  
CASO DE LA ESCUELA NORMAL DE ZACATECAS**

TESIS

QUE PARA O PTAR POR EL GRADO DE  
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

**FELIPE DE JESÚS RAMÍREZ MENDIOLA**

**TUTORA PRINCIPAL: DRA. ESTELA RUIZ LARRAGUIVEL. IISUE, UNAM**

**COTUTORA: DRA. PATRICIA DUCOING WATTY, IISUE, UNAM**

**COTUTORA: DRA. EN C. ILEANA ROJAS MORENO, FFyL, UNAM**

**Ciudad Universitaria, México, D. F.**

**Noviembre de 2015**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



*A mi esposa*

*A mis hijos y nietos*

*A mis padres*

*A mis hermanos todos*

*A mis maestros*

## Contenido

INTRODUCCIÓN .....	7
PRIMER CAPÍTULO: ORIGEN Y DESARROLLO DE LA ESCUELA NORMAL MEXICANA .....	15
I. ANTECEDENTE HISTÓRICO DE UNA IDENTIDAD .....	15
Introducción .....	15
1. Orígenes .....	15
2. La escuela normal en México Independiente .....	20
3. Consolidación del normalismo mexicano .....	21
4. Diversificación y ampliación de la carrera normalista .....	23
5. La Reforma de 1984 .....	27
6. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación .....	31
7. Contexto actual de las escuelas normales en México .....	36
II LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL DE ZACATECAS .....	37
1. Fundación .....	39
2. Desarrollo y consolidación .....	40
3. La reforma de 1984 en la normal zacatecana .....	42
4. Diversificación e incremento de las carreras normalistas y de los formadores .....	43
5. El ingreso a las políticas de las IES .....	44
6. La Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho, en el contexto estatal de la Educación Normal en Zacatecas .....	46
La Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” .....	47
SEGUNDO CAPÍTULO. CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES ENTRE LA PERMANENCIA Y LA TRANSFORMACIÓN: SUJETO, INTERACCIÓN SOCIAL Y COLECTIVIDAD .....	52
Introducción .....	52
1. Identidad: sujeto e interacción social .....	55
El sujeto .....	55
La interacción social .....	57
El contexto .....	62
2. Identidad, una aproximación al concepto .....	64
Identificabilidad cualitativa .....	64

Esencialismo - existencialismo.....	65
Construcción identitaria .....	68
3. Identidad y cultura.....	70
La cultura escolar .....	74
4. Identidad colectiva .....	79
Lo común, base de lo colectivo .....	80
5. Identidad e institución .....	84
TERCER CAPÍTULO. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS. FORMADORES NORMALISTAS Y NO NORMALISTAS EN LA ESCUELA NORMAL: CONFRONTACIÓN DE IDENTIDADES, EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL ESTATAL DE ZACATECAS.....	89
I. El estudio de caso para la indagación de identidades docentes en el marco institucional del normalismo. ....	90
Introducción .....	90
1. El estudio de caso.....	91
2. El proceso metodológico .....	94
Los sujetos del estudio.....	95
Las entrevistas.....	97
El proceso de la entrevista .....	100
3. El proceso de análisis.....	102
II. Normalistas y universitarios (no normalistas) en la escuela normal. Confrontación de identidades formativas de la enseñanza .....	106
Introducción .....	106
El caso de estudio, normalistas frente a universitarios (no normalistas).....	106
1. El normalismo: cultura e identidad .....	111
La función institucional, demarcación del terreno cultural .....	113
2. El territorio de los profesores normalistas.....	117
La enseñanza, signo de colectividad.....	124
3. Diferencias formativas, diferencias culturales, confrontación desde la colectividad	128
La distinción hace la diferencia .....	129
4. Cultura formativa normalista vs. universitaria.....	136
5. Exclusiones desde y en los formadores normalistas .....	141
6. Entre dos aguas. Profesores de la escuela normal con formación mixta .....	146
7. Identidad colectiva. Coincidencias entre formadores normalistas y universitarios ...	149

Lo que se comparte.....	151
CUARTO CAPÍTULO. CONCLUSIONES. IDENTIDADES EN CONFRONTACIÓN Y EN COINCIDENCIA. FORMADORES NORMALISTAS Y UNIVERSITARIOS DE LA ESCUELA NORMAL.....	154
1. Aspectos destacados en cuanto a la definición histórica e institucional de la escuela normal.....	154
La cultura normalista, índice de su identidad.....	154
2. La cultura normalista, frontera de la pertenencia cultural e identitaria.....	157
En un contexto homogéneo subyace la diversidad.....	159
Procesos de socialización y coincidencias .....	160
3. La comunión cultural e identitaria.....	161
BIBLIOGRAFÍA.....	166

## INTRODUCCIÓN

La formación de profesores para la educación básica en México, sigue siendo una función elemental encomendada a las escuelas normales. En el caso que aquí se presenta, esta función se lleva a cabo por profesores normalistas y por una diversidad de profesionistas universitarios o no normalistas, lo cual ha generado un ambiente docente en el que subyace un clima de confrontación de identidades formativas, debido a la diferencia de las culturas de formación profesional. En otros países, como Estados Unidos, se puede ser profesor mediante un proceso de habilitación y certificación aplicado a cualquier tipo de profesionistas; (Nilson, 2009), no obstante, se tiene en claro que en las escuelas formadoras de profesores para la educación elemental, se aprende a enseñar, por lo que el tipo de profesor que se requiere es un profesor que forme para la enseñanza, esto podría marcar una diferencia importante. Diferencia que se hace presente en el contexto de la escuela normal, de modo particular en la escuela zacatecana que aquí se estudia.

En Zacatecas, no hay procesos que habiliten a los profesores como formadores de profesores, independientemente de que sean universitarios o normalistas, la habilitación o profesionalización se produce desde lo individual, mediante opciones que cada profesor elige o mediante procesos de acompañamiento espontáneo o de exclusión; esto significa que no hay una escuela que enseñe a los profesores a formar profesores. En esa situación, la práctica, la experiencia, el sentido de identidad en torno a la formación en el campo de la enseñanza, son elementos determinantes en el rol formativo del docente de la escuela normal, como institución centrada en esta tarea. Su cultura desempeña un papel esencial para la adopción de actitudes, valores y creencias de los que se deriva una práctica orientadora de la formación. Verse y ser reconocido socialmente como formador de maestros en la escuela normal, implica formas de ser y hacer relativas a la enseñanza. En ese sentido, la identidad con la que se reconoce cada formador y cómo es reconocido por sus colegas, por sus alumnos, por la sociedad en general, repercute directamente en el tipo de profesores que está formando. Es por eso que la identidad en torno a la formación de profesores es un tema de importancia

capital para la propia formación y sus repercusiones en la profesionalidad, en la calidad de la educación, en el sentido de responsabilidad, en la ética de los futuros maestros.

La escuela normal mexicana ha instituido una cultura unida a la identidad individual y colectiva de los normalistas, ha permanecido como un espacio simbólico adoptado como propio. Por ello, el hecho de que en las últimas décadas se hayan incorporado universitarios y egresados de instituciones tecnológicas a la función formadora de maestros, ha puesto en crisis su identidad colectiva como territorio de la formación de profesores exclusivo del ámbito normalista.

Este rasgo deriva precisamente de la condición histórica de la escuela normal, que desde su fundación, estableció principios que se sustentan en la norma que se ha de seguir para todos los asuntos relativos a la enseñanza (Gutiérrez, 1989). La “normal” establecida por el Estado para regular la enseñanza (De Guzmán, 1986), desde sus orígenes en Europa, ha sido el espacio que ha definido el modelo de profesor, sus prácticas, ideales y creencias (Gutiérrez, 1989), características que constituyen una cultura propia en torno a la cual los normalistas han arraigado una identificación y territorialidad simbólica. De ahí que, al incorporarse otro tipo de profesionistas no normalistas a la función formativa de maestros, la perciban como una invasión a su cultura e identidad.

Aunque las circunstancias históricas de las normales se han desarrollado de modo semejante a nivel mundial, una gran mayoría de países ha trasladado la formación de profesores a las universidades. En España, a partir de la Ley General de Educación de 1970, las normales se integraron al ámbito universitario y adquirieron la denominación de “escuelas universitarias” (UCA, 2015); en Estados Unidos y Canadá, la formación docente se desarrolla en universidades públicas y privadas y como se ha señalado, también se otorgan certificaciones para habilitar a universitarios con otra especialidad, como profesores (Nilson, 2009:43). En Argentina, el espacio de formación de profesores se ubica en lo que ahí se denomina como “subsistema no universitario o terciario” (Campoli, 2004:5), no obstante esa denominación se reconocen las escuelas normales como “Institutos

Superiores” (Ibídem). En Chile, la formación docente forma parte de la universidad, los estudios para ser profesor corresponden a la carrera de Pedagogía (Bitar, 2011:6).

En esta situación, en la que México sigue otorgando a las escuelas normales su función histórica, la formación de profesores tiene un impacto directo en la educación que recibirán los estudiantes de educación básica, la misma instancia reguladora de la formación docente, señala que un profesor, además de estar formado sustantivamente en un campo disciplinario, debe conocer aspectos de conocimiento psicológico de los alumnos y desarrollar saberes en torno a la didáctica (SEP, 1997). En ese sentido, la implicación entre la formación para la enseñanza ha determinado la identidad normalista con un definitivo grado de implicación con la cultura y hacia la función básica de la institución escolar (Grimson, 2011).

Este conjunto de rasgos se hacen presentes en la escuela normal de Zacatecas, institución cuya historia, tradición y marco institucional corresponde en gran medida al ámbito cultural del normalismo en general y en consecuencia, coincide con el desarrollo de la escuela normal mexicana. En su seno está presente la adhesión de no normalistas al espacio docente, y al mismo tiempo, se expresa con claridad un arraigo cultural y la identidad heredada de la tradición normalista en los profesores que han sido formados en su ámbito, de modo particular en los propios egresados de esta escuela que se desempeñan formando a los futuros maestros. Por tal motivo esta escuela se identificó como idónea para llevar a cabo el estudio que aquí se presenta.

Por otro lado, se tiene que reconocer que la incorporación de universitarios a estas instituciones formadoras no es reciente, ya ha habido, al menos en la escuela seleccionada para el caso, universitarios “distinguidos” que incluso ostentaban la formación normalista y la universitaria, por lo que era otro el carácter de su presencia – había abogados prestigiados, médicos, ingenieros, funcionarios estatales reconocidos (BENMAC, 2013) –; actualmente y de manera subrayada, desde la Reforma Normalista de 1984 se incrementó la afiliación de universitarios

y egresados de otro tipo de instituciones de educación superior a la docencia normalista. De modo paralelo, al incorporar al currículo elementos de la cultura académica universitaria - desconocidos para los maestros - que importó dicha reforma (SEP, 1997), se originaron otros cambios importantes en el tipo de funciones de los docentes de la escuela normal. Los cambios, gestados desde las políticas del Estado, han sido imposiciones que el profesor realiza por obligación (Ibídem:15).

En tal sentido, es interés de esta investigación, conocer si tal problemática - como lo es el punto central que representa la afiliación de no normalistas al campo formativo, aunado a la serie de cambios complementarios que acompañan este hecho -, ha contribuido a generar un sentimiento de invasión y ruptura de la identidad histórica y socialmente reconocida de la función tradicional de los maestros. No cabe duda que el hecho ha generado nuevos contextos y nuevas reglas que benefician o amenazan la cultura normalista, eso, inicialmente, se puede suponer, pero no se puede saber con toda certeza, por ello se pretendió realizar este trabajo investigativo, reconociendo que de cualquier manera se observa como la fractura de una identidad histórica.

Una vez determinado el espacio de la investigación, el presente estudio se llevó a cabo con la colaboración de varios profesores que fueron entrevistados, mismos que se desempeñan en esta normal zacatecana. Se seleccionaron profesores normalistas que se desempeñan como formadores, con reconocimiento por sus años de servicio y por la importancia que le otorgan al sentido formativo desde la propia instancia de la institución; así como otros normalistas egresados en las primeras generaciones de licenciados en educación; otro grupo se integró por los “nuevos” maestros, graduados en los últimos diez años, que por diversas circunstancias se han insertado en la tarea de formar a sus futuros colegas. En cuanto a los universitarios, el panorama escolar es diverso, y por lo tanto la selección trató de ajustarse a dicha policromía formativa que va desde filósofos, médicos, ingenieros, hasta administradores y técnicos en las nuevas tecnologías. El mayor número de docentes que hacen docencia en esta escuela son egresados

de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en ese porcentaje se buscó coincidir con el tipo de entrevistados.

En el problema que se aborda, se reconoce a la escuela normal mexicana como una institución de gran tradición histórica y cultural, por lo que se ubica de manera natural en una postura sobre identidad en la que hay una relación indivisible con la cultura como espacio de definición identitaria (Giménez, 2009). En tal perspectiva, la normal se ha determinado históricamente como territorio de profesores (De Guzmán, 1986); con ello, cobra vigencia una cultura específica en la que se agrupan una serie de rasgos que identifican a sus integrantes y les aporta definición desde sus tradiciones, costumbres, rutinas, valores, expectativas y creencias (Pérez, 2004), es decir, desde una cultura adherida desde un marco de colectividad, como lo es el normalismo. Esta relación entre la cultura y la identidad (Giménez, 2009) se refleja entonces en el normalista, en ella cada sujeto vive y se apropia de los rasgos comunes que le identifican y le dan propiedad en su ubicación desde la práctica de su ejercicio docente. En tal virtud, esta temática básicamente se teje alrededor de la identidad formativa y la confrontación entre las culturas de docentes formadores de maestros con origen universitario y normalista.

Desde esta perspectiva y con tal preocupación por la problemática planteada inicialmente, el propósito principal del presente estudio es indagar acerca del vínculo existente entre la identidad normalista y la identidad colectiva de sus integrantes, centrando el punto de interés en la confrontación de la identidad normalista, desde el encuentro o desencuentro de normalistas y universitarios en la misma función formativa de profesores, para indagar hasta dónde se está afectando tal identidad; si realmente es una amenaza para los normalistas la presencia universitaria en su tarea elemental.

La vigencia del normalismo en nuestro país, le proporciona la bandera de la formación magisterial de manera única. Éste impacta directamente hacia la formación de los ciudadanos, sin dejar de pensar que el tipo de identidad que se adquiere en la formación profesional se traduce en prácticas, ideas y posturas

ante la vida (Berger y Luckmann, 1968), ante la profesión, ante la enseñanza; la problemática planteada puede significar una serie de problemas que se traduzcan en retrocesos o bien, en progreso social y cultural. Se pretende pues, desentrañar cómo el nuevo contexto de la institución normalista, abre o cierra su territorio a las posturas que la cuestionan y crean un clima de debate entre sus pertenencias y definiciones, en sus modelos institucionalizados desde su origen.

En esta circunstancia hay que reconocer que hay un nuevo contexto de diversidad en la docencia formadora, los signos de reconocimiento de la escuela normal y de los normalistas atraviesan un proceso de movilización, confrontación y acomodamiento, suscitado por los formadores normalistas frente a los no normalistas como nuevos protagonistas docentes. Esto plantea la posible pérdida del normalismo, la verificación de la vigencia de su territorio simbólico, si en realidad está siendo confrontado por la presencia de universitarios.

Para efecto de este trabajo, se ha privilegiado el punto de vista que vislumbra el enlace entre la cultura y la identidad (Giménez, 1997; 2005; 2009), así como las implicaciones de lo esencialista y la construcción identitaria (Dubar, 2002), aceptando que los procesos, ya sean de establecimiento o de construcción identitaria (Toledo, 2012), se dan en un contexto social que está determinado por la institución (Loureau, 1970) en el caso nuestro por la cultura y la escuela normal.

Para dar cuenta del estudio realizado, en el primer capítulo se insertan antecedentes de la escuela normal, a manera de una breve descripción de su itinerario histórico, delimitado a ciertos rasgos que se han sedimentado a través del tiempo, aquellos que han dado significado a la permanencia de la cultura normalista. En los mismos términos, se inserta la descripción de los antecedentes y características actuales de la escuela zacatecana, en la que se llevó a cabo la investigación. Se plantea una descripción un tanto histórica descriptiva de su origen y de su contexto actual, con ese fin se insertan datos representativos del contexto estatal y particular de esta escuela, así como la información que destaca el número de universitarios que se han incorporado a la docencia normalista y que

ha puesto de cierta manera, en alerta a los normalistas acerca de su posición identitaria.

El problema planteado, coloca a la identidad como un eje fundamental para su conceptualización, y es un tema, cuya vigencia cobra cada vez más relevancia en el mundo contemporáneo, como consecuencia de los cambios evidentes que ha habido en la cultura, en la ciencia y en la tecnología, en las naciones al estar condicionadas por la globalización, fenómeno mundial que ha producido una sociedad global que trastoca la vida de las personas, de los grupos y de las instituciones (Yurén, 2000) transformando su lenguaje y sus acciones, sus relaciones, en consecuencia se ha transformado su forma de vida y sus identidades (Mercado, 2010). En este marco, los estudios sobre identidad se han incrementado gradualmente, ahora su ámbito es abundante y diverso, y es abordado desde una gran pluralidad de disciplinas (Giménez, 1997).

Es precisamente en el segundo capítulo donde se abordan estos acercamientos sobre la identidad, para dar sustento a los planteamientos del estudio seleccionado. Con este criterio se concibe la identidad desde los rasgos de unicidad que otorgan una identificabilidad cualitativa a las personas, la implicación de la persona en su calidad de sujeto ante el reconocimiento social, según lo plantea Gilberto Giménez (1997). Otros referentes centrales son las posturas opuestas de la identidad: esencialismo frente al existencialismo (Dubar, 2002), al cual se asocia en su enfoque dinámico a la construcción identitaria y la colectividad (Toledo, 2012).

Se extiende el marco teórico, considerando aspectos que se delimitan desde lo colectivo institucional, así se registran aproximaciones conceptuales sobre la identidad colectiva definida desde rasgos comunes que reconocen los integrantes de los grupos sociales (Mercado, 2010), la importancia del contexto en dicha definición, así como los grupos y las organizaciones como puentes o elementos integradores sustantivos de las instituciones sociales, en particular de la institución escolar. En ese ámbito de la institución, se ubica a la cultura como un factor determinante de la identidad institucional, de los grupos y de los actores sociales.

El capítulo siguiente registra la metodología seleccionada por medio de la cual se desarrolla el estudio. Ésta es de tipo cualitativo, desarrollada a partir de entrevistas en profundidad realizadas a los profesores seleccionados, que en el anonimato, exponen fragmentos sensibles de ciertos pasajes de su inserción al normalismo, así como la expresión de sus creencias y expectativas respecto de su identidad y las contravenciones derivadas de la confrontación entre normalistas y universitarios o no normalistas.

Posteriormente se exponen los resultados que arrojó la investigación. Estos se formalizaron a partir de la triangulación entre los referentes teóricos seleccionados, el marco institucional de la escuela normal en general y el particular del caso de estudio, y la información proporcionada por los entrevistados y seleccionada en función de la representatividad de cada caso analizado. Finalmente, el apartado de las conclusiones del estudio, a partir de las preguntas centrales y los hallazgos encontrados.

# **PRIMER CAPÍTULO: ORIGEN Y DESARROLLO DE LA ESCUELA NORMAL MEXICANA**

## **I. ANTECEDENTE HISTÓRICO DE UNA IDENTIDAD**

### **Introducción**

Para comenzar a vislumbrar el problema que ocupa este trabajo, que se refiere a la confrontación de la identidad normalista, como producto histórico y cultural, ante la incorporación de no normalistas como formadores de profesores a la escuela normal, con características diferentes al normalismo. Se ha considerado necesario reconocer en primer término los rasgos mediante los cuales se señala entonces que el normalismo es en sí una cultura propia que otorga identidad a sus integrantes y que esa identidad es un marco de pertenencia en el que se establece la diferencia con aquellos que no portan sus rasgos definitorios (Chihu, 1999:61). En tal virtud, es necesario establecer los antecedentes históricos que forjaron su identidad y su cultura, como referentes básicos para la comprensión del planteamiento del problema que aquí se identifica. En ese sentido, se hará un breve recorrido por algunos momentos de la historia de la escuela normal desde su origen europeo y en ciertos periodos de su desarrollo histórico en México. Dichos elementos aportarán la contextualización del asunto a investigar, ofreciendo a la vez el antecedente necesario del momento actual, referenciando históricamente la postura de quienes se pueden percibir como amenazados en su territorio simbólico, definido desde la escuela normal en su historia y en el tiempo presente.

### **1. Orígenes**

En tal virtud, se puede concebir a la escuela normal como un marco institucional que determina a sus formadores y a sus formados, puesto que su función se nutre de la interacción de grupos y de sujetos que se identifican con el quehacer institucional centrado en dicha función formativa. De acuerdo a su propia historia, este tipo de relación entre profesores que forman profesores, surgió en el momento mismo de su establecimiento.

La escuela normal tiene su origen en Europa, básicamente en Alemania. Se gestó en periodos inmediatos al Renacimiento, a la Reforma protestante alemana y a la Ilustración, por lo que el contexto histórico influye de modo decisivo en el tipo de institución creada, en este marco ideológico marcado por la evolución del arte y los descubrimientos científicos, el cisma de la iglesia católica cuestionada fuertemente por Lutero; y el inicio de una nueva distribución social causada por el gran movimiento migratorio de campesinos a las grandes ciudades (Fleming, 1982).

Estos elementos crearon una cultura que cristalizó en eventos políticos de trascendencia histórica: la Revolución Francesa, el gradual establecimiento del mercantilismo y de la burguesía, los cambios en la distribución del poder eclesiástico (Fernández, 1989). Esa metamorfosis ideológica, tuvo su huella en el despertar del sentimiento humanista que atrajo la atención de las poblaciones hacia grupos desamparados, surgieron así agrupaciones que desarrollaron asistencia social. En las acciones realizadas se establecieron y multiplicaron las llamadas escuelas de pobres; con este hecho se estableció la enseñanza colectiva y la concentración de pupilos en un mismo espacio (Fernández, 1989:12, 13). Estas condiciones fueron determinantes para que surgiera la figura del Estado Nación y con ello, el control político de la educación, su estandarización y la preocupación por formar a los profesores para alfabetizar al pueblo.

La necesidad de alfabetizar a la población junto a la condición política de regular y controlar la educación como parte estructural del Estado, requería de una gran cantidad de enseñantes, en tales circunstancias se establecen las primeras instituciones formadoras de maestros, llamados entonces preceptores (Losada, 1986:47). Como condición *ad doc* para fundar dichas instituciones, se buscaron personas con experiencia en la enseñanza, éste fue y ha sido el eje de la formación docente, que desentraña no sólo conocimiento de contenidos, sino el saber de la práctica sobre la enseñanza que está íntimamente relacionado con el saber didáctico, uno de los componentes centrales del hacer del maestro que, ha influido en la determinación de un territorio simbólico expandido alrededor de la función principal de enseñar a enseñar, de formar a quienes se dedicarían a la

enseñanza. Esto ha sido y se ha consolidado como un rasgo destacado de su identidad institucional, lo cual se puede observar en una de las condiciones definidas en el establecimiento de las instituciones formadoras de profesores, de tal modo que las primeras escuelas alemanas – fundadas por Francke, Schienmeyer y Hocker, con el apoyo de los duques Ernest el Piadoso de Sajonia – Gotha y Federico II durante los últimos años del siglo XVII –; establecieron diez *seminaria scholástica* encargando la enseñanza “a los más afamados maestros” (Luzuriaga, 1918:18). Por más afamados se entiende a aquellos con mayor prestigio y práctica en la enseñanza, así entonces, desde ese momento se definió el espacio formador de profesores desde los mismos profesores.

Con este rasgo característico, Schienmeyer al fundar la primera escuela normal oficial en 1732 – encomendada por Federico Guillermo I, Rey de Prusia –; y la fundada en Berlín en 1748 por Hocker, determinaron a las demás escuelas que surgieron en esa época (Ibídem).

Dicha condición también se establece en Francia al convocar a personas que tuvieran una gran experiencia en la enseñanza, mismo José Lakanal lo expresó ante la Convención Nacional en 1794 (Gutiérrez, 1989:47) al decir que “debía llamarse de todas partes de la República, a los ciudadanos ya instruidos en las ciencias útiles para aprender, bajo la dirección de los más competentes profesores en todos los géneros, el arte de enseñar” (Luzuriaga, 1918).

En ese país, el carácter del profesor se concibió desde un fuerte sentimiento humanista a través del cual se definieron los valores que habría de poseer, José Lakanal señaló que debían ser los ejecutores de un plan para la “regeneración del entendimiento humano” (Larroyo, 1950), por lo que también el profesor era concebido como medio fundamental para la propagación de las ideas de los grupos políticos en el poder (Pedraza, 2008), ahí se ratifica una fuerte dependencia del Estado hacia la función educativa de los profesores, rasgo que ha sido constante en la conformación del normalismo. Con tales atributos, nace en Estrasburgo “la primera institución a la que debían ajustarse los maestros (...) en

1810” (Pedraza, 2008:2), 21 años después se establece en París (Gutiérrez, 1989:48).

Esta condición ratifica el normalismo como el espacio que delimita el territorio de profesores para formar profesores. El ideario filosófico humanista que fue una condición del oficio de la enseñanza, ha permanecido desde entonces ligado a principios que delimitan una imagen icónica de profesores, estos están íntimamente relacionados con valores apegados a la obediencia (Fernández, 1994), a la vocación y a la entrega, desde los cuales surgió un territorio cultural unido a su identidad.

Es necesario señalar que hay una diferencia entre las escuelas alemanas y las francesas que influenció posteriormente en México el ámbito del normalismo; las alemanas exigían una preparación de bachiller para los aspirantes a profesor de modo que tuvieran una formación cultural adecuada antes de la preparación didáctica y pedagógica. En Francia, la formación cultural y los conocimientos generales se daban junto a la formación pedagógica (De Guzmán, 1986:69), por lo que se recibía a los estudiantes de magisterio sin más antecedente que la instrucción primaria.

En Inglaterra surgió uno de los modelos de enseñanza que tuvo un fuerte impacto a nivel mundial y en particular en México. En esa nación se acuñó el sistema de enseñanza mutualista o lancasteriano, que se difundió con rapidez en Europa y América. Su nombre se deriva de que se atribuye a Bell y Lancaster<sup>1</sup>. Este método se instituyó en nuestro país en las primeras décadas de su vida independiente (Vidal, 1961), formó parte importante de la práctica de la enseñanza, por lo que es un aspecto que influyó fuertemente en la práctica de los maestros, afianzando las ideas acerca de la obediencia pero ligadas al orden y control de los estudiantes, se convertiría en actitudes de premio y castigo en respuesta a la obediencia de los alumnos hacia el profesor (Estrada, 1992). Al trasladarse a México junto a la

---

<sup>1</sup> En Inglaterra, al hacerse cargo de la enseñanza las instituciones religiosas o fundaciones sociales, se hace necesario idear un modelo en el que los maestros pudieran atender la gran cantidad de niños menesterosos organizados en grupos numerosos, surgió el sistema de enseñanza mutua atribuido al pastor anglicano Andrew Bell (1735-1832) y a Joseph Lancaster (1778-1838). (<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/329001/Joseph-Lancaster>)

ideología del pensamiento francés<sup>2</sup> (Vidal, 1961), el modelo lancasteriano se ligó a la figura de orden, castigo e imposición de autoridad del profesor, principio arraigado en la formación de profesores que se ha constituido en parte de su cultura, ya que ahí se ubica precisamente “el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso” (Pérez, 2004: 162).

Esto se enlaza con la denominación de la palabra “Normal” (De Guzmán, 1986) como definición del modelo instituido para formar profesores y para regular los asuntos de la enseñanza; con ello, se orienta y delimita la cultura y la identidad de los profesores. De ahí que se concibió a las escuelas normales como las “mejor organizadas y con determinados métodos de enseñanza, en las cuales se podía aprender a enseñar viendo cómo enseñaba un maestro experimentado y enseñando a su vez, o sea practicando” (De Guzmán, 1986: 64), condición que ha prevalecido y continúa constituyendo una parte importante de la formación de los profesores.

Su singularidad inicial y rasgo permanente la designa como un establecimiento formado por los más expertos en la enseñanza, que delimita a las escuelas normales como las instituciones que forman a los profesores, en México así sucede con relación a los profesores de la educación básica (SEP, 1997), se desprende entonces que para el normalismo son los profesores quienes deben ser formados por profesores. En tal ubicación se erige una identidad que es el motivo de las diferencias entre la docencia formativa del normalista, su delimitación simbólica y definitoria que los lleva a ubicarse frente a los que no poseen sus rasgos de identidad, los universitarios o no normalistas que se incorporan a la escuela normal para desempeñar su función formativa.

---

<sup>2</sup> Vidal muestra el discurso que pronunció el primer director de la escuela normal de Zacatecas, en el evento de su fundación, en el cual señala aspectos que deben poseer los profesores, con ideas francamente vinculadas a los señalamientos realizados por José Lakanal (Larroyo, 1950) en su convocatoria para formar la normal francesa: “Los maestros han de ser de tal porte y circunstancias, que ocupan dignamente la atención de sus discípulos, que formen de ellos un juicio importante, y que sus principios de ilustración les ayuden a sostenerlos.” (ENMAC, 2011a: 7).

## 2. La escuela normal en México Independiente

En México, al igual que en décadas anteriores en Europa, la formación de maestros se estableció para atender el elevado nivel de analfabetismo, para regular la educación y para estandarizar la enseñanza. Tal condición reclamaba una atención inmediata (Gonzalbo, 2010; Galván, 1997), que por lo mismo ratificó el carácter dependiente del Estado ejercido para controlar la educación a través de las instituciones formadoras (Fernández, 1989).

Ante la necesidad de educar a la población, fue decisivo el papel de la Compañía Lancasteriana, de hecho “constituye el primer esfuerzo por fundar un sistema de escuelas gratuitas y, (...) representa el primer paso, en el país, en la gran tarea de formar docentes”<sup>3</sup> (Ducoing, 2012:181). Cabe señalar aquí, que en 1825, por decreto del primer Congreso del Estado, se crea en Zacatecas la escuela “De la Constitución” con la finalidad de formar maestros, la cual, en consonancia con la influencia mundial en boga (Vidal, 1961), adoptó este sistema de enseñanza mutua (ENMAC, 2011a:6), que también fue un elemento importante en la formación de profesores de las recién fundadas escuelas de la Ciudad de México, Oaxaca y Guadalajara (Filigrana, 2005:159,160), entre otras más.

El carácter disciplinar del sistema lancasteriano fue propicio para generar un ambiente autoritario basado en “una auténtica centralización educativa (...) [que impuso] una docencia rigurosamente uniforme” (Staples, 2011:156) que posteriormente, al implantarse el positivismo como base de la ideología educativa del Porfiriato, se identificó como sinónimo de memorización, “humillación y dolor” (Ibídem:157). Estos elementos han sido de gran influencia a lo largo de muchos

---

<sup>3</sup> Gran parte del éxito del sistema mutualista se debió al bajo costo que representaba, ya que un solo profesor podía atender grupos muy numerosos “de 200 hasta 1000 niños” (Estrada, 1992:50) divididos en diez alumnos para que fueran dirigidos por un niño más avanzado que fungía como instructor o monitor que enseñaba las lecciones de escritura, lectura, aritmética y doctrina cristiana. El funcionamiento del método se basaba también en un sistema de premios y castigos. De este sistema ha prevalecido un rasgo sumamente severo utilizado para “disciplinar” todavía algunas escuelas y profesores, entendido como el “orden” exigido a los alumnos para aprender, la permanencia en su lugar y hacer lo que el maestro pide sin replicar, de lo contrario son castigados con dureza (Estrada, 1992:60).

años del ideario de profesor, en una cultura que prevaleció como una tradición muy arraigada.

El positivismo, que ratificó esta plataforma tradicional basada en el estricto orden y la obediencia, llegó a México como consecuencia de que el presidente Juárez, al pretender establecer y difundir los principios liberales de laicismo, gratuidad y obligatoriedad, encomendara al Ministro de Instrucción Pública, Antonio Martínez de Castro, la formulación del proyecto educativo del país (Bibliojurídicas.unam, 2013). Al hacerlo, éste conformó un equipo intelectual integrado por Gabino Barreda, entre otros grandes ideólogos, quien introdujo el positivismo comteano como plataforma ideológica y científica de la época (Ducoing, 2012:29).

En ese periodo, era fuerte el peso de la religión, de las tradiciones, las supersticiones, los prejuicios (Staples, 2010); sin embargo, hubo cambios significativos en las ciudades de mayor población y en las clases acomodadas, la influencia francesa se dejaba ver en las nuevas construcciones, en los muebles, vestidos, comida, “el mismo positivismo vino de Francia” (Staples, 2010:171), aunque hubo notorios cambios en el paisaje biográfico e industrial del país, “seguía siendo eminentemente rural: 79% de la población, 12'125'000, vivía en el campo” (Staples, 2010:175). *Ibidem.*). La hacienda era la forma representativa del campo, la explotación de minas era uno de los rubros de empleo radicados desde la Colonia, con condiciones desventajosas para los obreros. En este estado de cosas, el analfabetismo continuaba como un gran obstáculo para el desarrollo de la nación (Loyo, Staples, 2011: 224, 225), la necesidad de profesores y de escuelas seguía siendo un renglón fundamental por lo que era preciso consolidar las instituciones formadoras de maestros.

### **3. Consolidación del normalismo mexicano**

Las condiciones estaban dadas para que Enrique Laubscher organizara en Orizaba, Veracruz, “la primera escuela moderna de México, que fue denominada escuela modelo”, (Moreno, 1981:55). Aunque su vida fue corta, de 1883 a 1899 (Ducoing, 2012), su estructuración tuvo un alcance nacional, “fue un semillero de maestros y ocasionó una verdadera dispersión de educadores” (Loyo y Staples,

2001:198). La importancia de este plantel estriba en el gran número de procedimientos [métodos] que se aplicaron por primera vez en el país [...] que trascendieron a gran parte de la República” (Ducoing, 2012, 189).

Por su parte, la creación de la escuela normal en Jalapa, decretada por el gobierno estatal (Hermida, 1999, citado en BENV, 2013), inició cursos en enero de 1887 con Rébsamen<sup>4</sup> como director, quien elaboró el Plan de Estudios y con ello sentó las bases para formalizar el normalismo mexicano, esta institución puede considerarse como el antecedente inmediato de la Escuela Normal de la Ciudad de México, fundada el 17 de diciembre de 1885 (Ducoing, 2012:196) –, institución que junto a la fundada por Rébsamen, proyectó su modelo a todo el país uniformando y estandarizando los métodos de enseñanza (Ibídem: 195), afianzando la idea de la “Normal”, como la norma que estandariza el espacio de formación de profesores, el mismo ministro Baranda la reconoció con ese sentido al decir que la Escuela “Normal” se fue creada para “normar y regular [...] toda la enseñanza, como vehículo para lograr la unidad nacional.” (Ducoing, 2012:197); esta característica se relaciona claramente con el rasgo de su origen europeo como institución creada por el Estado para atender la educación del pueblo, para controlar y difundir su ideología (Fernández, 1989; Larroyo, 1950).

En cuanto a la estandarización de las escuelas normales, que consolidó el normalismo mexicano y le otorgó un territorio único para formar profesores, que desembocó en un espacio de pertenencia de la formación, también se fortaleció con los resultados de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública celebrados

---

<sup>4</sup> La participación de Enrique Rébsamen fue determinante en la consolidación del normalismo mexicano (Ducoing, 2012:230-232). Inició su labor en el campo de la formación de profesores en México al lado de Laubscher en las escuelas normales veracruzanas. En la de Jalapa, fue prácticamente su creador y conductor. Colaboró también en la fundación de la Escuela Normal de la Ciudad de México. En 1891, por indicaciones directas del Presidente Díaz, se le comisionó a Oaxaca para reorganizar el sistema de instrucción pública donde reestructuró la Escuela Normal; realizó acciones semejantes en Jalisco y Guanajuato. Justo Sierra, como subsecretario de Instrucción Pública en 1901, lo invitó a colaborar como parte de su equipo, siendo nombrado por el Presidente Díaz Director General de Enseñanza Normal. Reconocido su prestigio en todo el país, los contenidos curriculares elaborados por Rébsamen, fueron tomados como modelos en todas las normales del país.

en 1889 y 1890. Su trascendencia se reflejó en todos los niveles educativos, incluida la educación normal, al grado que fueron calificados como el “Congreso Constituyente de la Enseñanza”, por el propio ministro Baranda (Moreno, 1982:58). Muchas de las ideas ahí expuestas aunque controversiales, constituyen atributos sustantivos que hoy integran una parte importante de la cultura normalista (Ducoing, 2012); la facultad única de expedir títulos, la estandarización de planes de estudio, el antecedente académico de ingreso, los métodos de enseñanza, la creación de escuelas anexas para sistematizar la práctica, entre otros aspectos (Ibídem). En conjunto, las acciones acordadas desembocaron en la unificación de las escuelas normales como no se había dado hasta ese momento, sobre todo con relación a contenidos y prácticas educativas (Ducoing, 2012:201).

La cultura generada en el normalismo, se contextualizó con las ideas de la época en las que predominaban los principios de “libertad, orden y progreso” del positivismo porfiriano (Monsiváis, 2000); una parte importante de las prácticas de los profesores al instituir la “norma” para la enseñanza, instituida desde las escuelas normales, se heredaron fuertemente del método lancasteriano, en donde “la personalidad del maestro era el elemento más fuerte” (Loyo y Staples, 2011:198). Sin desconocer que prevalecieron valores de la herencia francesa ligados a principios humanistas derivados de la ilustración (Larroyo, 1950), todo esto en conjunto estableció un prototipo de profesor, una manera de pensar y hacer ligada a la entrega, al principio de disciplina ortodoxa que premiaba o castigaba a los alumnos como respuesta a la obediencia, a la memorización o a la repetición, a la concepción de la ciencia como verdad absoluta basada en la cultura positivista (Monsiváis, 2000); rasgos que se constituyeron en atributos de la cultura y la identidad de los profesores (Fernández, 1994) que pudieran ser aún una parte muy significativa de su identidad actual.

#### **4. Diversificación y ampliación de la carrera normalista**

No obstante, aunque se pudieran reconocer todavía rasgos importantes de la cultura normalista muy relacionados con los principios mencionados, ha habido momentos importantes de transformación. Tal puede ser el caso de la fundación

de la Escuela de Altos Estudios, establecida al crearse la Universidad Nacional – hoy Universidad Nacional Autónoma de México – junto a Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería, Bellas Artes y la Escuela Nacional Preparatoria en las primeras décadas del siglo XX.

Justo Sierra dejó a miles de profesores un invaluable legado de profesionalización al crear este centro universitario<sup>5</sup> que dio un lugar prioritario a la formación pedagógica para la enseñanza superior, hecho que desembocó en la creación de la Escuela Normal Superior. Este evento es un cruce importante que significó un “principio de armonía entre ‘normalistas y universitarios’ ” que permaneció algunos años hasta que la normal fue incorporada a la SEP en 1934 (Ducoing, 2004:52). El suceso alteró de manera significativa la cultura del profesor, sobre todo cuando se establece la escuela secundaria hacia 1926, a cinco años de haberse fundado la nueva Secretaría de Educación encabezada por José Vasconcelos (Loyo, 2011:240) ya que muchos de sus profesores comenzaron a acudir a la Normal Superior para incorporarse a este nuevo nivel educativo, convirtiéndose entonces esta opción en la posesión del mayor prestigio en el gremio, lo cual cambió el estatus profesional del maestro, además de que muchos profesores aspiraban a poseer el título para acceder a un mayor nivel de salario.

Contrastando esta nueva condición profesional, en el terreno de la alfabetización y al interior del país, la figura del maestro se vio fuertemente ligada a las comunidades rurales debido a la política cultural impulsada por Vasconcelos, en particular a la creación de las Misiones Culturales en 1923 que consistían en formar o habilitar maestros como “misioneros laicos” que se dedicaban a atender la educación general de niños y de adultos llevando “el mensaje civilizador” (Loyo, 2011:249). Esta etapa tuvo una fuerte implicación hacia una figura icónica del maestro mexicano como el protagonista de la gran acción educadora a través de la cual se pretendía conformar la identidad nacional derivada de la acción del Estado. (Güemes, 2003), en ella se ratifican los valores de abnegación, entrega, servicio y vocación, que definían la tarea del maestro como un sacerdocio, o

---

<sup>5</sup> Justo Sierra desde su gestión como diputado en 1881, propuso la creación de la Universidad, en ese tiempo no se pudo realizar debido a que la prioridad era unificar la educación en el país (Ruíz, 1967).

apóstol “de la religión del saber”, como lo definió Baranda en el establecimiento de la Escuela Normal de la Ciudad de México (Ibídem:95);

Con estos antecedentes se dio inicio la ampliación y diversificación de la formación magisterial, de tal modo que la carrera de profesor de primaria dejó de ser la única; conforme a la Ley de Educación de 1942 (DOF, 1942), se establecieron cinco tipos: educación normal rural, urbana, de especialización – que incluía educación física, especial, primaria para adultos, orientación social, trabajos manuales y educadoras, concebida como educación para párvulos –, y la normal superior.

En pleno periodo de la “reconstrucción nacional” (Güemes, 2003), y no obstante el importante legado de la Normal Superior, que cambió el estatus de aquellos profesores que se titulaban en sus aulas, la figura del “apóstol de la educación” seguía siendo un símbolo derivado de la acción pretendida desde el Estado para alfabetizar a la población y la escuela normal un espacio simbólico en el que esa figura se traducía en la formación de valores apegados al altruismo, a la “total abnegación” que impregnaban el oficio de la enseñanza (Ibídem:104,105); rasgos de pertenencia de la cultura normalista que se reiteraron al fundarse el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1944 (DOF, 1944), el cual se estableció debido a que aún con el crecimiento y diversificación de la formación normalista, no se había logrado atender la cobertura educativa necesaria, y en consecuencia la condición del país era lamentable. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, calificado más tarde como “la Normal más grande del mundo” (Arnaut, 1998:97), fue un apoyo extraordinario para la profesionalización del magisterio y un punto de coincidencia con el normalismo, puesto que su creación fue “una excelente oportunidad para lograr no sólo mayor homogeneidad en la formación magisterial e imprimir unidad al sistema educativo, sino también para ejercer mayor control sobre el magisterio nacional” (Greaves, 2011:299), con lo que se afirmó el carácter dependiente del maestro y del ámbito normalista.

Aun con la acción regularizadora del Instituto y con el número de normales y de opciones de formación existentes ya hacia mediados del siglo XX, no había sido

suficiente para atender la demanda educativa, esto dio lugar a una de las más importantes propuestas para la solución del problema educativo del país, el “Plan de Once Años”, adjudicado a Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación del Presidente López Mateos. En las múltiples acciones emprendidas, se reacondicionaron y ampliaron las escuelas normales y se crearon los Centros Regionales de Educación Normal (CREN), reforzando al mismo tiempo al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, para que continuara capacitando a los maestros (Caballero y Medrano, 1982:265 - 370), con ello la tarea de formar profesores seguía siendo un atributo encomendado a las escuelas normales mexicanas, y el ámbito normalista, heredero de tradiciones, símbolos y principios ligados a la vocación, al aprendizaje a través del ejemplo, la entrega desinteresada siguió vigente constituyendo y afianzando una cultura “en torno a la figura del maestro” (Güemes, 2033:102), propia de los profesores normalistas.

Esta tradición normalista en torno al tipo de formación, a la figura y a los principios simbólicos referidos, se vio fuertemente alterada, por la reforma normalista de 1984, no obstante hay antecedente de lo que pretendió ser un cambio en la profesión docente en la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional creada en 1978, con una organización que contaría, entre otros elementos, con un rector, un consejo académico, un consejo técnico y áreas específicas para desarrollar las funciones de docencia, investigación, difusión y apoyo académico propias del ámbito universitario (DOF, 1978). En tal institución se dio a los maestros la posibilidad de obtener el título de Licenciado en Educación Básica.

Su fundación causó un fuerte contrapeso a la formación normalista significando una abierta competencia y “un motivo de tensión que no se ha resuelto del todo” (Yurén, 2009:213). Este hecho sentó un precedente importante en la apertura del territorio normalista como propiedad exclusiva de los profesores al incorporar una institución universitaria a la formación de maestros; el hecho generó un movimiento sustancial en el ámbito cultural y la identidad de las escuelas normales (Bravo, 1988), y cultivó el contexto propicio para el arribo de universitarios al espacio de formación normalista, llegada que se dio de manera abierta a partir de la Reforma Normalista de 1984, decretada en el periodo de gobierno en el que se

instauró la llamada *Revolución Educativa*, cuya visión de calidad educativa consideraba básico elevar el nivel de estudios del profesorado (Diario Oficial, 1984), en consecuencia se reestructuró la currícula normalista con un nivel académico homologado al universitario a través de esta reforma.

## **5. La Reforma de 1984**

Rasgos fundamentales que propiciaron el establecimiento de una cultura integradora de atributos de pertenencia de la identidad del normalismo, como la imagen icónica del magisterio como sacerdocio, del apóstol de la educación, atribuida fuertemente en la primera mitad del siglo XX (Güemes, 2003), vinculado con valores ligados a una entrega desinteresada, a la figura paternal que se cultivó en el cuidado de los niños, el arraigo a las comunidades (Ibídem), el espacio simbólico que se constituía por los expertos de la enseñanza, como se había privilegiado desde la misma fundación de las instituciones formadoras de maestros (De Guzmán, 1986, Fernández, 1989) se colapsó cuando se introdujo el nuevo plan de estudios que estipulaba que la carrera de profesor se convertiría en licenciatura.

Dicha reforma pretendía “elevar la calidad a partir de la formación integral de los maestros” (Martínez, 2001). Como se ha dicho ya, su principal característica fue elevar los estudios normalistas al nivel de licenciatura. A partir de ese momento, los candidatos a maestro, que antes sólo requerían de estudios de secundaria, debieron poseer el nivel de bachillerato para poder ingresar a las escuelas normales (Oikión, 2008). La elevación del nivel de estudios también trajo consigo la incorporación de las normales al ámbito de las Instituciones de Educación Superior (IES). Las políticas, programas y adecuaciones de tipo estructural organizativo tuvieron consecuencias muy importantes en el tipo de profesor puesto que amplió y diversificó sus funciones, su participación institucional fue de tipo académico competitivo, se incorporaron elementos de tipo universitario como la investigación, la difusión y la vinculación académica (Oikion, 2008:11,12), se modificó la regulación del aspecto académico, del laboral y del administrativo.

Un aspecto determinante que movilizó directamente a los formadores normalistas fue que se reclutaron docentes de preparatorias y egresados universitarios para que atendieran los nuevos espacios curriculares que eran desconocidos para los profesores de las normales, los contenidos disciplinares tenían una definición académica diferente y desconocida por la tradición normalista, por ejemplo la asignatura de Ciencias de la Educación (Ibídem), con esto y la diversificación de las funciones de docencia se desarrolló un contexto normalista distinto a su tradición con tareas universitarias que pusieron en crisis las prácticas de la formación normalista y más allá de ello, alteraron rasgos de identidad que habían aportado sentido en una definición sedimentada desde la tradición histórica fundada desde su función esencial de formar maestros.

El rompimiento con la tradición surgió sobre todo en torno al rasgo simbólico de mayor tradición, ser el profesor quien enseñe a enseñar, lo cual le da la categoría de experto en la didáctica, eje central de la formación normalista. Así lo reconoce la propia instancia reguladora de la educación en el país, la reforma del '84 representó un alejamiento del rasgo de identidad de mayor jerarquía de la escuela normal: "formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela..." (SEP, 1997: 17), en esencia, la implantación del Plan de Estudios no sólo debilitó de la función central del normalismo sino que cambiaron las expectativas de la población demandante, con la reforma se exigía el bachillerato a quienes desearan ingresar, por lo que bajó la inscripción: "Entre el ciclo 1984-1985 y el de 1990-1991 la matrícula de la carrera de profesor de educación primaria pasó de 72'100 a 26'500 alumnos." (SEP, 1997:15). Otros datos que dan testimonio de la crisis en el ámbito normalista, son expresiones directas de varios profesores que vivieron esta experiencia:

- La investigación como tema de estudio y para efecto de la formación, era desconocida para los profesores en sus conceptos, enfoques, su vocabulario; se preguntaban qué era la investigación, qué tipo de investigación se incorporaría a la docencia. (Testimonios de maestros).

- También se cuestionaron en cuanto a su propia definición profesional, si a partir de esa fecha se formarían licenciados, los docentes de la escuela no tenían la licenciatura, entonces qué debían hacer, muchos ya habían incursionado en la Normal Superior pero no tenían bachillerato, muchos profesores decidieron ingresar al bachillerato, luego estudiar una licenciatura, lo cual llevó a los normalistas a incursionar en la formación universitaria cruzando nuevamente las fronteras institucionales en un re-encuentro más entre la universidad y la normal. (Testimonios de maestros)
- La apertura del bachillerato pedagógico en la propia normal, requirió de especialistas en contenidos disciplinares - no pedagógicos -, por lo que se recurrió a universitarios o profesores de preparatoria destacados en el campo de las ciencias y de las matemáticas. (Testimonios de maestros)

No obstante las limitaciones encontradas, este proceso curricular no fue de todo negativo, se dio lugar a una importante resignificación del normalismo que transformó gran parte de su cultura caracterizada por la jerarquía en el campo de la didáctica, incorporando enfoques críticos más cercanos a la cultura universitaria (Oikión, 2008:200). Abrió el campo del normalismo como tradición propia del magisterio, al pensamiento universitario y a los propios universitarios como actores de la formación de maestros, rompiendo con aspectos de identidad que se habían asentado desde su propio origen.

### **La Reforma de 1997**

Al elevar el nivel de estudios se incorporaron las normales a las Instituciones de Educación Superior (IES), generando un importante movimiento de actualización en los formadores de profesores, el enfoque giró de la tradición didáctica hacia la investigación y la difusión, sin embargo, un poco más de una década más tarde, en 1997, como resultado de un proceso de evaluación curricular, nuevamente el Estado impulsó y organizó otra nueva reforma – ya visualizada desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, - que planteó un currículo que regresó gran parte de la tradición didáctica propia del normalismo, incluso en su reformulación se reconoció oficialmente el “abandono

de la esencia primordial del normalismo al adoptar un modelo universitario ajeno a la tradición y función de esta institución formadora de profesores” (Larrauri, 2005).

El retorno a su identidad de origen es un aspecto fundamental del Plan 1997, que recoge el rasgo distintivo de las normales como el espacio propio para la formación de profesores (SEP, 1997:21), en congruencia con su tradición inicial en la que se privilegió la experiencia en la enseñanza, en la que la didáctica es el rasgo más característico. Además, el Plan de Estudios de 1997 retorna a los rasgos de la identidad normalista como la gratuidad, el laicismo, la obligatoriedad, concebidos desde el proyecto juarista y retomados en los congresos de 1889 y 1890, así como la visión sobre el compromiso individual de la función magisterial reflejado en la figura del apóstol de la educación y su participación en la conformación de la unidad nacional (Ibídem).

No obstante, permanecen de aquí en adelante elementos universitarios introducidos en la reforma de 1984 como la difusión y la investigación, dando un lugar importante al dominio de contenidos, aspecto relativo a la cultura académica universitaria; además aporta conocimientos de tipo psicológico sobre el conocimiento de los estudiantes de los diferentes niveles en correspondencia a cada licenciatura (Larrauri, 2005:113).

Reconociendo que el análisis realizado en la contextualización del Plan 1997 se acepta que la reforma de 1984 alejó al normalismo de su tradición y su función esencial, la incorporación de universitarios o no normalistas a la docencia de las escuelas normales se ha seguido realizando, lo cual constituye el problema a abordar, que adquiere una mayor dimensión al estar contextualizado por estas reformas que alteran al ámbito de la formación de profesores, que les ha obligado a ampliar y diversificar su tradicional función basada sustancialmente en la enseñanza, y que da vigencia a su tradición de origen.

No obstante que ya se ha presentado una reforma más, la que propone nuevos planes de estudio para las licenciaturas de educación preescolar y primaria a partir de agosto de 2012 (DOF, 2012). Prevalece la circunstancia mencionada que implica ya una metamorfosis del rol formativo del docente de la normal, con ello se

podría observar una transformación importante del territorio tradicional del normalismo, la visión tradicional e icónica del profesor se enfrenta ante una nueva imagen, que al compartir el territorio de la formación con no normalistas se erige como frontera tácita desde la cual se puede asumir una postura de defensa de la identidad que da sustento al normalismo.

Por otro lado, la estructura estatal normalista, también ha sido alterada desde la propia Secretaría de Educación Pública que ha trasladado la Dirección de escuelas normales, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a la Subsecretaría de Educación Superior (D.O.F., 2005); al hacerlo se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Con esta nueva denominación, la “Normal” nominación originaria que constituyó toda una tradición del campo normalista, que consolidó al normalismo mexicano a finales del siglo XIX, ha sido despojada de su nombre simbólico desde la propia instancia rectora del Estado, la designación de “profesionales de la educación” es en sí misma una visión con una idea distinta a la tradición de las escuelas formadoras de maestros, la “norma”, al menos en “el papel”, se traslada al campo de lo profesional. Puesto que las reformas incluyen elementos de tipo universitario, se puede decir que este cambio plantea un tipo de maestro diferente al icónico profesor identificado desde la ilustración francesa como un nicho de virtudes ligadas al humanismo (Larroyo, 1950, Fernández, 1989), por un profesional más cercano a la cultura académica del universitario, situación que cobra relevancia ante la confrontación de normalistas y universitarios que ingresan al terreno de los profesores.

## **6. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación**

Aunado a lo anterior, la tendencia entre el cambio y la permanencia de la identidad normalista, no ha estado alejada del pensamiento y la cultura sindical. Ésta ha tenido una fuerte repercusión en el ámbito de los profesores; a nivel macro, el sindicato ha estado presente en todas las acciones políticas del Estado, en ocasiones secundándolas o frenando su realización de acuerdo a los intereses de su agrupación o de sus dirigentes. Su corporativismo, es sinónimo de uniformidad

ideológica y obediencia que viene desde la cultura lancasteriana, desde la imposición de la “norma” por la cual se fundó la escuela normal, desde la representación paterna que asume la institución para ubicar al sujeto a merced de la autoridad oficial de lo institucional (Fernández, 1994:36), lo cual, se adhirió fuertemente a los rasgos culturales del maestro en la ideología comteana adoptada durante el Porfiriato para establecer el orden y el progreso.

El sindicato ha tenido un contrapeso político específico que ha consentido, frenado, alterado, disminuido o condicionado las propuestas del Estado. Desde su fundación en 1942<sup>6</sup>, su presencia ha sedimentado un determinado tipo de discurso, de prácticas, de políticas que ha dado lugar a una cultura que se ha incrustado en la vida institucional de los profesores en todos los campos de la educación básica y del normalismo. Así pues, el sindicato magisterial, al estar presente en todas las negociaciones de la política educativa mexicana, ha sido una instancia de imposición ideológica y de dominio laboral que se ha movido de acuerdo a la conveniencia de la cúpula en el poder, tal afirmación se puede sustentar a partir de las condiciones de su creación y su desarrollo institucional corporativista, en particular por la presencia perdurable e omnipresente de sus líderes.

El grupo de dirigentes que han perdurado en varios periodos al frente de la cúpula sindical o han estado “tras bambalinas”, han determinado movimientos imponiendo las “reglas del juego”, el primer ejemplo está en la figura del Ing. Jesús Robles Martínez, quien pretendió consolidar al sindicato hacia 1949 al determinar a siete dirigentes que lo sucedieron (IIESA, 2012). Después de más de veinte años, Carlos Olmos, último de esta serie de dirigentes, fue reemplazado por Carlos Jonguitud Barrios en 1972 con el apoyo de Luis Echeverría, sin que mediara proceso de renovación alguno. Jonguitud estuvo como líder sindical por casi 18 años, hasta que, de manera semejante, fue sustituido por Elba Esther Gordillo en

---

<sup>6</sup> El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), nace en abril de 1942 al fusionar las agrupaciones sindicales de profesores que existían en ese periodo: el Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM), el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUNTE) y el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE), siguiendo el ejemplo de la Confederación de Trabajadores de México (CTM). (IIESA, 2012)

el periodo de Carlos Salinas de Gortari (Ibídem). Ha habido corrupción entre sus dirigentes, sus puestos, han “servido de trampolín político [o] para amasar grandes fortunas” (Greaves, 2011:305).

El sindicato se ha sustentado en un fuerte corporativismo, las decisiones se adoptan desde sus cúpulas simulando la aceptación del magisterio, una gran parte de éstas se orientan a diseñar “candados” que condicionan las propuestas del sector con el fin de asegurar el mantenimiento y acrecentamiento “del poder del Comité Ejecutivo Nacional” del Sindicato (Loyo, 2010). Por ejemplo, al crearse la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 (SEP, 1978) se manifestó que su fundación fue una respuesta a un “anhelo legítimo” de los profesores, “anhelo” expresado por el SNTE. Según Galván (1997:11), la participación sindical oficial tenía la intención de que la acción de esta nueva institución llegara a todos los maestros para tratar de atenuar la inconformidad nacida por la deteriorada situación salarial del magisterio, por su parte la Secretaría tenía la intención de formar cuadros medios a partir de la integración de una élite del magisterio. Estos dos proyectos fueron motivo de una división en la que en un lado se encontraba la unidad “Ajusco” y en otro, las unidades del interior del país.

Con la profesora Elba Esther Gordillo al frente del sindicato, se hizo evidente ese juego de intereses, su influencia política llegó incluso a la creación de nuevos estatutos para implantarla como presidenta vitalicia. No obstante que en el 2000 por primera vez tuvo que negociar con un partido diferente al que lo fundó, el SNTE participó, limitó y negoció reformas educativas y pactos como el ANMEB en 1992, las reformas al Artículo 3° y a la Ley General de Educación (Lloyd, 2011), el Compromiso Social por la Educación en 2002, la Alianza por la Educación en 2008, la cual tuvo una gran cantidad de críticas inclusive de sus secretarios delegacionales como el caso de Coahuila; en Zacatecas no sólo se rechazó, sino que la gobernadora en turno “llamó a sus colegas a rechazar la propuesta” (El Universal, 2008).

La vida corporativa del sindicato más grande de América ha tenido su disidencia básicamente en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

(CNTE), nacida a raíz de la primera confrontación a la dirigencia de parte de la Sección 7 de Chiapas, seguidos por la Sección 22 de Oaxaca (Lloyd, 2011), a las que se unieron luego movimientos de maestros en Guerrero, Morelos, Hidalgo, México D. F. y Zacatecas.

La presidencia vitalicia personificada en Elba Esther Gordillo llegó a su fin en febrero de 2013 al ser detenida “acusada de lavado de dinero” (La Jornada, 2013). Lo cual significó un nuevo relevo impuesto por el gobierno federal en el que no se ha manifestado un líder con la fuerza política de Carlos Jonguitud Barrios y la profesora Gordillo.

### **Conclusiones**

La escuela normal, nacida en Europa, se establece en condiciones históricas que se encontraban entre la fuerte bifurcación ideológica de las ideas religiosas y el surgimiento de nuevas aportaciones del renacimiento, la ilustración, el establecimiento del Estado Nación, y la Revolución Francesa (Fernández, 1989). En un movimiento social humanista, la emigración de la población del campo a la ciudad (Fleming, 1982), el surgimiento de sociedades de caridad, escuelas para pobres (Escolano, 1982; Gutiérrez, 1989); el apoyo de religiosos para formar profesores, la atención a la educación por parte del Estado para atender el analfabetismo y controlar la educación; en ello, el llamado a los expertos en la enseñanza para constituir las escuelas formadoras de profesores (Gutiérrez, 1989:47, 48), dio lugar a las escuelas formadoras de profesores como espacios que se constituyeron en instituciones elitistas, propiedad de profesores para formar a los profesores. Este es de hecho, un rasgo por el cual se debate su identidad al confrontarse con profesionistas de carreras diferentes al normalismo.

Se modeló un tipo de profesor que respondiera a principios humanistas relacionados con la ilustración y el ideario francés de la época; por ello las personas convocadas para formar a los maestros, además de ostentar la mayor experiencia en la enseñanza, deberían poseer un espíritu proclive a los valores del humanismo visualizados desde el ideario francés como “la regeneración del entendimiento humano”, expresado por José Lakanal (Larroyo, 1950).

En la actualidad, el Estado sigue ejerciendo de manera directa la tutela de las escuelas normales estableciendo las políticas, planes de organización, planes de estudio y programas, programas alternativos y de desarrollo profesional, entre una gran cantidad de otras acciones; en esta dinámica, el Estado ha incorporado a las escuelas normales a las instituciones de educación superior (IES) luego de elevar los estudios normalistas a licenciatura en 1984, situación clave en la bifurcación de la carrera normalista que ha confrontado su tradición histórica y la situación de sus profesores egresados de la misma normal, lo cual ha producido una confrontación de la identidad normalista al incorporarse docentes de origen universitario o no normalista a la función básica normalista.

Por otro lado, el modelo normativo expresado en el término de escuela “normal”, consolidado en la etapa porfirista que dio pie a la estandarización del modelo de enseñanza y ratificó ciertos rasgos comunes de la figura del maestro, figura que es considerada como relevante para establecer las características del profesor, delineó el “prototipo” que marcó pautas a seguir para el reconocimiento de la cultura y la identidad de la institución, nos lleva a reconocer que, de su finalidad de origen, del tipo de sujetos que la integran, de sus tareas y concepciones, emerge toda una cultura que se ha denominado como “normalismo”. Cultura histórica que está presente en la pertenencia del grupo, en su espacio simbólico e ideológico que entraña una identidad colectiva e institucional en la cual se reconocen los normalistas y que, desde estos referentes, se ve invadida por quienes no se identifican como portadores de sus símbolos.

En ese sentido, el normalismo es un ámbito en el que se conjuga la cultura y la identidad colectiva de los normalistas, puesto que es el ámbito en el que se reflejan los rasgos de pertenencia de sus integrantes.

Para cerrar esta parte del capítulo y enmarcar la actualidad del ámbito normalista del país, enseguida se registran datos generales relativos a la información oficial prevaleciente al momento del estudio que se desarrollaba acerca del presente trabajo.

## **7. Contexto actual de las escuelas normales en México**

La función de las escuelas normales sigue siendo la formación de profesores, ahora se concibe como una “Misión”, la formación de maestros que a su vez tendrán la función de formar a los futuros ciudadanos (SEP, 2013).

Desde la postura oficial, las escuelas normales se conciben como “espacios idóneos para la adquisición y desarrollo de conocimientos, competencias, capacidad reflexiva, y habilidades profesionales para la formación integral requerida para el ejercicio docente.” (Ibídem).

Hoy en México el Sistema de Educación Normal está constituido por

- Escuelas Normales (EN),
- Centros Regionales de Educación Normal (CREN),
- Escuelas Normales Rurales,
- Escuelas Normales Experimentales,
- Beneméritas y Centenarias Escuelas Normales Estatales y Nacionales,
- Escuelas Normales Urbano Federales.
- Escuelas Normales Superiores,
- Centros de Actualización del Magisterio,
- Escuelas Normales Indígenas e Interculturales,
- Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa.

El SIBEN 2014 – 2015 registra en el sistema de educación normal 115,417 alumnos, distribuidos en las siguientes cifras: 26,941 en preescolar, 39,158 en primaria, 28,526 en secundaria, 8,125 en educación especial, 8,273 en educación física, 235 en educación artística, 189 en docencia tecnológica, 2,866 en primaria intercultural bilingüe, 880 en preescolar intercultural bilingüe, y 224 en educación inicial. Educación Primaria tiene la mayor cantidad de alumnos inscritos con un 33.9%, le sigue secundaria con un 24.7%, después preescolar con el 23.3%, enseguida se ubican educación física con el 7.1%, educación especial con el 7%, primaria intercultural bilingüe con el 2.9%, preescolar intercultural bilingüe con el

0.76% y el resto se reparte en educación inicial, artística y docencia tecnológica que reúnen un 0.56%.

El personal académico corresponde a 17,462 docentes, de estos 5,178 tienen adscripción de tiempo completo, que representa el 29.65%; 2,183 de  $\frac{1}{2}$  tiempo que corresponde al 12.5%; 889 son de  $\frac{3}{4}$  de tiempo, que es igual a un 5%; 9,146 trabajan por horas, lo cual indica un 52.37% que representa el mayor porcentaje; y 66 tienen otro tipo de situación que es proporcional a un 0.37%. (DGESPE, cifras estadísticas 2014-2015).

El nivel de estudios que guardaban los docentes de las escuelas normales, según datos del SIBEN (2011) 1,929 poseían estudios de un nivel menor al de licenciatura, 406 con normal básica, 10,546 con la licenciatura, 3,231 el grado de maestría; y 211 el grado de doctor.

En este contexto general de la educación normal en México, se encuentra la escuela normal estatal de Zacatecas. Las condiciones expuestas en el breve recorrido efectuado en las páginas anteriores, servirán de referencia en torno a la similitud que pueda haber entre los elementos rescatados de la escuela normal “universal” y el caso seleccionado. Por ello, se procederá a mencionar las similitudes encontradas entre ambos referentes, para ubicar las características que conforman la cultura de esta institución, su identidad normalista, ya que, centrándola en el problema que orienta este trabajo, uno de los rasgos importantes de esta institución, es la incursión de formadores no normalistas que comparten las funciones institucionales con los profesores normalistas, de manera central la docencia formativa, reconocida aún como función básica institucional de este centro formador de profesores (ENMAC, 2011b).

## **II LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL DE ZACATECAS**

Retomando el punto anterior, dentro de la semejanza que se pueda establecer en aspectos destacados de la cultura y de la identidad, reconocidos a través del trayecto histórico de la escuela normal en general y la particular del caso de estudio, un eje básico es el punto de quiebre de la identidad normalista producido por la incorporación de egresados de instituciones no normalistas a la función

esencial de la formación de profesores. La escuela seleccionada da referencias importantes acerca de esta confrontación, que se puede percibir como crisis de su cultura identitaria en el marco de sus propios referentes históricos.

La escuela que nos ocupa, además de ser reconocida como la institución de mayor tradición histórica en el Estado de Zacatecas, comparte el mismo origen de las escuelas fundadas a principios del México independiente; adoptó el sistema lancasteriano como modelo de enseñanza prevaleciente en tal época en el país; al igual que la mayoría de las normales primordiales del periodo independentista, fue establecida por decreto del Primer Congreso Constituyente de Zacatecas. Ha sobrevivido a encuentros y desencuentros con periodos contradictorios de la ideología de la política local y nacional; está sometida a las mismas “reglas del juego” que todas las actuales instituciones formadoras del territorio nacional. Las transformaciones impuestas desde el Estado, además de la situación específica de la confrontación de sus docentes con los colegas egresados de la universidad, han contribuido en el estado crítico que guarda su identidad histórica y la identidad de sus formadores.

Congruente con tal contextualización histórica, esta escuela se fundó con los principios de la ideología liberal, se instituyó para atender la necesidad de alfabetización (Gonzalbo, 2010) y desde su apertura privilegió el prototipo de maestro promovido desde las ideas del humanismo francés (De Guzmán, 1986).

En síntesis, su origen, desarrollo y situación actual refleja de manera importante las condiciones y las características de una institución normalista, sus rasgos culturales y su identidad institucional. Posee un fuerte carácter histórico que constata la aplicación de la norma institucional, es ese sentido es una escuela que “norma” la enseñanza de la enseñanza. Por otro lado, su circunstancia histórica y social le ha conferido una imagen pública que da vigencia a una fuerte identidad de sus profesores ligada al normalismo.

En el marco particular de esta escuela, los profesores al desempeñar la función básica de la normal, formar a los profesores, interactúan en procesos de socialización (Berger y Luckmann, 1968) que actualmente entrañan una

confrontación de su identidad normalista a causa de la incorporación de universitarios a la docencia formativa.

Antes de poder llegar a este punto, es importante enmarcarlo desde un breve recorrido histórico que dé cuenta de la conformación de sus rasgos culturales y de su identidad.

## **1. Fundación**

Esta institución se fundó como “Escuela Normal de Enseñanza Mutua”, denominándose “Escuela de la Constitución”, decretada por el primer Congreso del Estado el 4 de marzo de 1825. Comenzó actividades el 17 de septiembre de 1826 (ENMAC; 2011a:6).

Su carácter de institución creada, organizada y controlada por el Estado, se manifiesta en el mismo Decreto de creación: “...la escuela dependería del ayuntamiento, y en lo referente al plan de estudios y la organización, estaría bajo la inspección del gobierno.” (ENMAC; 2011a:6). Su origen llegó unido al modelo francés en línea con la orientación nacional; de modo similar a su establecimiento en Europa, la tarea formativa se confió a profesores con experiencia y con atributos ligados al sentido humanista legado por la ideología liberal (Ibídem), esto se puede observar con claridad en el discurso expuesto por el Director fundador, el profesor José Hidalgo de Ortega, en el acto oficial del establecimiento de la escuela:

Los maestros han de ser de tal porte y circunstancias, que ocupen dignamente la atención de sus discípulos, que formen de ellos un juicio importante, y que sus principios de ilustración les ayuden a sostenerlos. (...) Y vosotros, tiernos jóvenes, confiados a mis débiles alcances; mirad en mí a un nuevo padre; vuestro bien y vuestro adelanto van a ser en lo futuro todos mis cuidados; corresponded a mis desvelos, a las filantrópicas intenciones de nuestro justo y liberal gobierno que en vuestras manos se pondrá algún día, empezad a aprender desde aquí a dirigirlo (ENMAC, 2011a:7).

“Tal porte y circunstancias” en consonancia con “los principios de ilustración” adjudica al maestro cualidades de un prototipo humanista con ideales sustentados

desde el liberalismo francés ligados a “la regeneración del entendimiento Humano” (Larroyo, 1950), vocación traducida desde su discurso como “una dedicación permanente” (Gutiérrez, 1989:46,47), en correspondencia con enseñar a través del ejemplo, el prototipo implicaba poseer virtudes morales ligadas a la figura paternalista del profesor, a la entrega vislumbrada como un principio de filantropía, a la encomienda de la formación ciudadana al servicio de la ideología del Estado, que no son otra cosa que el “deber ser” del ideario filosófico y político de ese momento. Las virtudes adjudicadas a la figura del maestro, se pudieron adherir a los principios de obediencia, recompensa y castigo propios del sistema lancasteriano. Parte de la ideología liberal se relacionó con el predominio de una ideología eminentemente laica y liberal, representada por la Compañía Lancasteriana cuyo su propósito era “despojar al clero de la educación y fomentar la enseñanza libre” (Ducoing, 2012:181).

## **2. Desarrollo y consolidación**

Su definición normalista, después de periodos de encuentro con el antiguo Instituto de Ciencias - hoy Universidad Autónoma de Zacatecas -, de periodos de cierre y reapertura (Remedi, 2008), de circunstancias semejantes o derivadas de la consolidación normalista a partir de las normales de Veracruz y la Ciudad de México, y de la gran influencia de los congresos constituyentes de educación, la escuela zacatecana llevó la norma en la enseñanza, otorgando el significado histórico que la vinculó con la escuela normal europea, con la estandarización gestada desde las escuelas de Veracruz y de la Ciudad de México, rasgo determinante de la estandarización en la formación de profesores y la pretendida unidad nacional, como el mismo Ministro Baranda lo señaló: “La denominación de Escuela “Normal” fue para “normar y regular [...] toda la enseñanza, como vehículo para lograr la unidad nacional.” (Ducoing, 2012:197).

Ya hacia la mitad del siglo XX, la cultura de la escuela, se vio fuertemente ligada a la imagen icónica del maestro, a su paternalismo y a su papel de custodia de los valores del Estado en la formación de ciudadanos, cuando el profesor Luis de la Fuente García - quien fue incluso ganador de la Flor Natural de los Juegos

Florales del Centenario universitario como estudiante distinguido de la antigua universidad zacatecana (Remedi, 2008:61) -, en su desempeño como director de la normal en 1940, diseñó y compuso el Himno de la Escuela y el Escudo, cuyo lema “La voz de la Patria es el maestro” que expresa el ideario liberal ya adoptado el normalismo representativo de la ideología manifestada por el primer director en el discurso inaugural (VIDAL, 1961:51). Con el maestro Luis de la Fuente se impulsó de una manera decisiva la imagen pública y la identidad de esta escuela al heredar con su gestión el edificio actual y aportar los símbolos señalados (Remedi, 2008).

La escuela del estudio, al igual que las escuelas normales del país, y en paralelo al desarrollo nacional, comenzó la diversificación de la carrera normalista al fundarse en 1942 la carrera de educadora. Posteriormente a la implantación de la reforma de 1984, se abrieron las carreras de Telesecundaria, Educación Física y Educación Especial, por lo que la diversificación de la entonces única carrera de profesor, conocida como “magisterio” entre los maestros, al igual que se hizo en el ámbito de todas las normales del país.

La reforma normalista de 1984, que tuvo su antecedente en la fundación de la UPN de la Unidad Ajusco, tuvo un impacto en esta institución que, según testimonios de los profesores entrevistados, los orilló a adoptar el cambio no sin una crisis de su desempeño, de su papel en la formación de profesores, y en su propia formación normalista, y de acuerdo a la misma fuente, a esta situación que ya era una situación de transformación, se agrega la incorporación de profesores no normalistas, que laboraban en preparatorias, en la universidad y escuelas telesecundarias para atender las materias de las nuevas licenciaturas y del nuevo currículum desconocidas para los profesores de la escuela normal (testimonios de profesores), puesto que se referían a temas de índole académica diferente como la investigación (Oikión, 2011). Con estos aspectos dio comienzo la confrontación del ideario normalista heredado por sus tradiciones históricas, con la cultura universitaria y con los nuevos formadores no normalistas.

### **3. La reforma de 1984 en la normal zacatecana**

En ese contexto, de igual manera sucedió en las normales de todo el país, la elevación del nivel de estudios normalistas a licenciatura incluida en la reforma curricular de 1984, causó una crisis en la función central de los profesores y en su propia definición como formadores normalistas.

Una conclusión general sobre el plan 1984 es que, al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela. (SEP, 1997: 17)

Una de las aportaciones fundamentales de este cambio curricular, fue la incorporación del bachillerato para los aspirantes, aspecto que transformó radicalmente las expectativas de la población demandante. Antes de esta reforma, la carrera normalista sólo requería de la secundaria para su ingreso, inclusive esta escuela ofrecía la educación secundaria en el mismo establecimiento normalista, siendo la única secundaria que había en la capital zacatecana, este hecho contribuía en gran medida a la captación de un gran número de jóvenes que ingresaban a la secundaria ya que continuaban con la carrera magisterial por simple inercia; otros, al percatarse de que a los egresados de la normal se les otorgaba plaza sin más trámite que terminar la carrera, se decidían por ser maestros como garantía de un empleo seguro (Testimonios de maestros).

Esta nueva condición del perfil de ingreso de los estudiantes, puso en desventaja a los profesores normalistas al no poseer el bachillerato frente a los nuevos alumnos; la inserción de la investigación, elemento del modelo universitario que en lo general desconocían, suscitó confusión. Por otro lado, la Normal Superior que hasta entonces era el eslabón más alto de los estudios para profesor, y que otorgaba la credencial para trabajar en educación secundaria perdió su estatus de superioridad, entonces la profesionalización comenzó a darse a través de los posgrados, espacios a los que comenzaron a acudir los profesores para adquirir el nuevo perfil en correspondencia con la nueva reforma normalista (Testimonios de maestros).

La inclusión del modelo universitario puso en tensión los rasgos tradicionales de los normalistas, alteró la tradición de su dominio exclusivo de la didáctica (SEP, 1997) y abrió la puerta a profesionistas universitarios con perfiles distintos a la formación dada en la escuela normal. Unido a la adhesión del bachillerato como requisito de ingreso, dio paso a la apertura transitoria de un bachillerato pedagógico en la propia normal, y debido a que en lo general los profesores normalistas no contaban con este nivel académico para atenderlo, se contrataron maestros externos con preparación universitaria. Un efecto sustancial fue el incremento de profesionistas universitarios, señalando un momento importante de bifurcación institucional, que diversificó el estado de los formadores de profesores en el ámbito de la escuela normal. Sin ignorar que en las primeras décadas del siglo XX, esta escuela ya tenía una presencia importante de profesionistas universitarios en la docencia normalista; aunque la causa de su participación era distinta, la mayoría eran “universitarios ilustres” con cargos importantes en el ámbito profesional y político, o profesionistas connotados, su participación formaba parte de su desarrollo profesional, ya que era signo de “prestigio profesional y social” para la escuela y para estos profesionistas (Testimonios de maestros).

#### **4. Diversificación e incremento de las carreras normalistas y de los formadores**

Junto a la circunstancia anterior, y como se mencionó previamente, hubo un periodo de diversificación de la formación normalista en la apertura - de 1987 a 1990 - de las licenciaturas de Educación Telesecundaria, Educación Especial y Educación Física, que, conforme a la Reforma, incluían áreas disciplinares de tipo universitario, y ante la necesidad de cobertura de maestros para la atención de esas nuevas licenciaturas (Testimonios de maestros), la institución reclutó a profesores de escuelas telesecundarias que eran mayormente universitarios o a egresados o pasantes de la universidad, para atender las nuevas materias. En el caso de educación especial se hizo necesario incorporar profesionistas con perfiles especializados relativos a áreas específicas del plan de estudios, de tal forma que se integraron psicólogos y profesores de escuelas de educación

especial en servicio con experiencia en el tratamiento de este ámbito especial. En el caso de Educación Física sucedió algo semejante por lo que fueron invitados profesionistas con formación universitaria que atendieran cursos relativos al conocimiento del cuerpo humano en general (Testimonios de maestros). Aunado a esto, poco tiempo después y hasta años recientes se incorporaron especialistas en áreas de computación para cubrir áreas destinadas a este tipo de servicios que luego fueron integrados a la docencia, así que se afiliaron profesionistas de instituciones de educación tecnológica y privada, lo cual incrementó el número de profesores no normalistas a esta escuela.

Aún con esta diversidad profesional, los símbolos y las tradiciones normalistas no han perdido vigencia, siguen conformando gran parte de los elementos culturales de la institución dando continuidad al simbolismo, las costumbres y ciertas rutinas que singularizan las condiciones de esta escuela en particular.

## **5. El ingreso a las políticas de las IES**

Desde el propio Decreto de la reforma normalista de 1984, la educación normal quedó definida desde el ámbito de la educación superior (DOF, 1984), en consecuencia, las escuelas normales se incorporaron a las Instituciones de Educación Superior (IES), con lo que se les atribuyó una nueva serie de acciones no realizadas anteriormente; en el caso de los profesores, se vieron involucrados directamente en la planeación escolar, los implicaron en un gran número de programas, normas y funciones complementarias a la tradicional y antes única función docente, diversificando como nunca la tarea básica del formador normalista (Testimonios de maestros).

En ese marco se introdujeron una gran cantidad de programas que se desarrollan actualmente en la escuela normal, de acuerdo al Plan Institucional de esta escuela (ENMAC, 2011b), una gran parte de éstos se encuentran entre los siguientes:

Programa para la Mejora del Logro Académico, Programa Institucional de Formación Complementaria, Programa de Alimentación Saludable, Programa de Higiene Escolar y Cuidado de la Salud, Programa de Fortalecimiento de los Servicios Bibliotecarios, Programa de Actualización del Profesorado, Programa

Institucional de Seguimiento y Evaluación, Programa de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos, Programa de Desarrollo de la Investigación Educativa, Programa de Apoyo para la Adquisición de una Segunda Lengua, Programa de Fortalecimiento del Posgrado, Programa de Formación Continua para Maestros en Servicio, Programa Institucional de Difusión Cultural, Programa de Desarrollo Editorial, Programa de Fortalecimiento del Archivo Histórico de la Escuela Normal, Programa de Comunicación Social, Programa de Fomento Deportivo, Programa de Equidad de Género, Programa Institucional de Medio Ambiente, Programa de Fortalecimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Programa de Información Académica y Administrativa, Programa de Vinculación Normalista, Programa de Seguimiento de Egresados, Programa Institucional de Certificación y Calidad Administrativa, Programa de Mejora Permanente de la Infraestructura Educativa.

Con esta breve mirada, se puede tener una idea de la gran movilidad que se ha generado en la función básica de formar maestros a consecuencia de la incursión de las nuevas políticas normalistas, la transformación de la tarea institucional esencial de la normal, promulgada desde un ideario humanista y liberal, por otro competitivo con elementos de la cultura académica universitaria, la cual no se ha incrustado debido al enraizamiento de una cultura, aunque haya actualización académica constante, la formación es nido cultural, como proceso de socialización secundaria (Berger y Luckmann, 1968), la cultura aprendida no es factible de cambiarse por medio de leyes y decretos. De cualquier manera, los programas y políticas impuestas constituyen formas de hacer diferentes que son en sí, un rompimiento con la cultura tradicional y la identidad institucional. Pero al mismo tiempo, las políticas del Estado mexicano siguen considerando al normalismo como el territorio de formación de maestros, y con ellos dan vigencia a las escuelas normales, como el caso de la escuela del estudio, que aun con sus más de 180 años de vida, sigue formando profesores en Zacatecas.

## **6. La Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho, en el contexto estatal de la Educación Normal en Zacatecas**

La Benemérita institución que nos ocupa, forma parte de cuatro normales públicas, una particular y el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, cuya oferta ha estado inscrita principalmente como formadora de docentes de educación secundaria; en conjunto ofrecen licenciaturas en educación Primaria, Preescolar, Secundaria con sus especialidades, Especial y Educación Física. En estas instituciones se atendieron en el ciclo escolar 2013-2014, un total de veintisiete servicios educativos, veintidós programas educativos de nivel licenciatura (entre ellas uno mixto y tres que atiende la institución particular), cinco programas educativos de maestría (PEFEN, 2014-2015). No se ignora que la formación de profesores en la Entidad – y a nivel nacional - se ha visto complementada en primer lugar con la presencia de la Unidad 321 de la UPN y posteriormente con un buen número de universidades e instituciones privadas que ofrecen especialidades en el área de educación (ENMAC, 2011b).

Conforme a los datos consignados en el SIBEN del ciclo escolar 2013 – 2014 (SEP/DGESPE, 2015) en Zacatecas el total de alumnos inscritos en la educación normal es de 1,678; 652 hombres, 38.8%, y 1,026 mujeres, 61.2%. La distribución por licenciaturas corresponde a las siguientes cifras: preescolar: 185 alumnos, 11%; primaria: 852, 50.7%; secundaria: 366, 21.8%; educación especial: 181, 10.8%; y educación física: 94, 5.6%.

En cuanto al personal académico en el ciclo escolar de referencia hay una existencia de 206 profesores, 195 se desempeñan frente a grupo. De dicho personal, 5 realizan a la vez tareas de dirección y docencia (PEFEN, 2014-2015).

Del personal académico que labora en la Entidad, la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” tiene un 29.1% que representa la mayor porcentaje. En el contexto estatal, el nivel de estudios de los docentes corresponde a 2 maestros con preparación menor al nivel de licenciatura; 2 con especialidad, 85 con licenciatura, 105 con estudios de maestría, y 12 con doctorado. (Ibídem)

Con relación al perfil PROMEP (actualmente PRODEP), existen 12 profesores que lo poseen (PEFEN, 2014-2015:11), 9 en la escuela del caso, y 3 en el Centro de Actualización del Magisterio.

### **La Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”**

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) es un documento básico que integra los componentes primordiales que describen la función, objetivos, estrategias y acciones en general de esta escuela, su objeto es organizar, planear y ejecutar su vida institucional. Es un documento que proporciona información que deriva de las políticas educativas nacionales que se siguen en las IES; en el caso de esta institución en particular, suministra datos fundamentales. Ahí se expresa la intención del Estado mexicano de ampliar la tarea formativa del normalismo hacia el “desarrollo profesional y la formación continua de maestros en servicio, a la generación y aplicación del conocimiento y a la mejora permanente de [la] capacidad y competitividad académicas.” (ENMAC, 2011b:3). El PDI es además un instrumento normativo que regula y asegura el control institucional de parte del Estado, uno de los rasgos de mayor permanencia del normalismo desde su creación.

La “Misión” de la escuela, destaca a la formación de profesores de educación básica como la función principal, con un notorio cambio en la denominación de los profesores en correspondencia a las nuevas políticas de las IES, como “profesionales de la educación” (Ibídem).

#### **Misión institucional**

La formación de profesionales de la educación cuya práctica educativa, habilidades, competencias y conciencia ética generen aprendizajes de calidad en los niños y adolescentes que cursan la educación básica.

Por su parte, en la “Visión” escolar, - consignada junto a la Misión en el Plan de Desarrollo Institucional de la escuela – expresa la norma que pretende ser la aspiración de la comunidad normalista y que corresponde a la parte orientadora sustancial de este documento oficialista de alcanzar el estatus profesional del nuevo ámbito determinado por las políticas y programas de las IES; ahí se hace

evidente como la función básica de la enseñanza, se diversifica con elementos de carácter universitario como la investigación, ligada a la generación y aplicación del conocimiento, lo cual manifiesta de manera clara la incorporación de la cultura académica universitaria heredada desde la reforma de 1984.

### **Visión Institucional**

La Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” es una institución inclusiva, con programas educativos acreditados por su calidad y procesos estratégicos de gestión certificados. Su planta docente cuenta con la más alta habilitación y se integra en cuerpos académicos consolidados que realizan acciones en torno a líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento en el campo educativo.

Ejerce su liderazgo en la formación docente inicial y desarrolla propuestas de calidad en el posgrado y la formación continua de maestros en servicio.

Sus egresados son reconocidos por la calidad de su formación y su capacidad para resolver problemas educativos de la entidad y del país.

Destaca por su vinculación con instituciones de educación superior de carácter nacional e internacional y mejora permanente de su capacidad y competitividad académicas.

En cuanto a otros aspectos que muestran parte del contexto interno y las características de esta escuela, la plantilla de personal se conforma de 126 integrantes; 82 profesores y 44 no docentes. Es en esta escuela donde se concentra el mayor número de maestros con tiempo parcial de las normales del Estado, sobre todo en las licenciaturas en educación física y en educación especial, esto puede también explicar la tendencia que se da en cuanto al perfil de la formación profesional, que en educación física es prácticamente de 50% entre normalistas y universitarios. En ese sentido, es importante destacar que el propio PDI afirma que esta diversidad de perfiles “no siempre resulta pertinente para las funciones que realizan de acuerdo a los lineamientos de la educación superior.” (ENMAC, 2011b:24)

La escuela oferta cinco licenciaturas: Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, Educación Física y

Educación Especial. Los resultados de las aplicaciones realizadas de 2008 a 2012 posicionaron a la escuela en primeros lugares nacionales. En los niveles de desempeño del EGC (Examen General de Conocimientos), ha sido recurrente que un elevado porcentaje de alumnos se ubiquen en el nivel sobresaliente.<sup>7</sup>

En el proceso de evaluación de los Comités Interinstitucionales de Evaluación Educativa (CIEES), la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria han sido dictaminadas en el Nivel 1 por su calidad, ubicándolas en el ámbito local como la única Escuela Normal con dicho reconocimiento en 2011.

Conforme a los resultados del Examen Nacional de Ingreso al Servicio, un 80.37% de los egresados se ubicaron en niveles satisfactorios en el 2009 y un 96.39% en 2011. Con relación al rubro de la reprobación escolar, se puede mencionar que del 2006 al 2011 se cumplió la meta programada referida a la aprobación del 100% de sus alumnos (ENMAC, 2011b).

Los resultados señalados, son elementos significativos que aportan sentido a la identidad particular de esta escuela, a la identidad normalista de los profesores, ellos se sienten una parte importante de estos logros y afianzan su implicación con el prestigio y la identidad de la propia institución, como afirma Chihu (1999). Es la adscripción de los sujetos a un determinado “sistema simbólico”, en el que se comparte una “cosmovisión que les permite orientar sus existencias y preferencias” (pág. 64), lo cual queda de manifiesto en expresiones de profesores normalistas que señalan: como uno de sus principales orgullos que “las cosas salgan bien y que siempre salgan mejor, por eso mi entrega con los alumnos, con su formación...” (Entrevistado No. 12).

Con base en una encuesta aplicada a la plantilla docente durante el ciclo 2011 – 2012, en cuanto a los estudios de actualización, 56 profesores (82.3%) han incursionado en estudios para obtener el grado de maestría. De estos, 29 poseen

---

<sup>7</sup> De acuerdo a los criterios establecidos para determinar el grado de conocimiento resultante de la aplicación de este tipo de exámenes y para el ingreso al servicio docente, se establecieron tres niveles: el mínimo identificado como “insuficiente”, el intermedio como “satisfactorio”, y el más elevado denominado “sobresaliente”. (Página oficial de la DGESEPE, SEP, 2015).

el título de grado (42.6%), 24 son pasantes (35.2%), y 6 están en proceso de estudio (8.8%). En este rubro, 45 de los estudios de maestría tienen relación directa con el campo pedagógico, los otros 16 se concentran en universidades, por lo que tienen una mayor relación con áreas relacionadas con el ámbito universitario.

En relación a los años de servicio en la docencia, 28 profesores (41.1%) han desempeñado la docencia solamente en la escuela normal, es decir, no cuentan con experiencia en educación básica o en educación superior; 32 (47%), tienen experiencia como profesores en escuelas de educación básica, 22 de estos (32.3%) tienen entre 1 a 10 años en estas escuelas, los 10 restantes (14.7%) entre 12 y 29 años; 23 profesores (27.9%) han trabajado o trabajan aún como docentes en bachilleratos, tecnológicos o universidades, lo cual corresponde a un 33.8%. La experiencia adquirida en la docencia en estas instituciones tiene relevancia puesto que las condiciones de las escuelas normales corresponden ahora al ámbito de las IES, y la edad y condiciones del alumnado presentan semejanzas, por lo tanto la experiencia adquirida en universidades y bachilleratos se puede relacionar positivamente con la enseñanza en el rol del formador en la escuela normal.

En la apropiación del rol del formador de profesores, la estancia en la escuela es importante, el tipo de plaza determina este referente. El número de formadores con plaza de base es de 51, que corresponde al 75% del total de profesores; 11 tienen contrato o plaza de tipo "interino", lo cual corresponde al 16.1%; y 3 proceden de otras escuelas y tienen una comisión asignada a esta institución, este número abarca solamente el 8.8%.

\* \* \*

Después de señalar referencias importantes de la Benemérita Escuela Normal de Zacatecas, que dan testimonio la pertinencia de la selección para el estudio del problema a investigar, relativo a la incursión y confrontación identitaria de no normalistas y normalistas que desempeñan la docencia formadora de profesores en la escuela normal, se puede decir que, efectivamente, la problemática puede reflejarse de manera evidente en este plantel debido a la similitud que existe con

los rasgos tradicionales que aportan la cultura y la identidad normalista: su prevalencia en la función fundadora de estas escuelas a partir de la norma establecida desde la propia institución, cuyos rasgos identificados hasta este momento se refieren a personas expertas en la enseñanza, centrados en la didáctica y el saber práctico como rasgos distintivos, que hace relacionar a la cultura normalista con la idea de propiedad de su ejercicio formativo, los profesores son los únicos que deben formar profesores, junto a la figura representativa del profesor como portador de valores ligados a la obediencia, a la entrega, al servicio, a enseñar con el ejemplo.

La identidad en este caso es un asunto de la institución y de los normalistas, que se reconocen mutuamente en un grupo diferente a los nuevos formadores que poseen la formación académica universitaria o tecnológica, distinta a la propia definición del normalismo. En ese sentido, enseguida se tratará de definir entonces, cual es la postura y la definición de identidad que más se puede corresponder y sustentar para el estudio de este problema.

## **SEGUNDO CAPÍTULO. CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES ENTRE LA PERMANENCIA Y LA TRANSFORMACIÓN: SUJETO, INTERACCIÓN SOCIAL Y COLECTIVIDAD**

*...saber quiénes somos y cómo encajamos en el resto de la sociedad. Exige que tomemos todo lo que hemos aprendido acerca de la vida y de nosotros mismos y lo moldeemos en una autoimagen unificada, una que nuestra comunidad estime como significativa.*

Erik Erikson (Boeree, 2005: 11)

### **Introducción**

A partir del breve desarrollo realizado a través de ciertos momentos históricos de la escuela normal en el capítulo anterior, se puede observar que la identidad normalista tiene su origen en la definición de rasgos sedimentados desde su historia que además han establecido su cultura. Esta serie de rasgos distintivos, constituyen la base común que identifica a sus integrantes, los normalistas. Esta es una identidad institucional o una cultura que define al normalismo.

Al mismo tiempo, no se puede desconocer que una identidad con elementos comunes caracterizada por una cultura como el normalismo, no puede desplazar la singularidad que le distingue como individuo. La distinción consiste en que el individuo es portador de atributos únicos que le dan definición como sujeto, como ser que posee características que no comparte con los otros y le hacen ver como único e irreplicable, en esa postura posee una distinguibilidad cualitativa (Giménez, 1997). Ésta es una de las características que lo sustentan como sujeto, sin embargo, su individualidad es confrontada y ratificada en colectividad, puesto que comparte un marco común que lo identifica y le da sentido al verse en semejanza (Morin, 2009) con otros sujetos identificados por rasgos comunes a su cultura. Esta es una doble condición propia de su calidad de sujeto, su singularidad lo hace único y diferente a la vez, pero requiere reafirmarse a sí mismo en la interacción con otros (Giménez, 1997).

En esta postura, al orientar esta investigación a la identidad de los normalistas agrupados en torno a los rasgos tradicionales que conforman su cultura formativa basada en la semejanza de rasgos afines; se incluye, de manera implícita, el reconocimiento de la diferencia. Los nuevos docentes que se han afiliado a la escuela normal con formación universitaria o tecnológica son percibidos como diferentes al no poseer rasgos comunes con los normalistas. Tal situación ofrece dos perspectivas, la primera puede reflejar la crisis de una identidad ligada a una cultura como lo es el normalismo; la segunda se ubica en la exclusión de un nuevo tipo de formadores de maestros que no sustentan los elementos de identificación con esta cultura y su grupo.

La identificación de rasgos comunes adoptados como propios, son al mismo tiempo, rasgos de diferenciación para aquellos que no poseen la identificación común, la distinción o inclusión de unos produce exclusión para otros. Esta es una paradoja que surge de la identidad individual del sujeto que al compartir la semejanza del grupo y su cultura, comparte también la desemejanza con otros que no son iguales (Morin, 2009). El normalismo, genera esta doble condición.

Este espacio simbólico es originado en su historia, hereda una tradición profunda producida en diferentes periodos de crisis y transformación que no la han alterado, por ello posee una fuerte tendencia hacia atributos esencialistas – como su función elemental de formar profesores –. No obstante, la permanencia de sus rasgos tradicionales se han confrontado en diferentes momentos como sucede en la actualidad, esta es una circunstancia de transformación que le obliga a adaptarse, además de conflictuar a los poseedores de dichos rasgos; de ahí que sea necesario enmarcar el proceso de identidad en las posturas esencialista y la nominalista o existencialista (Dubar, 2002) como referentes necesarios para la explicación y ubicación del objeto de estudio. El existencialismo se empata con una identidad dinámica por obedecer a la lógica de una realidad impuesta por la necesidad de adaptarse a las exigencias de la vida cotidiana y se define desde una construcción identitaria, más que de una identidad impuesta o establecida desde una posición estática (Toledo, 2010).

La fuerte tendencia hacia los atributos de tipo esencialista que posee la escuela normal, ubican su cultura unida a su identidad. Los rasgos que se han sedimentado en su historia constituyen el marco de las tradiciones, creencias, costumbres, formas de hacer y pensar, que conforman su cultura y la de los profesores normalistas (Gómez, 2004; Hargreaves, 2005). En esa idea, también procede una relación implícita con el ámbito institucional, puesto que es el lugar donde se desarrolla la acción social determinando maneras de ser, estar y pensar con las que los sujetos se ubican frente a sí mismos, frente a los otros, como parte y no parte de ellos, y se insertan en él; dicho marco se convierte entonces, en el lugar de la construcción o el establecimiento de sus identidades, y a la vez, de posibles identidades comunes (Mercado, 2010; Toledo, 2012).

Tomando en cuenta que las instituciones están formadas por personas (Lourau, 1970), en la definición de identidad, un número importante de estudiosos han destacado la presencia de dos elementos en común que se relacionan mutuamente, el *sujeto* y los *otros* (Mead, 1972; Berger y Luckmann, 1968; Giménez, 1997; Filloux, 2004; Gergen, 2006). La relación constante que los vincula es la *interacción social*, para Berger y Luckmann (1968) ésta se gesta a partir de procesos de socialización. En este enfoque el sujeto adquiere rasgos que lo definen en su singularidad desde atributos de distinción que lo hacen ver como único. Gilberto Giménez (1997) circunscribe esta serie de características como atributos de distinción que denomina distinguibilidad cualitativa, que se mantiene y se reconoce por medio de los procesos sociales, dicha distinguibilidad se refiere a la presencia de rasgos específicos que hacen único al individuo, le otorga la cualidad particular de no poder ser sustituido (pág. 11). El sujeto como ser único se construye a sí mismo en su interacción con los demás.

La interacción social requiere de otros medios para llevarse a cabo, el lenguaje es un medio fundamental e insustituible gracias al cual se construye la identidad en un proceso de ida y vuelta entre el sujeto y los otros sujetos en un marco institucional que los determina culturalmente, ya que estos procesos se establecen a través de relaciones sociales que son portadoras de experiencias individuales y

grupales, de ideologías, de creencias, de interpretaciones, por lo tanto, son portadoras de cultura (Villoro, 1998).

## **1. Identidad: sujeto e interacción social**

Como se ha señalado, el sujeto es un primer referente importante a partir del cual se construye la identidad individual que se ratifica al compartirse y al relacionarse con los otros sujetos; la interacción social y la identidad individual se definen desde los atributos propios y únicos que le otorgan singularidad a los sujetos por medio del reconocimiento social (Giménez, 1997).

### **El sujeto**

Un primer acercamiento al sujeto puede ser visto a partir del “sí mismo” ya referenciado en la antigüedad griega (Daros, 2005), adoptado desde el “yo” o el “nosotros” que implica la comprensión de “quiénes somos y para qué estamos en el mundo” (Gergen, 2006:12). En ese “yo”, el ser humano está facultado para razonar y posee “emociones, intenciones, conciencia moral” (ibídem), atributos decisivos en la manera en la que se relaciona con los demás. La idea de identidad se funda entonces en el ‘yo’ relativo al sujeto acerca de sí mismo y del mundo desde la pregunta básica de ¿Quién soy? que implica un acto de reflexión, un llamado a la capacidad para pensarse a sí mismo, desarrollo de la conciencia sobre el propio individuo, sobre su interior, desde lo que subyace en él como sinónimo de subjetividad; lo que ocurre dentro es lo subjetivo, la emergencia del ‘sujeto’ (Ibídem) que lleva a cabo procesos internos a través de los cuales asimila e interpreta la realidad externa.

La segunda idea, orienta la conexión del sujeto con el ámbito social. La relación con los demás en la que el sujeto se puede ver a sí mismo en la percepción de los otros sujetos, proceso constituido por la mirada externa y la propia, formando una unidad integradora de su identidad (Villoro, 1998:54). Los Otros al reconocer a la persona como única, confirman al mismo tiempo que no está sola, que se encuentra junto a los demás conformando un grupo de individuos con quienes interactúa socialmente. En estos términos, la identidad se refiere al conocimiento de sí mismo ratificado por el reconocimiento social (Giménez, 1997).

En el proceso de construcción de identidad, la interpretación que hace el sujeto de su entorno y de los otros se establece desde su capacidad de reflexión que le faculta para seleccionar los elementos que desea y los que no desea, los que decide transformar, es en esta “gestión de sí mismo” desde donde él se construye integrándolos, adecuándolos, evaluándolos, acomodándolos con el fin de salvaguardar la coherencia y la singularidad de su identidad (Toledo, 2012: 52). Su capacidad reflexiva es el medio para “responder, crear y resistirse” a las tensiones propias de lo que se espera de él y de su propia visión de sí mismo (Toledo, 2012:44); por esta capacidad adquiere una “conciencia sobre su propia existencia” (Ibídem). En este sentido es pues el sujeto quien autodefine su identidad o la reproduce, selecciona un grupo afín en el que encuentra procesos en común con los que se identifica (Lapassade, 2008:69).

El sí mismo como sujeto y los otros, son materia prima de la identidad, como señala Filloux (2004): “la experiencia de sí mismo es inseparable de un cierto reconocimiento de que el otro sujeto y que sus reacciones (...) lo sitúan también al otro como siendo capaz de un retorno sobre sí mismo.” A lo que agrega que “no puedo tomar conciencia de lo que soy sino es por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí.” (p. 37), en otras palabras “el sujeto (...) existe sólo en relación al otro” (Lourau, 1970:63).

Este proceso lo explica Filloux (2004) desde la “conciencia de sí” y la “conciencia para sí” (P. 38). La “conciencia de sí” es el otro, sin más significado que ser una persona externa al sujeto. Al plantarse desde la “conciencia para sí”, el sujeto despierta a la realidad que lo vincula al otro como sí mismo, adquiere conciencia del otro como sujeto que sufre los mismos procesos, que posee deseos y necesidad de reconocimiento como lo experimenta él mismo desde su propia interioridad, es hablar de un sujeto que ve en el otro a un semejante al cual percibe como a sí mismo.

El proceso resalta el nivel de las relaciones interpersonales asignándolas como intersubjetividad que diluye la frontera entre el sí mismo para ubicarse en el reconocimiento del otro. Dicho ‘reconocimiento’ tiene un peso específico para

determinar que el otro existe junto al sujeto, en palabras de Filloux es “el reconocimiento que el otro tiene de mí lo que me hace existir a mí.” (2004:38), y agrega que el reconocimiento es la causa de la lucha “que es constitutiva de los sujetos en el mundo real” por obtener un lugar, un sitio.

Desde la psicología, el término *sujeto* establece un lazo más próximo a la personalización. El sujeto va más allá de la calidad de actor que adoptan quienes se limitan al juego simple de un rol que la persona desempeña como actor social, en nuestra postura el sujeto se erige como el mismo “autor de lo que hace, de lo que acepta y de lo que quiere.” (Filloux, 2004:40).

Esta perspectiva, permite ubicar al sujeto en procesos sociales e individuales en movimiento constante, en un cambio continuo en donde se realiza una construcción subjetiva que resulta de la interacción social cotidiana (Mercado, 2010). Ahí surge un vínculo indisoluble entre lo individual - del sujeto -, y lo social - de la colectividad -, implicación de experiencia y reflexividad (Toledo, 2012:44). La interacción social va unida entonces al sujeto en la construcción de su interiorización, la subjetivación la realiza a partir de las experiencias externas que son producto de la interacción social. Sin embargo, la calidad de sujeto también lo remite a su individualidad, a percibirse a sí mismo a través del tiempo, con la misma coherencia a pesar de los cambios que pueda experimentar, los cambios del contexto y de los Otros que lo rodean.” (Toledo, 2012: 47).

Por otro lado, el sujeto como ente racional, al decidir su afiliación identitaria se ubica en un contexto y una cultura que lo determina, que forma el marco en el que sujeto e interacción social forman parte de una cultura que a la vez determina su identidad (Toledo, 2012).

### **La interacción social**

En el proceso de adquisición de la identidad individual, el sujeto interactúa con los otros quienes le reconocen su singularidad y además le atribuyen rasgos que proceden en una identificación común, con ello establece su identidad individual al ser ratificada socialmente (Giménez, 1997) y una identidad colectiva que define desde un marco cultural común a varios sujetos identificados con un grupo o una

institución (Grimson, 2011). Al interactuar el sujeto con los demás se produce la interacción social como proceso necesario para ubicarse socialmente y definir su identidad, en cuyo caso, los otros le ratifican y al hacerlo puede llegar a autodefinirse e identificarse con sus semejantes (Orellana, 2002).

En concordancia con esta mirada, Erik Erikson (Boeree, 2005) definió la interacción social desde procesos de mutualidad. Los sujetos intercambian y enriquecen sus experiencias personales y adquieren identidad mediante el mutualismo. La mutualidad forma parte del proceso de crecimiento y adquisición de la madurez que está vinculado de modo natural con la apropiación de la identidad. En este proceso los adultos juegan un papel importante al aportar modelos que los adolescentes siguen, cuando estos no son los más adecuados, surge una crisis en la identidad cuya tendencia es contraria a lo esperado por el grupo social, en respuesta el sujeto puede incorporarse a grupos que propugnan su separación social; en cambio, si se trasciende la formación positivamente a partir de modelos “aceptados”, se adquieren valores afines a los estándares marcados por la sociedad (Boeree, 2005: 12). En este ejemplo, se observa como la identidad se establece en una relación dialéctica entre la autopercepción y el reconocimiento social, a lo que corresponde a su vez la “aprobación” de los otros sujetos, puesto que (...) la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social” (Giménez,1997:12).

La interacción social forma al sujeto. Desde la mirada de Berger y Luckmann se constituye de procesos por medio de los que adquiere, reconoce y se apropia de un rol social y de sus tareas implícitas (Berger y Luckmann, 1968). Esta perspectiva en la cual construye su identidad, reconoce que es el medio social lo que da sentido a la identificación que el sujeto realiza de su mundo y es el fundamento de su adhesión a grupos de pertenencia al seleccionar y apropiarse de rasgos comunes al grupo cultural, profesional, territorial o institucional.

En los procesos de socialización, los otros poseen dos dimensiones referenciales importantes: los otros significantes (la mamá del niño, el padre, el hermano...), y el

“otro” social o generalizado, el cual “es interno al actor, producto de su larga socialización e integración a la vida colectiva” (Alexander, 1989:170).

El otro generalizado (...) puede ser considerado como la universalización del proceso de adopción de papeles: el otro generalizado es cualquiera y todos los otros que hacen la función de particulares (...) el otro generalizado es el acto de adopción de papeles en su universalidad (Morris, en Mead, 1972:41).

Al introducirse a los procesos de socialización, el individuo desde su nacimiento “es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad” a través de lo que se denomina internalización, ésta se define como “la aprehensión o interpretación inmediata” de los acontecimientos que suceden en el entorno y que aportan significados (Berger y Luckmann, 1968: 162). El individuo al asumir el mundo en el que ya viven los otros, no sólo comprende cómo lo ven, sino que también lo define de manera compartida, establece una relación de intersubjetividad en la que existe una “continua identificación mutua entre nosotros. No sólo vivimos en el mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro” (ibídem: 163).

La identidad entonces, se construye desde procesos sociales que tienen su origen en una realidad social que además es cambiante y por lo tanto posible de ser reformada (Berger y Luckmann, 1968:214), estos procesos de socialización son identificados en dos fases: primaria y secundaria. La socialización primaria se vive desde la niñez cuando el sujeto se asume como un miembro de la sociedad, aceptando los roles y las actitudes de los ‘Otros significantes’; a través de esta apropiación identifica al otro y se identifica a sí mismo.

El niño acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes, los internaliza y se apropia de ellos; por esta identificación (...) el niño se vuelve capaz de identificarse a sí mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. En otras palabras, el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. (Berger y Luckmann, 1968:165)

Ya se ha dicho que este proceso se da en función de dos elementos básicos complementarios e interdependientes que definen la identidad del individuo, la

atribución objetiva o reconocimiento que hacen los otros (Giménez, 1997), y la que subjetivamente asume el individuo. Esta dialéctica caracteriza los procesos sociales en general y marca los movimientos identitarios futuros del sujeto, puesto que es a través de ellos, que el individuo desde su niñez, aprende el mundo “como es”, sobre todo en la socialización primaria (Berger y Luckmann, 1968:165).

El individuo no sólo acepta los “roles” y las actitudes de los otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos. En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente sólo junto a ese mundo. Dicho de otra manera, todas las identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican un mundo social específico. (Berger y Luckmann, 1968:166)

Aprender el mundo “como es”, se realiza dentro de un contexto específico que influye en la apropiación del mundo a través de procesos sociales que constituyen una dialéctica entre el contexto, lo externo, los roles y actitudes de los otros, y la forma de asumir las particularidades del mundo subjetivamente como parte de sí mismo, todo este conjunto, aporta los insumos con los que el sujeto construye o establece su identidad a través de la socialización.

La otra fase corresponde a la socialización secundaria. En este proceso el sujeto ya socializado “es inducido (...) a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Berger y Luckmann, 1968:165). Ésta es menos determinante que la primaria; sin embargo y para nuestro caso, corresponde con la formación profesional y es determinante en la adopción específica de roles. Enmarca el proceso de introducción a mundos sociales particulares en los que se aprehenden saberes y formas de hacer en correspondencia con el trabajo, con la profesión, con la adhesión a grupos o instituciones (Ibídem).

Además de estas dos formas básicas de socialización, Berger y Luckmann (1968) ubican otro proceso importante que aparece cuando el individuo experimenta cambios en una identidad probablemente ya definida, estos son llamados procesos de “alternación”. Implican una re-socialización de su ubicación, de su posición ante los demás y el entorno, es semejante a la dialéctica establecida en la socialización primaria. La ‘alternación’ incluye aspectos sociales que son la base

de los conceptuales. Este proceso comprende elementos que llevan a una transformación, entendida como una modificación de roles, proceso re-socializador que lleva al individuo a re-interpretar la realidad y a re-interpretarse como sujeto y miembro de esa nueva realidad.

En los procesos sociales, una herramienta básica es el lenguaje. El lenguaje es parte medular de la socialización, mediante éste se puede “escuchar y retener, pero también comprender, aceptar, adherirse, imitar, identificarse (Lobrot, 1998: 41); es, en suma, un instrumento básico para la adquisición y construcción de la identidad.

### **El lenguaje**

El lenguaje es una herramienta básica de apropiación de la realidad, un medio para conocerla e interpretarla (Toledo, 2012:45). Es el medio por el cual el sujeto se autodefine y es ratificado por los otros (Giménez, 1997); por tanto, es un instrumento fundamental para la constitución del sujeto en su yo individual y colectivo, le permite ubicarse en el entorno: nominar, nombrar y nombrarse (Dubar, 2002), y al hacerlo, asignar atributos, reconocerse y ser reconocido (Giménez, 1997).

Al definir la realidad por medio del lenguaje, el sujeto adopta posiciones con relación a su mundo, asume creencias y se reconoce igual o diferente a los demás, se ubica en una institución, identifica elementos en común con los que se inserta o se hace consciente de su pertenencia a un grupo, a una cultura (Albert, 2008).

A través del lenguaje se aprende el mundo y con él, el acervo cultural que define al sujeto y lo identifica (Berger y Luckmann, 1968). Es el instrumento de la interacción con los otros sujetos y con los grupos de pertenencia y de referencia (Lourau, 1970). El lenguaje es el sistema más importante para objetivar la vida, la realidad cotidiana; a través de él se comparte la experiencia diaria vivida con los semejantes (Ibídem: 53,54); es el medio por el que “cada cual se estructura socialmente” (Schütz, citado por Huici, 2009:70); es un instrumento que permite vivir su experiencia, saber que ésta es compartida por otros:

El individuo trasciende de lo que se da a él sólo cuando, por medio de la comunicación, descubre que su experiencia es compartida por otros, es decir, que su experiencia y experiencias de los otros se agrupan bajo el mismo universal (...). El lenguaje recoge y organiza este contenido en la experiencia. Es un instrumento para este fin. (Mead, 1972: 60).

En resumen, el lenguaje es el medio por excelencia para la interacción social por el cual se reconoce y ratifica al sujeto por los otros (Giménez, 1997); es un elemento cultural aprendido de los otros que al mismo tiempo los estructura (Schütz, citado por Huici), el lenguaje nos constituye como sujetos sociales a partir del yo individual (Gergen, 2006); forma parte esencial de la cultura que se aprende de la familia y de los otros (Berger y Luckmann, 1968; Mead, 1972) en la familia, en los grupos de pertenencia y en las instituciones (Berger y Luckmann, 1968). Es, por lo tanto, un elemento fundacional de la identidad y de la cultura, medio insustituible para la interacción social de los sujetos.

Los procesos de interacción y la utilización del lenguaje tienen variantes definitivas que se determinan desde el contexto en el que el sujeto vive y que es compartido con los demás a través de los procesos de interacción social. Estos se desarrollan en un mismo contexto o en una diversidad de contextos en los cuales el sujeto va estableciendo relaciones con distintos grupos, territorios, culturas que entran en juego desde lo geográfico, lo laboral, lo profesional, lo étnico, el género, etc. El contexto o los contextos influyen en las relaciones entre los sujetos al establecer formas particulares de relación social reflejadas en sus prácticas, sus creencias, tradiciones, cuyos significados van unidos a la identidad y a la cultura (Grimson, 2010), es por eso que el contexto también es un factor determinante de la identidad.

### **El contexto**

En el contexto se desarrollan los procesos de socialización en los que se adquieren los rasgos de la identidad que luego otorgan la pertenencia a los individuos constituyendo los grupos sociales que los identifican, en los que nacen y en los que interactúa cada individuo a lo largo de su vida. (Berger y Luckmann, 1968).

La relación dialéctica de lo individual y lo social o bien lo institucional (Lourau, 1970), se establece o se construye siempre en un mismo territorio, en un contexto que determina las acciones del sujeto al favorecerlas, restringirlas y condicionarlas; el contexto es el espacio en el que “interpreta sus condiciones de existencia, define el sentido y la estrategia de su acción y vuelve a interpretar, a re-significar el territorio.” (Toledo, 2012:50). Considerando esta situación, la identidad se puede definir como una “identidad situada” (Ibídem), originada por un proceso formado por un diálogo constante entre la realidad externa constitutiva del contexto – entorno territorial, virtual, cultural, o institucional –, y la interioridad del sujeto a través de su capacidad reflexiva.

En esta dialéctica, las identidades se construyen y reconstruyen constantemente por lo que no son productos acabados, no obedecen a situaciones estáticas, sino que forman procesos dinámicos que se insertan gradualmente a la vida diaria e histórica del sujeto en el curso de su integración social (Toledo, 2012), al incorporarse a una comunidad de coexistencia, a un grupo con el que se identifiquen elementos comunes reconocidos mutuamente entre el sujeto y los otros (Albert, 2008:243).

El contexto se inserta en un ámbito más amplio que corresponde a la cultura; así pues, el contexto como entorno cultural va más allá de la simple ubicación espacial o geográfica de los grupos sociales, el contexto es territorio físico pero también simbólico, es el escenario de la interacción social, la “telaraña de significados” que constituyen la razón de ser de la cultura (Geertz, 1992). Entonces, el contexto temporal y espacial, geográfico o territorial, histórico social e individual o biográfico, imprime variaciones identitarias que definen la percepción de la realidad que el sujeto construye en torno a sí mismo y a su relación con los otros (Toledo, 2012:46).

Los elementos señalados: el sujeto y la interacción social, establecen procesos mediados por el lenguaje y determinados por el contexto, por ello, se ha destacado su presencia en las perspectivas de identidad seleccionadas para poder entender los descubrimientos de esta investigación. En esa mirada, el tema

de estudio se vincula con los referentes de cultura e identidad desde el marco contextual de la institución normal, que ha sido base del establecimiento de una identidad colectiva, sin desconocer que en primer término están los protagonistas como sujetos del estudio, en cuyo caso la conceptualización de identidad establecida desde los atributos de identificabilidad es una plataforma adecuada.

La identidad normalista es heredera de tradiciones culturales, de ahí que se privilegien referentes del esencialismo y el existencialismo como posturas que enmarcan sus características; pero, sin dejar de considerar las identidades individuales se movilizan en una realidad movable, que requiere de adaptación, en una construcción constante de las identidades. Todos estos referentes se conjugan en el marco del objeto de estudio, que entraña hablar de cultura, identidad institucional y colectiva.

## **2. Identidad, una aproximación al concepto**

Como se ha señalado, el campo conceptual de la identidad se ha ampliado y diversificado en las últimas décadas, lo cual hace compleja una construcción que pretenda integrar de modo genérico el cúmulo de las distintas acepciones que se han producido. En segundo lugar, no todas las posturas y definiciones pudieran ser pertinentes para efecto de lo que aquí se estudia. En ese entendido, se han seleccionado algunas aproximaciones que se visualizan como adecuadas para un mayor acercamiento a la explicación de lo que sucede en el normalismo, una identidad derivada de una institución con rasgos dominantes e históricos que a la vez determina las identidades de los integrantes que se encuentran identificados con su cultura.

### **Identificabilidad cualitativa**

La identificabilidad cualitativa es el conjunto de rasgos con los cuales se identifica a un sujeto, y en esta postura es importante advertir que las personas no solamente poseen identidades observables y cuantificables, sino una identidad cualitativa mantenida y reconocida a través de los procesos de relación social y comunicación, de modo que “toda identidad (individual o colectiva) requiere la

sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente.” (Giménez, 1997:11), esta situación es lo que le otorga lo cualitativo.

La identidad como distinguibilidad cualitativa, “supone la presencia de elementos, marcas, características o rasgos distintivos que definan de algún modo la especificidad, la unicidad [calidad de único] o la no sustituibilidad de la unidad considerada” (Ibídem). Ésta se revela, se afirma y se reconoce por medio de la comunicación y la interacción entre los sujetos.

En virtud de los elementos que destaca Giménez, afirmamos con él que “el individuo se ve a sí mismo - y es reconocido – como “perteneciendo” a una serie de colectivos; como “siendo” una serie de atributos; y “cargando” un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable.” (1997:13) Hay una pertenencia social, una personalidad individual definida por sus pertenencias sociales, su familia, su profesión, su nacionalidad, su región geográfica, los grupos sociales que conforman la identidad personal. (Ibídem.)

Esta serie de elementos devienen en identidad al producirse a partir de la repetición y la permanencia de rasgos que se constituyen en costumbres, tradiciones, en símbolos, en formas de hacer y pensar (Mercado, 2010); por otro lado, en la adecuación constante a las condiciones de vida, ya sean sociales, políticas, históricas, biográficas; etc. que enfrenta cada persona (Toledo, 2012). Surgen así, dos posturas básicas que obedecen a estas dos circunstancias tanto individuales como sociales, en el primer caso la identidad esencialista o de permanencia; en el segundo, la construcción de la identidad, también identificada como nominalismo o existencialismo, con una implicación directa con la definición de identidad.

### **Esencialismo - existencialismo**

Para establecer una relación más con la conceptualización sobre identidad que se pretende construir, y concediendo que ésta se refiere al hecho de reconocer a un sujeto a partir de sus atributos de singularidad con los que se identifica y reconoce. Dichos rasgos particulares o atributos personales pueden orientarse en

dos tendencias acerca de la identidad: la esencialista o de permanencia, y la nominalista o de transformación constante.

La esencialista, cuyos inicios se remontan a la filosofía de la antigüedad griega, en la que Aristóteles (Daros, 2005:32) afirmaba que los rasgos de un individuo no se transforman, sino que permanecen ligados a una esencia con un origen inmutable, sinónimo de permanencia; rasgos que no cambian con el devenir del tiempo, que han sido anclados a su personalidad como “sustancias a la vez inmutables y originales” (Dubar, 2002:10). Visión, que también postulaba Parménides, refiriéndose a ella como “lo que permanece a pesar de los cambios, la mismidad como realidad”, en donde lo esencial es garantía que asegura que los seres no cambien, por ello “la identidad de los seres existentes es lo que hace que permanezcan idénticos en el tiempo, a su esencia.” (Ibídem.) 73

En contraposición, otro filósofo de la antigua Grecia, Heráclito, señalaba lo opuesto al esencialismo al decir que “nadie puede bañarse dos veces en el mismo río (...) todo fluye, no hay esencias eternas. Todo está sometido al cambio” (Dubar, 2002:11). Esta postura es concebida como nominalista, debido a que a través del lenguaje se nombra, se nominan las cosas y las personas; también se entiende como existencialista al afirmar que no hay permanencias esenciales, sino que existen modos de identificación que varían, determinados por las historias colectivas e individuales (Ibídem); de igual forma esta postura es reconocida como una identidad en movimiento, con un enfoque dinámico que se enmarca en lo que se ha denominado la construcción identitaria (Toledo, 2012), con ello se hace referencia también a la identidad colectiva y a la identidad social (Mercado, 2010).

La identidad personal, producto de la combinación del sujeto y el reconocimiento de los otros, revela que hay un medio fundamental por el cual se constituye y se establece, éste medio es la comunicación. Esta idea Habermas la propone a partir del carácter de racionalidad comunicativa como parte fundamental de la identidad individual y social (Lorenzo, 2004).

Habermas concibe la identidad individual como la “formación de la subjetividad moral moderna” que surge “en conexión con la formación y desarrollo de las

sociedades democráticas (Ibídem:14). Esta definición se dirige hacia una identidad cimentada por “una racionalidad sin coacciones” entendida solamente a partir de la racionalidad comunicativa (Ibíd.).

Entre los argumentos que sostienen esta idea básica se encuentran elementos que se contraponen a la identidad esencialista o tradicional, la cual es considerada como expresión de la ‘minoría de edad social’. La identidad gestada desde una “mayoría de edad” se funda en la racionalidad comunicativa que avanza en un proceso que va de lo contemplativo, del “paradigma de la conciencia” al “paradigma del lenguaje”, paso fundamental hacia los conceptos de “acción comunicativa y mundo de la vida.” (Lorenzo, 2004:14,15).

La idea de identidad sostenida por la racionalidad comunicativa no puede abarcar solamente al sujeto, entendido en solitario, como único, en su sentido esencialista que parte del “sí mismo” (Daros, 2005), sino que incorpora a los agentes necesarios para la comunicación basada en la capacidad de reflexión (Toledo, 2012); así se posibilita la implicación de la pluralidad de los sujetos en un reconocimiento mutuo de “intersubjetividad comunicativamente compartida” (Lorenzo, 2004:15), de tal modo que la comunicación es un proceso basado tácitamente en compartir. Por ello, Habermas relaciona la constitución de la identidad individual y social con tres ejes básicos interdependientes: La comunidad, El sujeto moral y La política (Ibid:15).<sup>8</sup>

Esta perspectiva está más próxima a una identidad que requiere de una adaptación continua a las condiciones sociales en contraposición a lo homogéneo, a lo estático y permanente, una postura dinámica que se identifica con la construcción identitaria, al aceptar que las acciones que realizan los sujetos se

---

<sup>8</sup> El sujeto moral es el actor del terreno político y al mismo tiempo está ligado a una “comunidad históricamente concreta” (Lorenzo, 2004: 39). La atribución de moral que se agrega al sujeto, se desprende de dos posturas básicas, la visión sociopsicológica de subjetividad y singularidad (Mead, 1972; Giménez, 1997) reflejada en los atributos de una identificabilidad cualitativa en unión con la idea de moral, permite al sujeto abrirse a los intereses de los otros y en conclusión llegar a una sociedad basada en una organización política democrática (Lorenzo, 2004:39), la cual es en conjunto la idea de “identidad moral comunicativa” desarrollada por Habermas (Ibídem:16).

realizan en un tiempo presente, en una realidad que determina acciones en un espacio que requiere su reinterpretación constante.

En esta perspectiva, la construcción identitaria puede ofrecer un sustento propicio a la comprensión de las vicisitudes que padecen los formadores de profesores en la escuela normal en su situación actual, en la que la realidad impuesta por las reformas educativas, y, sobre todo, la incorporación de colegas con diferente cultura académica, los reta a establecer posturas que ponen en crisis sus creencias, a desarrollar nuevos conocimientos, y con ello, a reinterpretar su realidad escolar.

### **Construcción identitaria**

Dada la necesidad de adaptación y reinterpretación del sujeto ante la realidad, en esta perspectiva no cabe el esencialismo y sobre todo el caso extremo del fundamentalismo (Lorenzo, 2004:18) que prescribe la separación entre el nosotros – ellos, que pondera diferencias, territorialización, unidad o uniformidad como sinónimo de homogeneización de conductas proclives a la separación, en contra de la diversidad, la inclusión y la libertad, y de la creencia de que basta ser identificado compartiendo el credo, la raza, la historia, las costumbres o la lengua (Ibídem:19); por el contrario, esta perspectiva se basa en la ética o el auto-reconocimiento universal cuyo valor básico es la inclusión que se construye del respeto mutuo “en la dignidad de uno mismo como en la dignidad del otro”. (Ibídem).

En el entendido señalado, la construcción identitaria no apuesta al esencialismo sino que privilegia el enfoque dinámico de la identidad al sostener una adaptación constante de la realidad, por ello se afirma que la identidad se encuentra en un proceso continuo de construcción. Este proceso no es tan simple como sumar “características sociales, psicológicas y/o culturales” (Toledo, 2012:46), sino que es en sí una construcción que replantea la pregunta de ¿quién soy? (Gergen, 2006) en ¿quién estoy siendo? (Ibídem). Ubica al sujeto en un momento histórico, social y en una cultura contextualizada que responde al presente y que resulta “de lo que ha sido y de lo que desea ser”. (Toledo, 2012:47).

En el proceso de “construcción identitaria” (Toledo, 2012) entra en juego la calidad de sujeto en virtud de su reflexividad, de su capacidad para percibirse a sí mismo y a los demás, su disposición para establecer interacciones con los demás; y el contexto como medio de influencia e incluso determinación con el cual hace presente el “telón de fondo” de la cultura (Marcuse, 1986); todo en conjunto manifiesta un movimiento constante de transformaciones graduales que experimenta y que reflejan al mismo tiempo las transformaciones del contexto y de la cultura.

Esta capacidad está asociada a una función selectiva, en la que los individuos orientan sus preferencias conforme a determinados valores y contenidos culturales dominantes determinados por la similitud encontrada con los otros individuos con los cuales se identifica (Chihu, 1999:64). La identidad se funda en un proceso dinámico y dialéctico que refleja la constante y mutua transformación que se genera entre el sujeto, el contexto y la sociedad.

... la identidad es un conjunto de significaciones, fijadas momentáneamente, que se construyen en un contexto socio-histórico material e ideacional, más o menos impreciso, en el entramado de pertenencias. La identidad es, entonces, el sentido otorgado por el actor a su propia condición de sujeto. Obviamente, los contenidos de las significaciones varían según la posición del sujeto en la estructura social y del momento socio-histórico en que se encuentre (Muccielli, 2002, citado por Toledo, 2012:49).

En esta posición, el sujeto construye su identidad de los elementos que la sociedad le aporta mediante procesos de interacción social (Berger y Luckmann, 1968); de los elementos que le provee la historia, a través de las etapas que atraviesa en su vida y gracias a las cuales adquiere la visión de pasado y futuro, desde donde puede desarrollar un proyecto de vida (Toledo, 2012); de la cultura, definitoria de la naturaleza humana, desde donde organiza su experiencia y constituye su subjetividad (Dubet, 1989:540), desde su propio proceso de construcción identitaria por medio del cual internaliza la realidad que es portadora de elementos que le plantean la necesidad de una transformación constante para adaptarse a los cambios que experimenta la sociedad (Toledo, 2012).

Estos elementos, cobran significado a través de la interacción social, cuyos procesos son determinantes en toda sociedad y medios para difundir y compartir rasgos de identificación cultural que se constituyen en rasgos de ratificación e identidad particular del sujeto (Berger y Luckmann, 1968). Por otro lado, cada sujeto enfrenta nuevas condiciones que lo interpelan en su propia cultura y su identidad derivadas de una identidad esencialista como el caso de los formadores normalistas, en ese referente, se agrupan aparentemente en una sola identidad, pero en la construcción identitaria, es necesario observar cada sujeto, cada institución, cada cultura, como una referencia en plural, hay identidades que, como señala Alejandro Grimson (2011), coinciden en un marco común de rasgos que los definen e identifican. Es pues la construcción identitaria, un marco de colectividad y de individualidad que se conjuga y que se desarrolla en una relación constante entre la cultura y la identidad, entre el sujeto y su pertenencia social.

Se debe reconocer que al hablar de identidades, es necesario también señalar los territorios simbólicos en los cuales se adquieren y que pueden proceder de una identidad institucional. En el problema que aquí se estudia, es indispensable reconocer el vínculo que hay entre identidad y cultura, así como la presencia de una cultura particular de la escuela como institución, en tal reconocimiento, también está presente una fuerte implicación entre el ámbito institucional, la cultura y la identidad como espacios de establecimiento de una identidad colectiva. Enseguida se tratará de ampliar esta implicación.

### **3. Identidad y cultura**

La relación entre cultura e identidad está unida a la perspectiva esencialista de la identidad (Dubar, 2002), por lo que tiene un vínculo evidente con la institución normal, sin embargo, dada la calidad de sujeto que poseen los integrantes de esta institución, también se podrían observar aspectos en los que posiblemente no haya coincidencia entre cultura e identidad. Para adentrarnos en dichas implicaciones, hay que considerar en primer lugar, algunos planteamientos acerca de la cultura.

Para Gilberto Giménez, la cultura se define desde “la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (2009:8).

Esta definición de cultura, se explica desde dos aspectos elementales: las “formas objetivadas” y las “formas interiorizadas”, ambas relacionadas mutuamente. Las primeras se componen de artefactos o comportamientos observables a los que llama “formas culturales”. Por su parte, la interiorización se configura a través de las experiencias comunes y compartidas que no podrían interpretarse sin los esquemas o representaciones compartidas o *habitus*<sup>9</sup> que aportan significado. Además de que para concebir este conjunto como cultura, es necesario que los significados estén “ampliamente compartidos” y sean “relativamente duraderos” (Giménez, 2009:10), es decir, los materiales culturales deben poseer cierta permanencia y estabilidad en los individuos y los grupos.

Para Marcuse (1986), el entorno cultural es una “pauta de significados” a modo de escenario o “telón de fondo” en donde se lleva a cabo la acción social. Ahí, la cultura puede ser percibida como una especie de sustancia que “penetra todos los aspectos de la sociedad, de la economía a la política, de la alimentación a la sexualidad, de las artes a la tecnología, de la salud a la religión” (Michel Bassand, 1981:9, citado por Giménez, 2009:11). Todos los individuos están incorporados en una amplia gama de grupos sociales que les aportan los materiales culturales con los que incorporan e interiorizan rasgos que los definen y les aportan la membresía y pertenencia grupal (Mercado, 2010:238).

En este “telón de fondo” se establece una relación intrínseca entre identidad y cultura ya que se identifican los sujetos que interaccionan socialmente en un

---

<sup>9</sup> El *habitus* ha dado lugar a toda una teoría basada en las ideas de Pierre Bourdieu. Para efecto de este trabajo, se ha tomado solamente como referencial y muy acotado dada la inserción de la idea de cultura expresada en las líneas del párrafo de cita. En este sentido, se coincide con una parte de la definición que aporta Néstor García Canclini: “... sistema de disposiciones duraderas, eficaces en cuanto esquemas de clasificación que orientan la percepción y las prácticas más allá de la conciencia y el discurso, y funcionan por transferencia en los diferentes campos de la práctica” (Citado por Safa, 2002).

marco de significados en torno a lo que “deben saber y creer para ser aceptados por los miembros de su grupo” (Geertz, 1992:27), de su cultura. A partir de la cultura, la interacción de los sujetos construye su identidad, establece formas de pensar y estar en el contexto de su acción. La cultura es entonces, una guía que orienta las formas del pensamiento y la conducta de las personas, otorga “el significado de una acción [que] sólo puede interpretarse comprendiendo los regímenes de sentido en los cuales se encuentre situada” (Grimson, 2011:18).

En la concepción de cultura se encuentran anudadas las “nociones de territorio, sociedad, comunidad, cultura e identidad” (Grimson 2011:22); se erige como el marco común que enlaza y consensa la diversidad de los sujetos, se percibe a partir de “los acuerdos comunes sostenidos por un grupo” (Becker, 2009a:100) unido por significados comunes que

son convencionales y, por lo tanto culturales, en tanto se han convertido en típicos de esa sociedad como consecuencia de la interacción entre sus miembros. Una cultura entonces es una abstracción: es la tipología que tienden a conformar los significados que tiene una misma acción o un mismo objeto para los diferentes miembros de una sociedad”. (Becker, 2009a:99)

La interacción social tiene su génesis en el marco de culturas determinadas que generan escenografías particulares desde las que las personas interactúan adoptando diferentes papeles o roles (Goffman, 2009). De ese fondo escénico emergen atributos, “prototipos”, normas que definen significaciones que finalmente determinan comportamientos e identidades. De ahí que, la inserción a un grupo, a una comunidad, surja en un proceso paralelo con la identificación cultural, puesto que “la cultura se aprende, se adquiere en la vida social.” (Albert, 2008: 237).

A partir de las ideas anteriores se puede señalar que tanto la cultura como la identidad se integran y se forman del componente histórico, son determinantes en la interacción de los sujetos, presuponen una forma de pensar y estar en el contexto de su acción.

En otra idea, la relación entre ambas puede ser vista sin circunscribirse a un espacio, a un territorio delimitado, por lo que la cultura puede ser menos

determinante con relación a la identidad. En esa idea, la cultura como conjunto de “significados y formas significativas a las que damos forma y que adquirimos a través de la vida social” (Albert, 2008:238), puede ser producto de la diversidad de contextos que transitan los sujetos, ya que con ello “desplazan sus significados y a medida que los significados encuentran formas de desplazarse” no se convierten tácita y espontáneamente en atributos propios de la cultura o del territorio al que se desplaza (Ibídem).

En esa mirada, un contexto específico como la territorialidad no siempre producirá una identidad determinada por la cultura (Grimson, 2011). Tenemos por ejemplo el uso de la tecnología, en el que sin la barrera del idioma, cualquier persona puede establecer un contacto inmediato con otra en cualquier lugar del planeta, ambas pueden identificarse aunque relativamente sean desconocidos y no pertenezcan al mismo grupo cultural, a la misma nacionalidad, o no posean algún vínculo personal que los identifique (Ibídem). La frontera de la cultura como lazo de identificación de grupos de personas a través del contacto directo, de las vivencias comunes, de los territorios, las tradiciones y rituales experimentados en conjunto se desdibujan en esta posición. El concepto de cultura como “correspondencia entre territorio, comunidad e identidad” termina por cuestionarse desde su propia acepción. (Grimson, 2011: 23).

En este caso es importante destacar que la heterogeneidad de los grupos, de las culturas, representan una nueva realidad que mueve a los sujetos a una situación que los orienta hacia la conformación de identidades inéditas en las que no se tiene que “renunciar a la que ya se posee, o por el contrario, [ya que viven] un proceso en el que se reafirma cada vez más la identidad existente.” (Albert, 2008:238,239). Esta visión de cultura no territorial está ligada a un enfoque dinámico más relacionado con la construcción identitaria que con la identidad esencialista (Toledo, 2012). Los sujetos van incorporándose a diversos grupos y a diferentes culturas en correspondencia a una sociedad plural, como sujetos con identidades que se erigen en “una sociedad de múltiples referencias (...) abiertas.” (Albert, 2008: 239).

En esta visión, la cultura y la identidad se encuentran en movimiento y reconstrucción constante y se definen desde procesos que se ubican conforme a las etapas de inserción de los sujetos en la diversidad de ámbitos por los que transitan, entonces, de cualquier forma, la nueva definición identitaria aflora “cuando hay un sentimiento de pertenencia y la generación de una nueva identidad [es] fruto de la coexistencia” (Albert, 2008:243). Es entonces el sentimiento de pertenencia el elemento definitorio de la identidad y el vínculo con los grupos, la cultura, la institución.

El vínculo afectivo es sentirse parte de ese territorio simbólico, identificarse con los demás sujetos con rasgos comunes que los unen y los definen como miembros de un grupo (Grimson, 2010:3,4), de una institución y/o de una cultura (Ibídem), la definición identitaria aflora “cuando hay un sentimiento de pertenencia y la generación de una nueva identidad [que es] fruto de la coexistencia” (Albert, 2008:243).

Una vez que se han dado acercamientos a la cultura que son importantes para el desarrollo de este trabajo, desde su implicación con la identidad, y dado que el estudio está centrado en una institución educativa, es conveniente establecer ahora algunos acercamientos en torno a lo que algunos estudiosos del ámbito, han realizado acerca de la cultura escolar.

### **La cultura escolar**

La institución escolar es producto de una serie de elementos que se han incorporado desde su propia historia. Su cultura, es entonces resultado del devenir del tiempo y de la interacción de sus componentes (Fernández, 1994) que vienen conformando un marco simbólico y material (Giménez, 2009) que se inserta en una posición esencialista (Dubar, 2002).

En el contexto escolar, hay un conjunto de prácticas, ideas e interacciones sociales particulares que conforman un entorno cultural particular, un contexto singular en el que los sujetos interactúan – profesores, estudiantes y personal escolar en general – en torno a la función escolar que es la enseñanza (Fernández, 1994).

La enseñanza como función principal, junto a sus objetivos y tareas, constituye el factor principal de su cultura que determina una identidad institucional. Su origen histórico la define y se expresa en componentes característicos decantados a través del tiempo que permanecen como definatorios de sus figuras representativas, de sus ideas características, de sus tradiciones (Fernández, 1994) y; por otro lado, aunque en apariencia sería contradictorio con el fuerte esencialismo que prevalece en esa mirada, también se forma desde lo que “va siendo” (Toledo, 2012) ante la necesidad de adaptarse a los cambios derivados de reformas, que trastocan el modo particular de la acción docente.

En el ámbito de la cultura escolar, los profesores son una parte destacada de la institución cuyo rol da vida a la acción social y a la tarea institucional (Lourau, 1970). Su práctica establece una serie de aspectos propios que se traducen en una cultura docente particular; que, como toda cultura, está comprendida por “creencias, valores, hábitos y formas” (Hargreaves, 2005:189) generadas por la realización de su función y actividad principal que es la enseñanza y de todos aquellos aspectos que giran alrededor de ella. Su cultura es determinante como medio de transmisión de sus elementos “a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad.” (Hargreaves, 2005:189).

Las producciones culturales de la escuela sostienen su organización (Fernández, 1994:18). La división de espacio y tiempo, según las edades de los estudiantes apartados en grados y niveles educativos, es una fragmentación que subdivide la enseñanza y crea grupos docentes especializados y distintivos de acuerdo a los diferentes niveles de la tarea educativa: preescolar, primaria, secundaria, niveles educativos superiores, etc. Esta división genera formas variadas de enseñanza y en consecuencia, formas variadas de cultura del profesorado (Hargreaves, 2005:190), que en otras palabras son las “formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente en general”, su cultura se expresa en lo que “piensan, dicen y hacen”. (Ibídem), y se determina de manera más acotada desde la

especialización de su docencia. Tal es el caso de las escuelas normales, como organizaciones formadoras de profesores.

Lidia Fernández visualiza los componentes de la cultura escolar organizados en dos niveles de complejidad:

En el primer nivel se integran los objetos materiales con los que se realizan las diversas tareas institucionales; el lenguaje con el cual se estipulan sentidos y asignan atributos (Dubar, 2002); las representaciones acerca de la propia cultura institucional: fines, logros, valores, tareas, roles y demás componentes que la integran; las producciones simbólicas, mitos, origen, “novelas institucionales”, fundadores, personajes típicos y famosos, anecdotarios, etc.; conocimientos conceptualizados a partir de la experiencia de “los niveles instrumentales, organizativos y emocionales; las concepciones acerca de la tarea central y la institución en general y sobre los resultados posibles y deseables” (Fernández, 1994:46).

En el segundo nivel de complejidad se ubica al modelo institucional. En él se determinan formas de actuación formal, el ámbito de operación, la actuación de roles, el encuadre de la tarea institucional, los tipos de control, la definición de resultados valorados, proyecciones del tipo deseado de institución; la ideología institucional “conformada por la organización de concepciones y representaciones que justifican el modelo y el estilo que éste expresa” (Ibídem:47), en la ideología se encuentran las concepciones<sup>10</sup> derivadas del modelo institucional y las

---

<sup>10</sup> Es necesario señalar que en la ideología se hallan las concepciones, éstas son el marco organizador de los conceptos, su naturaleza es esencialmente cognitiva y determina la forma en que un sujeto realiza una tarea específica (Dodera, 2008:6,7); por otro lado, para muchos estudiosos las concepciones van unidas a las creencias, para otros hay diferencias. Las creencias son una especie de “verdades personales” que no entran a discusión y que son producto de la experiencia o de la fantasía, por lo tanto están cargadas con un alto grado de afectividad (Ibídem), y son una base determinante de las conductas (Pajares, 1992, citado por Flores, 1998); las concepciones, son consideradas diferentes por su grado de racionalidad, toman en consideración el aspecto cognitivo, conceptual, consciente, que organiza el pensamiento (Flores, 1998:36).

En la otra parte, las representaciones sociales abarcan un campo de estudio muy amplio, se considera suficiente decir que se integran a partir de una serie de ideas, saberes y conocimientos con los que las personas interpretan y actúan en su realidad próxima; de lo que la gente piensa al organizar, estructurar y legitimar su vida cotidiana, son por lo tanto un conocimiento práctico que determina el comportamiento de los sujetos en su entorno grupal y hacia lo externo social y físico;

representaciones acerca de la institución, en este espacio se halla la identidad institucional.

Los componentes de la escuela como institución, están íntimamente relacionados con la cultura y con su identidad institucional, son los rasgos que le dan su singularidad y que definen el tipo de acción que se traduce en el ejercicio de roles, en el comportamiento y las creencias de sus integrantes, cabe decir entonces que “las identidades de grupo tienden a construirse sobre la base de valores compartidos a través de la identificación ideológica” (Chihu, 1999:62), identificación que es aportada por la cultura escolar.

Una segunda referencia a la escuela como organización, se orienta a los objetivos, la estructura y el sistema relacional en una primera serie de elementos; otra se define desde un punto de vista microsocia, ubica a las personas y los grupos, los objetivos, las funciones y las actividades, y la permanencia en el tiempo (Teixidó, 2005).

Las personas materializan la función de la organización y llevan a cabo actividades para alcanzar sus objetivos, en cuyo caso no constituyen la suma de objetivos de los individuos (Ibídem:13), sino que son el referente común que orienta las tareas, los procesos, el funcionamiento escolar que así mismo determina el tipo de interacción de los sujetos, en él se expresan los deseos, actitudes y creencias, lo que otorga a la organización un lugar de relación humana en constante movimiento, contradicción e identificación, constituyendo un aspecto característico del dinamismo de las instituciones, alimentado por las influencias mutuas entre los sujetos, los grupos y la institución, en un proceso dialéctico de lo instituido y lo instituyente<sup>11</sup>.

Con lo anterior, se puede decir que el funcionamiento de la organización escolar se encuentra mediado por las concepciones personales, las creencias, las prácticas; en síntesis, por la cultura de los profesores (Hargreaves, 2005). Estos

---

aparecen cuando se substituyen los objetos de la realidad, reconstruyéndolos y dando forma a su representación desde lo individual y lo social (Piña y Cuevas, 2004:6).

<sup>11</sup> Elementos constitutivos de la teoría de la institución desarrollada por George Lapassade y René Lourau, que se revisará brevemente más adelante.

elementos culturales también están determinados por el contexto en el que se encuentran (Toledo, 2012), en consecuencia cada escuela pueda establecer formas particulares que se reflejan en las ideas, actitudes y comportamientos que desarrollan al momento de desempeñar las tareas escolares (Fernández, 1994), de ahí que la interacción social corresponda a las tareas insertadas, modeladas y reguladas por cada institución y su cultura particular.

En cada contexto y cultura particular cobran sentido los componentes de la escuela, los cuales también se definen desde un espacio físico concreto con instalaciones y equipo propio, diseñados para el desarrollo de la función básica de la enseñanza, con un personal especializado en dicha función que lleva a cabo las acciones a fin de alcanzar los objetivos institucionales; otro componente es un proyecto representativo de un modelo de mundo y de persona expresado en un currículo; una tarea orientada al logro de los objetivos que a la vez determina la división y especialización del trabajo de sus integrantes, las jerarquías y funciones; una serie de sistemas de organización y normas para regular la acción e interacción de sus integrantes (Fernández, 1994:45).

En resumen, la cultura institucional así como la cultura escolar, se compone de una serie de elementos sedimentados por el tiempo, que modelan las formas particulares con las que se realiza una función institucionalizada. Son las creencias, las tradiciones, las maneras de operar los roles, los rituales, los usos y costumbres que devienen en formas permanentes de ser (Pérez, 2004; Hargreaves, 2005). La cultura escolar se particulariza en una cultura docente que está contextualizada y determinada por el nivel de estudios en el que se lleva a cabo la enseñanza. Por ejemplo en el normalismo, la cultura que une y define a los maestros es su formación e identificación con la escuela normal, una pertenencia se delimita desde una identidad colectiva histórica, territorializada y contextualizada institucionalmente. Al definir el territorio normalista, sus integrantes establecen su pertenencia y con ello también establecen las diferencias con otros grupos (Scandroglio, Et. Al. 2008) y con otros sujetos que no son reconocidos en el marco cultural que los define.

Es entonces, en el contexto escolar particularizado en donde se ubica una cultura docente particular (Hargreaves, 2005), y por lo tanto, desde esta noción, se establece una identidad tanto individual como colectiva que se enmarca en una cultura específica desde donde el profesor interpreta su ubicación, su tarea institucional, sus condiciones de existencia ligadas al desempeño del rol asignado, en conjunto a la re – significación de su territorio y su identidad (Toledo, 2012:50). Es por lo tanto la escuela, como su espacio de interacción, de donde toma los referentes para reconocerse y reconocer a los demás.

En este espacio de reconocimiento mutuo, el vínculo entre cultura e identidad es indisoluble, ya que lo que distingue a sus integrantes, en particular a los profesores, es la cultura que comparten en el marco común de sus rasgos culturales (Grimson, 2010) que a la vez designa el conjunto de “rasgos particularizantes que los definen como individuos únicos, singulares e irrepetibles.” (Giménez, 2009:12). Los rasgos comunes aportan condiciones de unión entre los integrantes de un grupo social, la identidad individual arma la red de la identidad colectiva en la que los sujetos se ven identificados a través de los vínculos de pertenencia que establecen por medio de sentimientos compartidos, el vínculo de afectividad que tiende los lazos de comunión que los compromete mutuamente en un territorio simbólico colectivo.

#### **4. Identidad colectiva**

Si partimos de la idea anterior, que señala a la colectividad formada a partir de la identificación que hace el sujeto de la serie de rasgos que son reconocidos como propios, y también distintivos de otras personas que integran su grupo o su colectividad, encontramos entonces que “lo mismo” – de la denominación griega, *αυτό* que significa “lo mismo”, que en latín equivale a *ipse* – él mismo – (Daros, 2005:32), permite traducirlo como *lo idéntico* o lo igual a sí mismo, lo cual conforma un conjunto de cualidades que de ser idénticas pasan a adquirir el rango de comunes, con ellas se identifican varios sujetos y con esta base de identificación eligen ser parte de un “grupo de personas íntimamente conectadas” (Toledo, 2012:51).

### **Lo común, base de lo colectivo**

En ese sentido, la identidad colectiva tiene como fundamento los atributos comunes que comparten los individuos del grupo con el cual experimentan sentimientos de pertenencia (Mercado, 2010:240). No obstante, de que la identidad es única por formar parte esencial de la singularidad de cada uno, la conciencia que obtiene cada persona se forja en la convivencia con los demás y en esa interacción hay un reconocimiento mutuo como integrante de un grupo en el que los otros juegan un papel activo. Este es un proceso de construcción identitaria entre sujeto y grupo que da sentido a lo individual, puesto que cada persona requiere de una identidad que le haga sentirse único e irrepetible (Giménez, 1997); pero, por otro lado, este proceso encuentra a un sujeto que no está solo, sino que puede hacer conciencia sobre los rasgos comunes que lo definen como miembro de un grupo o de una colectividad (Chihu, 1999:63), por lo que la construcción de identidad se gesta desde el binomio entre el sujeto y los otros, individuo y grupo social. Este vínculo “permite que el sujeto exista y construya su identidad (...) [puesto que] los otros definen las posibilidades de enriquecimiento de su identidad (...) [es decir que] mientras más experiencias se compartan, mayor es la expansión de identidad” (Toledo, 2012:51).

El reconocimiento mutuo de rasgos comunes entre los miembros de un grupo, los lleva a una identificación por medio de la cual construyen su identidad colectiva. El proceso posibilita la posesión de sentido de pertenencia al grupo, cuyos rasgos lo distinguen en un marco que interioriza la autodefinición que comparten los miembros del grupo constituido a partir de sus intereses, experiencias y solidaridad colectiva, identificarse como miembros del grupo significa que se comparten “esquemas cognitivos que definen sus metas, medios y el ambiente en el que se desarrolla el grupo” (Chihu, 1999:65).

En cuanto a la caracterización de los grupos, el proceso de integración grupal se realiza en dos niveles: el primero es una simple adscripción que realiza el sujeto; el segundo es más significativo, supone “conocer y compartir los contenidos socialmente aceptados por el grupo” lo cual establece el “nosotros” (Mercado,

2010:234), en éste radica el vínculo afectivo que da el sentido de la identidad (Grimson, 2010).

El argumento básico es que compartir requiere de conocer lo que se comparte para estar en condiciones de “asumirlo como propio, (...) [entonces], que los sujetos se adscriban a un grupo no significa [solamente] que se identifiquen con él” (Mercado, 2010:234), sino que vayan más allá en un proceso más complejo, éste se puede formar a partir de tres componentes elementales propuestos por los teóricos de la identidad social que son: el afectivo, el comportamental y el conductual, y en tres elementos fundamentales: el cognitivo, el evaluativo y el afectivo; así como de tres dimensiones: la centralidad, el afecto intragrupal y los vínculos intragrupales (Scandroglio, Et. Al., 2008:85).

Todos los elementos se interrelacionan, unos forman parte de otros. Entre estos se encuentra el elemento *cognitivo*, que no es otra cosa que conocer lo que se comparte, conocer al grupo al que se adscriben para poder identificarse; el *evaluativo* se refiere a los juicios elaborados por el sujeto acerca del grupo (Mercado, 2010:234), es la valoración positiva o negativa que adjudican los sujetos a la pertenencia o autoestima grupal (Scandroglio, Et. Al., 2008:85); el *afectivo* es el sentimiento que les induce a sentirse parte del grupo, es “el sentido de implicación emocional (...) o compromiso afectivo” (Ibídem).

Entre la identidad colectiva y la individual existe una dialéctica en torno a la autoimagen y a la imagen pública, ahí se desarrolla una distinción que conforma la diferenciación y la similitud desde la cual emerge la pertenencia. En estos dos tipos de distinción, la autoimagen se desarrolla entre los propios integrantes del grupo y en ella, como se ha señalado previamente, los sujetos del grupo hacen conciencia sobre los rasgos que les son comunes y que los definen como miembros de la colectividad; la segunda, la imagen pública señala a un grupo desde el exterior de sí mismo en el que la identidad “se enuncia desde el actor externo cuando éste identifica rasgos comunes que son compartidos por los miembros de ese grupo” (Chihu, 1999:63).

Esta distinción lleva al sujeto a definirse a sí mismo como integrante del grupo, a incluirse en él, y al hacerlo determina la exclusión de otros que no pertenecen a él (Mercado, 2010), estableciendo fronteras que demarcan lo propio frente a lo ajeno que también expresa lo que está en el interior y en el exterior de la institución, lo de “adentro” y lo de “afuera” codificado fuertemente mediante un sistema simbólico, donde se reconoce una voluntad de regulación “siempre problemática” (Lourau, 1970:29); desde la identidad colectiva se erigen fronteras, límites acerca de lo que hace igual al sujeto a sus compañeros de grupo y diferente a la vez de los integrantes de otros grupos.

Entonces, la distinción o diferenciación no es otra cosa que el establecimiento de fronteras que efectúan los grupos a partir de la delimitación de rasgos que hacen la función de límites simbólicos que definen su territorio social común (Chihu, 1999). Así, los grupos dominantes se distinguen de los grupos dominados, estos últimos en reacción a esa circunstancia levantan sus propias fronteras en oposición a los atributos o etiquetas que les son asignadas (Ibídem:66); al presentarse la exclusión en esas condiciones, surge a la par la discriminación, el estigma<sup>12</sup> (Goffman, 2010), el prejuicio y posiblemente la presencia gradual de sujetos que de acuerdo a los demás integrantes del grupo, no siguen los patrones de aceptación por lo que son vistos fuera del lugar tradicional o inclusive ubicados en el ámbito de la “desviación” (Outsider), ésta se atribuye a quienes participan de actividades u opiniones que no se ajustan a la idea común del resto de la sociedad (Becker, 2009a:101).

En tal sentido, se establece una sobrevaloración de los grupos mayoritarios sobre los minoritarios, esto significa que el nivel colectivo diferenciado genera un sentido de sobre-inclusividad en los primeros y de infra-inclusividad en los minoritarios (Scandroglio, Et. Al., 2008:82); por otro lado y en el mismo sentido, a partir de la información sobre los rasgos comunes surge una figura arquetípica que es considerada como relevante para establecer los modelos de las características del sujeto, estos son “prototipos” que constituyen una “representación subjetiva de los

---

<sup>12</sup> Se dice de “la situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social.” (Goffman, 2010: 9).

atributos definitorios (creencias, actitudes, conductas, etc.) que son activamente construidas y dependientes del contexto” (Ibídem), estos modelos marcan las pautas a seguir que definen la caracterización de los miembros ejemplares o representativos de los grupos con lo que se sostienen sus propiedades “emergentes e irreducibles” (Ibídem). Son referentes determinantes en la percepción general de la imagen grupal (Chihu, 1999:64).

Esta representación tiene también valores positivos o negativos dependiendo del sentimiento de pertenencia, la valoración de sí mismo que pueda despertar el grupo, lo cual puede definirse desde “el orgullo de ser parte de ese grupo” (Ibídem); así, la “autopercepción de un nosotros relativamente homogéneo en contraposición con los ‘otros’ con base en atributos distintivos (...) funciona como símbolos que delimitan el espacio de la ‘mismidad identitaria’ (...)” definición que realizan los sujetos referenciados por el grupo en torno a rasgos compartidos por todos los integrantes (Piqueros, 1996:274,275, citado por Mercado, 2010:240).

Esta condición prototípica genera la cohesión del grupo, la “conformación grupal, diferenciación intergrupal, percepción estereotípica, etnocentrismo y actitud positiva hacia los miembros del grupo” (Scandroglio, Et. Al., 2008:82), hecho denominado como “atracción social” dada en base al aprecio que se genera en torno a la “encarnación del prototipo grupal, existiendo una mayor atracción en la medida en que son percibidos como más prototípicos” (Ibídem) situación en que en contraparte genera una actitud discriminatoria hacia los que son diferentes al modelo grupal; otro tipo de atracción es la “personal”, se basa en las “preferencias idiosincráticas cimentadas en las relaciones personales”, independientemente de los procesos de integración grupal (Ibíd.).

En complemento a lo anterior, la identidad colectiva incluye dos funciones importantes en las que se elige un espacio social y otro simbólico: la *locativa* y la *selectiva* (Chihu, 1999). La función locativa permite al sujeto elegir un determinado campo o espacio social; la selectiva es la adscripción de los sujetos a un sistema simbólico determinado en el que se comparte “una cosmovisión [con la que

orientan] sus existencias y preferencias” vinculando su identidad con la acción social (Chihu, 1999:64).

En conclusión, el sujeto conforma el auto concepto de sí mismo a partir de su identidad social, ésta, definida desde Tajfel es: “El conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia” (Scandroglio, Et. Al. 2008:81); y como identidad colectiva podemos entender “la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y de su relación con otros agentes, individuos o grupos que ocupan una misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio” (Mercado, 2010:238). Se presenta como una identidad única y heterogénea a la vez que está en constante movimiento: “los sujetos se identifican con los diversos grupos a los que pertenecen en la medida que encuentran en ellos formas de participación, donde reafirman continuamente su pertenencia y diferencias con los otros” (Ibídem:236), sin hacer a un lado que la interacción social se lleva a cabo en un territorio, en un contexto que la determina, el cual se produce en las instituciones sociales, tal y como sucede en el caso de la escuela normal, una institución que contiene en sí misma el vínculo entre identidad, cultura e institución.

En consecuencia, y para cerrar este apartado, se abordarán de la misma manera que se ha hecho con relación a la identidad y la cultura y la identidad colectiva, algunos referentes necesarios que den sentido al problema que se plantea acerca de la institución normal y sus identidades – la cultural, la institucional y las de sus integrantes -.

## **5. Identidad e institución**

Ratificando que el contexto, ya sea social, geográfico, histórico, cultural, político, familiar, etc., es el marco del establecimiento de la identidad individual producida a través de la interacción social, el contexto o los contextos se ubican en el marco de las instituciones. En él se implantan, norman y establecen rasgos culturales que definen a los sujetos que la integran a través de los rasgos institucionales que terminan por establecer su identidad colectiva.

El ámbito institucional es determinante, “vive únicamente mediante la participación en la vida de las personas individuales que habitan en los marcos que ella establece; pero recíprocamente, por su misma constitución individual, la persona humana no puede vivir sino en el marco de las instituciones” (Lourau, 1970: 63). Otra referencia señala que una institución es un “cuerpo social, con personalidad jurídica o no, integrado por una pluralidad de individuos, cuyo fin responde a las exigencias de la comunidad y del que derivan (...) situaciones jurídicas objetivas – o status –, que los invisten de deberes y derechos”... (Rodríguez – Arias, 1972:16). Las situaciones jurídicas hacen el papel de normas que regulan hechos relativos a la institución (Ibídem), si la institución está conformada por sujetos, el conjunto de normas regula sus acciones, actitudes y comportamientos con los que realizan la interacción social.

En la acepción de Lapassade (1987) y Lourau (1970), una característica importante desde la cual definen lo institucional, se encuentran dos elementos básicos que demarcan posturas contrarias y complementarias a la vez: lo instituyente y lo instituido.

Lo instituyente – que puede empatarse al enfoque dinámico de la identidad –, representa la contrapostura, la crítica a lo establecido, lo opuesto a las normas, a los “valores universales” que dan continuidad al orden instaurado. En esta postura el grupo asume esta posición cuando se contrapone a lo fundado, a lo implantado desde el marco institucional, entonces se percibe que la coacción es sustituida por el consenso, la solidaridad por la continuidad, la organización por la espontaneidad, la enajenación por la creatividad, la sociedad por la comunidad y la afectividad por la política (Lapassade, 1987:196). El grupo o el sujeto adoptan esta condición en un movimiento constante y dinámico frente a lo instituido, a lo universal, a lo permanente. Lo instituyente lucha en contra de lo establecido generando crisis, debido al rompimiento de su rigidez, el cual sólo puede darse cuando se ve “sacudida por crisis violentas que trastornan durante un tiempo todo el sistema.” (Ibídem:172).

En la otra parte, lo instituido actúa como escudo de aquello que la institución defiende y sus comportamientos sociales tendientes a la rigidez, al ritualismo, a la inflexibilidad, a la homogeneización y al establecimiento de normas y tradiciones que sostienen la vigencia de lo permanente, de lo institucional (Lapassade, 1987:163-170).

Lo instituyente se refiere a la propia institución *formada por personas*, por individuos interactuantes que integran el referente social: grupos, sujetos que realizan la obra en 'consenso'; sentido de la 'fundación' que es el factor que "constituye el fundamento de la sociedad y el Estado" (Lourau, 1970:54,55). Lo instituido en cambio se denomina a partir de la institución *formada por cosas*, es lo que "ya está ahí" (Ibídem: 57) antes de que los agentes sociales se incorporen.

En los procesos de la institución, por medio de los cuales los sujetos se adhieren a su ámbito, hay dos estadios constitutivos, estos son la interiorización y la incorporación. En el primero el individuo hace suyas las reglas de la institución, las interioriza, las "introyecta" estableciendo una "continuidad objetiva" (Lourau, 1970:60); el segundo señala que el sujeto establece una "continuidad subjetiva" que corresponde la proyección individual necesaria institucionalmente desde la "adhesión libre para no ser vacía y exterior al individuo" A estos elementos se agrega la "proyección de voluntades instituyentes" que son la causa de que las instituciones surjan y perduren. (Ibídem).

En virtud de estos aspectos constitutivos de la institución, lo instituyente, lo instituido, así como la interiorización y la incorporación que llevan a cabo los sujetos en el contexto institucional, las identidades se establecen y se definen. Dadas las condiciones de homogenización del ámbito institucional, surgen modelos que constituyen el "deber ser" de los sujetos que desempeñan los roles institucionales (Scandroglio, Et. Al., 82), estos se identifican como prototipos o figuras representativas del ideal institucional (Fernández, 1994). Cuando el comportamiento no obedece a la figura prototípica, a la forma instituida, el sujeto o los grupos minoritarios son puestos en evidencia y pueden quedar excluidos. Ya

que el conjunto de normas impuestas por la institución, son un código que regula “el orden y el concierto” del grupo social (Fernández, 1994:18).

Este conjunto regulador, que no es otra cosa que la estandarización de la norma universal de la institución, también provoca la “despersonalización” que se deriva del cumplimiento de ciertas normas, del “deber ser” del sujeto inserto en las instituciones (Fernández, 1994:18). La despersonalización a la vez determina conductas de sumisión, referida ésta a “la relación mantenida entre el actor que dicta una orden desde el poder y el subordinado hacia el poder que emite la orden” (Teixidó, 2005:21).

La sociedad funciona dentro del orden y la sumisión. Es cierto que esa sociedad se compone, cuando menos en parte, de hombres libres; pero esto no quiere decir que estos hombres puedan hacer todo lo que quieran. Ellos también están sometidos a las leyes y a los imperativos de la sociedad global y del grupo al que pertenecen (Lobrot, 1989)

En una escuela o en una institución común, en la sumisión se premia a quienes siguen las directrices marcadas, y por el contrario se penaliza o excluye a los que no lo hacen; el sujeto que se subordina asume un compromiso que es visto como un elemento positivo hacia la institución, el que no sigue la norma impuesta asume una caracterización negativa que es equivalente a la alienación (Teixidó, 2005:21).

Así, en ese marco, desde la incorporación del sujeto a grupos o a instituciones, la dinámica organizacional interna y contradictoria, modifica y determina los procesos de adquisición o construcción de la identidad del sujeto puesto que “las relaciones que ligan a los hombres a las instituciones se modifican a medida que la organización cambia (...) [sus] elementos residen en la ideología y en las normas culturales, así como en el sistema de los papeles sociales” (Lapassade, 1987:185).

Entonces, los rasgos identitarios de los sujetos tienen como referencia a la institución, ya que los procesos de construcción de la identidad se enmarcan en todos los casos en contextos institucionales que se vinculan con los atributos

individuales en una dialéctica constante, contradictoria y cotidiana (Navarrete, 2008:505).

\* \* \*

Tratando de sintetizar lo dicho hasta aquí. Se señalaba al inicio del capítulo, que la escuela normal se identifica a partir de su historia, sus tradiciones, sus valores y el tipo de función esencialista que desarrollan sus integrantes, lo cual la ha llevado a constituir una serie de rasgos que han sedimentado una cultura propia, asociada fuertemente a su identidad institucional, ambas la definen como una institución particular que norma la enseñanza de la educación básica; con ello, se transmiten sus valores culturales, sus rasgos de identidad de los cuales se apropian los normalistas al identificarlos y vivirlos como propios. Su contexto institucional da sentido a su cultura que norma, institucionaliza y da sentido a la identidad de los profesores, en particular a los formadores de profesores al percibirse como afectados en sus pertenencias ante los cambios y la presencia de normas, grupos y sujetos diferentes a su cultura formativa.

En un análisis anticipado, se puede decir que es un contexto en el que se conjuga la identidad esencial y la transformación, los rasgos de identificabilidad de los sujetos que se definen y se ratifican socialmente; un ámbito en el que los procesos de socialización, cobran vigencia en la adopción y en el contraste de las identidades que se agrupan y se diferencian mutuamente, un marco contextual esencialista y de transformación, ya que al mismo tiempo es confrontado y movilizado desde el Estado, desde la incorporación de formadores universitarios, y desde los cambios propios de la necesidad de evolucionar y adaptarse a lo social, a lo cotidiano, a lo real. Pero antes de confirmar estas afirmaciones anticipadas, se procederá primero a describir en qué consistió el proceso metodológico, para dar paso a los análisis de los hallazgos del estudio.

### **TERCER CAPÍTULO. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS. FORMADORES NORMALISTAS Y NO NORMALISTAS EN LA ESCUELA NORMAL: CONFRONTACIÓN DE IDENTIDADES, EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL ESTATAL DE ZACATECAS**

*Es normal y deseable que las instituciones evolucionen. Pero entre la evolución y la revolución la confusión es fácil, sobre todo si, como nos lo enseña la psicología, la resistencia al cambio es propia no sólo de los individuos, sino también de los grupos, y suscita reacciones de defensa que suelen ser extremadamente “vivas”.*

Faves – Boutonier (2008)

Decidida la identidad desde los rasgos que se integran en la singularidad del sujeto, en la ratificación social, en la permanencia y la transformación, en la asociación de cultura e identidad que contextualizan las identidades colectivas en un contexto determinado por la institución, en nuestro caso, por la escuela normal, su cultura y grupos afines; el siguiente capítulo pretende mostrar dos asuntos determinantes del estudio. Primero, describir y justificar de forma breve la metodología adoptada en esta investigación, en la cual se decidió desarrollarla a partir de un estudio de caso. Segundo, mostrar el análisis resultante de los hallazgos. Por lo tanto, el capítulo se ha dividido en dos sub-apartados vinculados mutuamente, en los que se finca el proceso y los resultados encontrados, antes de cerrar el documento con conclusiones sustentadas desde el cruce del planteamiento del problema, la fundamentación teórica y los análisis efectuados a partir de los hallazgos referidos. Se procede entonces en primer término en abordar la metodología de la presente investigación.

## **I. El estudio de caso para la indagación de identidades docentes en el marco institucional del normalismo.**

### **Introducción**

A partir de la crisis que ha provocado la incorporación de profesores con formación no normalista a la función elemental escuela normal, en el contexto de la formación, de la cultura histórica de la normal, cuna de la identidad de los docentes normalistas, se ha realizado un estudio mediante la selección de un caso en el que el contexto, del tema y a de la problemática que se plantea. El procedimiento metodológico que se concibió con mayor pertinencia se ubica en el campo de la investigación cualitativa, por razones que marcan una diferencia con los procesos del enfoque cuantitativo de la investigación.

El enfoque cuantitativo se puede caracterizar por ser el vértice principal de la producción científica, con una clara tendencia positivista sustentada en la medición y la utilización de procedimientos estandarizados, orientados a comprobar hipótesis y demostrar la objetividad de la realidad de forma independiente de las ideas y creencias de las personas (Hernández Et. Al., 2006). Sus procesos se desprenden fundamentalmente del desarrollo del método científico, son más rigoristas, se desarrollan con cierta mecanización y rigor en seguimiento a los pasos propios de dicho método, su objeto se conforma para realizar un “examen cuidadoso de hechos o principios” (Tamayo, 2014:40) cuya validez se ha establecido mediante la comprobación de hipótesis, la repetición de experimentos, la valoración de datos estadísticos y numéricos, y la comprobación experimental de teorías (Ibídem).

Por su parte, la investigación cualitativa es una actividad que se enfoca con mayor acierto a las ciencias humanísticas y sociales mediante modelos interpretativos de la realidad humana (Hernández, Et. Al., 2006). Se sitúa en la atención de aspectos psicológicos, políticos, históricos, antropológicos, filosóficos y otros más del entorno individual y social que dan sustento a su campo de estudio, sus análisis le permite desarrollar una interpretación crítica de la realidad social cotidiana (Denzin y Lincoln, 2011), la cual es una de sus características fundamentales.

Por este motivo se define desde el conocimiento interpretativo de lo que sucede entre actores, grupos e instituciones, por lo tanto su objetivo es explicar y comprender lo que sucede en la realidad social más que comprobar las leyes que determinan el conocimiento fáctico de esa realidad. En la investigación cualitativa se pretende interpretar esas realidades sociales construidas a partir de subjetividades cuyo conocimiento, interpretación y comprensión adquieren relevancia como conocimiento social (Tamayo, 2014).

En ese entendido, su finalidad es conocer los significados que dan sentido a la vida de las personas que se integran en culturas y grupos determinados, por lo que se puede centrar en “lo micro, lo local, lo regional,” lo grupal, lo comunitario, las instituciones y los sujetos individuales (Ibídem:48); dichas características son parte fundamental de la pertinencia que se puede observar con relación al estudio de caso que nos ocupa, relativa a la identidad de una institución y de un grupo de sujetos que se identifican en torno a su cultura.

## **1. El estudio de caso**

El estudio de caso en correspondencia con la investigación cualitativa puede dar cuenta de una determinada problemática contextualizada en el ámbito social que la determina, para interpretar y comprender lo que ahí sucede. Es un camino metodológico idóneo para conocer la realidad en la que se produce dicha problemática, [porque] permite conocer los detalles de su complejidad y de su contexto (Vasilachis, 2006:25). Es “una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados” (Colas, 1998:257) que se constituye por “un método de investigación para el análisis de la realidad social (...) [que representa] la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa” (Sandín, 2003:174). Su objetivo es comprender los procesos y fenómenos sociales que se gestan en el caso seleccionado, a partir de razonamientos de tipo inductivo que lleven a sustentar generalizaciones constituidas y justificadas a partir de estudio efectuado (Ibídem:175).

No obstante las puntualizaciones que se han efectuado entre las perspectivas cuantitativa y cualitativa de la investigación y la correspondencia lógica que es

posible establecer entre la cualitativa y el estudio de caso, no se debe desconocer que en diferentes estudios de caso se han utilizado elementos de tipo cuantitativo como estadísticas y datos numéricos combinados con observaciones y entrevistas (Neiman y Quaranta, 2006). Sin embargo, algunos defensores de la perspectiva cuantitativa le han adjudicado una supuesta falta de rigor científico (Ibídem), por esa razón y para darle la formalidad requerida como metodología de investigación, debe sustentarse en procesos con rigurosidad y sistematización para que el conocimiento producido garantice validez y confiabilidad. Para lograrla, esta metodología ha integrado ciertas condiciones y elementos para dar el sustento requerido a sus procesos.

Como parte de estos procesos, el estudio de caso suele desarrollarse a partir de estadías extensas en el terreno a estudiar, de la recolección de información primaria mediante observaciones y entrevistas a informantes clave junto a otras fuentes cuyo resultado pueden ser producciones que den cuenta de características de lugares, situaciones o fenómenos sociales (Neiman y Quaranta, 2006:214). Pero más allá de la sola descripción de situaciones, ha habido estudios de caso focalizados en el análisis de grupos sociales, instituciones, etc., a través de entrevistas, de la observación, de instrumentos eficientes de acopio de información junto a procesos de inducción para la generación del análisis respectivo (Ibídem:215). En el recorrido de su conformación, estos elementos se han integrado como parte medular de su metodología. Es por eso que en el contexto social, el estudio de caso está insertado en la investigación de tipo cualitativo y se puede definir “como un determinado fenómeno ubicado en tiempo y espacio... que [abarca] prácticamente cualquier problematización que se realice de la realidad social” (Ibíd:217). Estos argumentos se pueden sintetizar en la siguiente cita:

Los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, constituido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación (Neiman y Quaranta, 2006:218)

En la perspectiva cualitativa en la cual se ubica, se debe destacar su enfoque reflexivo que se desarrolla mediante el diálogo con los sujetos que se entrevistan desde la orientación de un investigador. En esos términos, el estudio que aquí se desarrolla está centrado en dos instancias principales y en constante correspondencia: los actores de la formación normalista como sujetos que dan vida a una parte constitutiva de la institución y su cultura, la cual determina las identidades, tanto la institucional como la de los formadores normalistas; en este entendido son actores “vivos” de la institución normal que delimita y determina su ideario y su actuación (Lourau, 1970).

La escuela normal como institución y como instancia cultural permea las identidades de los normalistas, y de aquellos docentes que no poseen esta formación, por lo que este caso está centrado en la relación entre los grupos de sujetos que se relacionan y se agrupan de manera diferente con relación a la cultura y la identidad de la institución normal, unos en la semejanza, otros en la diferencia (Chihu, 1999). Esta metodología procede en este caso porque se define desde un sistema que se delimita en el tiempo y en el espacio de los actores, de los sujetos que interactúan en el marco de esta institución y de su cultura.

En esa lógica, en el caso de estudio se ha desarrollado en la escuela normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas. Esta institución aporta las condiciones, el contexto, la semejanza y la diferencia, el marco de sentido de la identidad; en otras palabras, los rasgos de la cultura y la identidad normalista en la similitud y en la desigualdad, en esa dicotomía dictada desde “dentro” y desde “fuera” de la institución (Lourau, 1970) que ha caracterizado una parte muy importante de la interacción social que ahí se desarrolla.

Además de lo dicho acerca de la institución seleccionada, se puede agregar que ésta ofrece circunstancias elementales del normalismo mexicano a partir de la coincidencia de un origen unido a la instauración de la nueva nación mexicana, de una fundación decretada desde la primera legislatura estatal, desde una metodología enraizada en las tradiciones de orden, premio y castigo que caracterizó gran parte de su imposición como lo fue el método lancasteriano; en

esta escuela se puede identificar la cultura normalista desde las fuertes implicaciones heredadas del liberalismo francés, desde el reconocimiento de los valores de entrega, sumisión y servicio fijados en la imagen icónica del profesor como instrumento de alfabetización y estandarización de las ideas políticas de la época. Es así, un espacio idóneo para el estudio de caso que ha guiado el proceso de investigación a partir de la identificación de dichas particularidades.

Para el estudio de caso, de acuerdo a Neiman y Quaranta (2006) la selección de la institución y de los sujetos a estudiar no sólo es importante, sino que determina el modo metodológico particular que puede abordar esta metodología para dar efectividad y profundizar en su estudio, para reemplazar la generalidad por el conocimiento del caso y dar validez a la investigación, es incluso más importante el caso que la propia metodología, en el entendido de que el caso orienta la selección de los métodos a utilizar (Pág. 219). No obstante, se han seguido los procedimientos ya referidos, el acercamiento al campo, la preparación y desarrollo de entrevistas, la organización y categorización de la información, el análisis y su interpretación (Ibídem:215).

Con esta referencia, se describe enseguida algunos elementos y procedimientos llevados a cabo en el estudio.

## **2. El proceso metodológico**

El primer paso consistió en recabar información primaria a partir de dos tipos de fuentes: material documental de la historia y del contexto institucional, y entrevistas a informantes clave para estructurar los antecedentes del caso y conocer las circunstancias y referencias actuales del contexto del caso de estudio.

En cuanto a la exploración de documentos referenciales recomendados por los mismos profesores, estos dieron cuenta del origen y desarrollo histórico de esta normal en particular. En este rubro también se recurrió a textos inéditos o publicaciones locales de la escuela con datos confirmados por los propios maestros. Las fuentes consultadas aportan información importante de aspectos importantes del momento fundador de la escuela, la ideología imperante en la época, coincidente con el momento histórico, las condiciones en que fue

establecida esta escuela, se puede observar en tal información el paralelismo de su desarrollo con el resto de las normales mexicanas, como se registró en el primer capítulo de este trabajo.

Este primer paso se dio de manera paralela a la entrada al campo del estudio, se establecieron acercamientos con profesores de la normal que han sido reiteradamente señalados por su prestigio como formadores, por su acumulada antigüedad que los hace ver como conocedores personales de las etapas recientes de la escuela, de hechos relevantes como las reformas, los cambios experimentados, el clima escolar y las situaciones que propiciaron la llegada de otro tipo de formadores a la institución. Su información fue muy útil para precisar y ratificar el problema a estudiar, confirmar la presencia del conflicto de la identidad relativa al contraste de las culturas formativas, y conocer acontecimientos históricos recientes no documentados hasta el momento del estudio.

Se puede decir que el primer paso se llevó a efecto para poder conocer las condiciones generales de la escuela del estudio, así como para confirmar la idoneidad del caso a estudiar y establecer criterios acerca de la manera en que se llevarían a cabo los siguientes pasos del proceso de investigación, que consistieron en seleccionar a los profesores que participarían en el estudio, a quienes se les harían las entrevistas y el tipo de preguntas, así como las condiciones en que serían entrevistados, como lo señalan Neiman y Quaranta (2006:220).

### **Los sujetos del estudio**

Como parte del proceso inicial, para definir los perfiles académicos con precisión del total de profesores con actividad docente frente a grupo, se aplicó una encuesta en la que registraron la institución de su formación profesional, los años de experiencia docente en general y como formadores en la propia institución del caso o en otra normal; las diferentes licenciaturas de la propia escuela por las que han laborado como docentes, su formación alternativa o complementaria a la docencia después de haber obtenido la licenciatura o el título normalista.

Con la información recopilada se establecieron criterios de selección de los entrevistados por tipo de formación, antigüedad, licenciatura – de las cinco que conforman la escuela – en la que se han desempeñado como formadores, el año de la generación de estudios, el nivel de estudios, entre otras cuestiones de tipo general.

De la encuesta referida resultaron datos que en términos generales ubicaron una mayor cantidad de profesores con formación normalista, como se supone lógico, con un porcentaje de 66%; en cuanto a profesores universitarios – que incluye egresados de tecnológicos y universidades privadas –, correspondió un 30%, en el que hubo una mayor cantidad de egresados de la Universidad Autónoma de Zacatecas; y se encontraron tres profesores con formación mixta que correspondió a un 4% – cuya formación es producto de que estudiaron a la vez una carrera universitaria y otra normalista –. Del porcentaje encontrado y con el afán de reflejar con mayor cercanía dicha distribución profesional, además de los criterios antes señalados, se seleccionaron doce profesores con formación normalista, once con formación universitaria y tecnológica, y dos con formación mixta.

A partir de la situación encontrada, se establecieron tres categorías principales derivadas del tipo de formación, Normalistas, Universitarios (o no normalistas, que incluye a los tecnológicos) y Formación Mixta. En cada una se establecieron otros subgrupos. En el caso de los normalistas, la definición de integrantes consistió en seleccionar egresados de diferentes generaciones: tres de los años 67 y 68; dos de los años 72 y 73; dos de 1979 a 1984; dos del Plan '84; y tres correspondientes al año 2001, 2006 y 2007. Con este criterio se hizo coincidir el egreso con diferentes reformas curriculares normalistas, para posibilitar el reconocimiento de rasgos característicos formativos y culturales que podrían reflejar la similitud cultural normalista así como los cambios curriculares en repercusión a sus identidades y su arraigo en la cultura normalista.

En la categoría de los universitarios, el criterio fue seleccionar a formadores con la variedad profesional representativa de la planta docente. La subcategorización se hizo con base en el área profesional de los entrevistados. Medicina, Humanidades,

Ciencias Sociales y Administración, Ingeniería, Informática y Matemáticas; la siguiente categorización se constituyó por sí misma con egresados de la escuela normal y la universidad que coincidieron en Ingeniería.

### **Las entrevistas**

Uno de los elementos constitutivos de la metodología del estudio de caso, es la entrevista. Aquí se considera como una conversación organizada sistemáticamente desde un propósito definido por el investigador, en su papel de entrevistador. En ese sentido, “es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado”. (Kvale, 2011:30).

De la variedad de tipos de entrevistas que existen según el tipo de metodología a utilizar, para el estudio de caso y el acercamiento a de los profesores como sujetos de la construcción del conocimiento a rescatar, se consideró la entrevista semiestructurada como la más apropiada. Ésta facilitaría que los entrevistados expresaran información relevante sobre la identidad, sobre aspectos de su formación y su vinculación a la cultura normalista como tema central de manera dialogada, libre y en condiciones de confianza y profundidad, por ello, estas entrevistas también pueden concebirse como entrevistas en profundidad (Ruiz, 2007).

Sus características pueden generar conversaciones amplias que ahonden sobre aspectos relevantes del entrevistado en un proceso eficaz de comunicación con el entrevistador. También son semiestructuradas porque no obedecen a una línea cerrada de preguntas concretas que delimitan respuestas concretas que minimizan el significado, por el contrario, pueden adaptarse a las circunstancias del espacio y del entrevistado, prevén posibles respuestas espontaneas que arrojen datos relevantes no considerados inicialmente, toma en cuenta indicadores emocionales; estas condiciones permiten controlar el ritmo del diálogo, obtener “una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad” (Ruiz, 2007:170)

Sin embargo, hay que aclarar que de las tres condiciones atribuidas a este tipo de entrevistas por Ruiz Olabuénaga (2007:168) “su carácter individual, holístico y no directivo”, éstas se adaptaron a las circunstancias del estudio de caso y a la temática central, como también refieren Naiman y Quaranta (2006) en cuanto al predominio del caso a estudiar en la adaptación y selección del proceso metodológico, por lo que se respetó el carácter de lo individual y no directivo, mas no el holístico.

De estas características, lo individual fue indispensable para promover conversaciones con cada uno de los profesores por separado, en condiciones de privacidad y con el tiempo suficiente para la manifestación de sus ideas, conceptos, opiniones, todo de manera atenta, formal y respetuosa, procurando un nivel de fluidez y confianza para promover una comunicación adecuada a la expresión de contenidos significativos. En cuanto a no ser directivas, se planearon de modo que la información fuera abierta, de modo que el entrevistado pudiera expresarse libremente a manera de charla, para que pudiera emitir opiniones, puntos de vista, percepciones y posturas, aspectos de su formación, o bien, sus discrepancias con algunas condiciones del arribo y de la formación de los docentes de la escuela

El carácter no directivo se desarrolló considerando preguntas orientadoras y abiertas más que preguntas cerradas con las que se corre el riesgo de obtener solamente monólogos o descripciones áridas, esa misma condición significó que las preguntas constituyeron una mera orientación de la conversación; por ese mismo motivo, en lugar de ser holística - con relación a toda la vida de un entrevistado -, estuvieron centradas en la temática definida desde lo que interesaba saber en torno al objeto de estudio, es decir, que las entrevistas estuvieron focalizadas en el tema de su identidad, del contexto institucional y aspectos para detectar los rasgos de identificación cultural y de grupo.

Estos elementos, junto al criterio de flexibilidad, fueron básicos para la elaboración de un guion que orientara el tema, y que permitiera el ambiente comunicativo necesario para lograr los fines y el ambiente señalados. El guion fue el sustento

organizador de las preguntas planteadas, más como líneas temáticas que como preguntas delimitadoras de respuestas concretas, sino que se pretendió promover diálogos, charlas, flujos de intercambio y expresión de ideas, de modo que se desarrollaran como conversaciones generadoras de conocimiento (Ruiz, 2007) desde la base simple pero importante que afirma: “si se quiere saber cómo las personas comprenden su mundo y su vida, ¿por qué no hablar con ellas?” (Kvale, 2011:23).

En esa tónica, la entrevista semiestructurada fue una herramienta útil porque el planteamiento flexible de las preguntas estableció un ambiente de comunicación adecuado, respetuoso del carácter individual y discreto del entrevistado, orientadora de conversaciones en torno a la temática deseada, lo cual confirma que este tipo de entrevistas da lugar al establecimiento de “una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad” (Ruiz, 2007:170)

Aunque las entrevistas siguieron las condiciones señaladas de acuerdo a su nominación “en profundidad” y “semiestructurada”, se tomaron ciertos elementos de las entrevistas propias de la elaboración de historias de vida. Una parte importante de sus principios y criterios de desarrollo, guiaron la manera de focalizar las entrevistas, para obtener el conocimiento de ciertos rasgos comunes de la cultura y las identidades individuales de los entrevistados. En ese tenor, se consideraron como instrumentos para articular el pasado con el presente y el futuro del sujeto, al referirse a experiencias de la formación profesional de los profesores entrevistados y del ámbito institucional, en el que se mezclan una serie de relaciones de vida con el presente y el contexto social. (Mallinacci y Giménez, 2006: 204 - 206).

Por lo anterior, se puede decir que la entrevista semiestructurada, más que un instrumento cerrado de acopio de datos, es un puente de comunicación con los actores principales de la problemática a estudiar (Kvale, 2011). Es un ejercicio de diálogo que pretende vislumbrar las miradas, los problemas, las emociones y los significados del entrevistado, conjunto comunicativo que el entrevistador debe respetar a través de su habilidad para escuchar, para ser empático, para guiar

asertivamente la conversación, para reconocer las cuestiones de mayor significado del entrevistado con el fin de comprender lo mejor posible las experiencias que le son confiadas, ya que para el entrevistado, cada pregunta implica una seria situación para reflexionar acerca de su pasado, emitir juicios y resignificar experiencias, hechos y circunstancias ya vividas (Coffey y Atkinson, 2003).

En síntesis, con relación al estudio de este caso, las entrevistas semiestructuradas fueron una herramienta de acopio de información congruente con el propósito investigativo, puesto que no se pretendía conocer momentos de su itinerario en los que identifican experiencias importantes de su formación profesional y aspectos periféricos que se relacionan a sucesos centrales, sus posturas ante el contraste de la formación profesional de los profesores de la escuela, la manera en que describían aspectos relativos a su cultura formativa a través de su propia experiencia y al expresar situaciones derivadas de la interacción docente, de la pertenencia normalista, de la situación formativa personal y de otros colegas. Por esto, este tipo de entrevista ha servido para conocer su experiencia, su propia visión de identidad en torno a los rasgos de pertenencia o de exclusión relativos a la institución y a su tarea como formadores de profesores.

### **El proceso de la entrevista**

Una vez seleccionados los formadores a entrevistar, se estableció un guion basado en temas, más que preguntas, orientadas a la consecución del objetivo del estudio: Reconocer la identidad actual de la escuela normal en la confluencia o enfrentamiento de formadores con formaciones profesionales de tipo normalista y no normalista o universitario. Para lo cual, punto de partida importante fue reconocer el nivel de identificación de los formadores normalistas con la identidad histórica y la cultura de la escuela normal, conocer y comprender la crisis cultural e identitaria que pueden experimentar, a consecuencia de percibirse invadidos y en un enfrentamiento con los otros formadores no normalistas, en el contexto de la institución normal; este punto permeo la parte sustantiva de la temática en la preparación, desarrollo y tipo de cuestiones que orientaron las entrevistas.

Se establecieron acuerdos y agendas previas con los formadores a efecto de realizar las entrevistas y se procedió a su desarrollo. Cabe mencionar que una de las dificultades fue el continuo cambio de fechas de gran número de entrevistas que se tuvieron que posponer debido a la multiplicidad y cantidad de tareas que desarrollan los profesores en la normal. Circunstancia que alargó el periodo del estudio de campo<sup>13</sup>.

En la realización de cada entrevista, se tomaron notas con que pudieran dar claves acerca de los sentimientos manifestados por el entrevistado, referenciando ciertas expresiones, gestos o inflexiones de la voz relacionados con ciertas informaciones manifestados, estas notas se consideraron importantes para enmarcar el grado de vinculación afectiva y el nivel de significado que se pudiera hacer un tanto evidente en las expresiones observadas. Como señala Alejandro Grimson (2010), uno de los aspectos que hacen la diferencia entre poseer una cultura que define la identidad y aquella que se ve como algo ajeno es el vínculo afectivo que surja entre el sujeto y el grupo, o la serie de rasgos comunes que en ese momento definen la pertenencia o no pertenencia (Chihu, 1999).

Este referente dio base para que una vez efectuada la entrevista, previo a su transcripción, se confirmara, organizara o reorganizara la categorización previa generada por los datos considerados más relevantes del diálogo, así como la detección de nuevas aportaciones a partir de cada entrevista, puesto que como afirman Coffey y Atkinson (2003): “el análisis, (...) no es la última fase del proceso de investigación sino que debe verse como parte del diseño de la misma y de la recolección de datos. El proceso de investigación, del cual el análisis de datos es

---

<sup>13</sup> Para ampliar un poco más el punto particular de las actividades de la práctica docente de los estudiantes, la observación del contexto mostró que la mayoría de los profesores entrevistados, además de atender las múltiples tareas asignadas fuera de la docencia y la docencia en sí, salen periódicamente a formalizar las prácticas, revisan planeaciones, seleccionan escuelas para la práctica, se entrevistan con los directivos, salen a supervisarla, resuelven problemas de tipo operativo; en general dan seguimiento a la organización y desarrollo integral de la práctica, antes, durante y después. Esto es importante puesto que “los ambientes sociales y las contingencias concomitantes también tienen impacto sobre la recolección de los datos cualitativos, así como también el propósito de la investigación. Los tipos de datos que se pueden reunir en diferentes ambientes de campo también afectan las posibilidades de su análisis, así como los objetivos del investigador.” (Coffey y Atkinson, 2003: 6).

un aspecto cíclico.” (Pág. 7). En esa idea, el guion se fue adaptando a ciertos puntos emergentes pero sin dejar de considerar los temas centrales previstos como ejes del interés de la conversación.

Se hizo una grabación de cada una de las entrevistas, y sin excepción, en el momento previo se pidió la autorización a los entrevistados para proceder con dicha grabación. Cada entrevista, se amplió con los registros efectuados en el diario de campo, posteriormente se transcribieron, ampliaron, revisaron y corrigieron, y finalmente se exportaron al programa Atlas Ti, medio electrónico por el cual se establecieron categorías, códigos y familias de códigos, algunos determinados previamente de acuerdo al guion, a la temática de la entrevista orientada desde los objetivos del estudio, hubo informaciones emergentes e importantes expresadas por los entrevistados, que se adicionaron a este sistema de codificación. Las categorías iniciales fueron decisivas para organizar la información y dar comienzo con el análisis correspondiente.

### **3. El proceso de análisis**

El proceso de análisis comenzó desde el momento mismo en que se percibieron situaciones significativas en los entrevistados, de las cuales se tomó nota y se identificaron como datos importantes para su codificación, análisis e interpretación.

Los códigos y otras categorías identificadas al organizar la información, se amplió significativamente, como ya se dijo, en señalamientos significativos para los propios entrevistados y al observar expresiones importantes respecto de la conversación mediada por la temática de la identidad normalista, como debate entre los normalistas ante los universitarios. De ahí, y en correspondencia al guion previsto, se establecieron otras categorías importantes para conocer su percepción respecto de su grupo de pertenencia y los rasgos de identificación, como las visiones y creencias que expresaban sobre la institución, sobre su rol docente, sobre la participación de “otros” formadores de uno u otro grupo – normalistas o universitarios –; los antecedentes y rasgos de la formación profesional, las marcas y las influencias escolares y familiares; y surgieron otras más como la formación por medio de la práctica, la exclusión o auto exclusión de

universitarios, los valores como formas de identificación, las creencias respecto de la cultura institucional. Categorías que se verán de modo concreto al realizarse el análisis respectivo. Cabe anticipar, que una serie significativa de códigos fue la emergencia de valores.

Las categorías sirvieron para el establecimiento de los códigos, vistos como subcategorías derivadas de acuerdo a la correspondencia y relación jerárquica del tipo de información. Este procedimiento se hizo a través del programa Atlas Ti, herramienta computacional que facilitó la agrupación y organización de la información en dichos códigos. El proceso de categorización y codificación obedece a la organización, manipulación y recuperación de “los segmentos más significativos de los datos (...) asignándoles etiquetas o membretes” conforme a nuestros conceptos, en otras palabras se condensa “el grueso de nuestros datos en unidades analizables creando categorías con ellos o a partir de ellos.” (Coffey y Atkinson, 2003: 31).

Lo importante de los *códigos* es que establecen vínculos entre diferentes segmentos de datos, reúnen y establecen relaciones que definen propiedades o elementos en común vinculados a ideas o conceptos de lo que se investiga. Tales conceptos finalmente se relacionan unos con otros produciendo el contenido a analizar. “El trabajo analítico importante radica en establecer estos vínculos y pensar en ellos. (...) a fin de generar ideas que se relacionen de manera detallada y precisa con nuestros datos.” (Coffey y Atkinson, 2003: 32). Se puede decir que el código es el dato y su relación estrecha con el concepto.

Una vez que se identificaron categorías y familias de códigos o nuevas subcategorías, se procedió con base a la orientación brindada por Coffey y Atkinson (2003), a relacionar los datos a efecto de armar conceptos o definiciones afines a la temática del estudio. La construcción de conceptos es un elemento clave en este proceso, implica un diálogo constante con la información, la reunión de ejemplos de situaciones que se reconocen “como encarnaciones de aquello a lo que el concepto refiere en común con las ideas (...) que la gente acostumbra utilizar” (Becker, 2009b:148).

Con el agrupamiento de familias de códigos o subcategorías, se identificaron aspectos comunes importantes de dichos temas en fragmentos de las entrevistas con relación a su contenido, en cruce con las notas del diario de campo y las observaciones directas de las reacciones de los entrevistados, con base en estos elementos, se reconocieron los datos de mayor significado para los propios entrevistados, en cruce con la temática y los propósitos del estudio desarrollado.

Para ilustrar los hallazgos, se han seleccionado fragmentos de las entrevistas que se consideran representativos de las categorías y los códigos correspondientes, con lo que se pretendió hacer evidente la semejanza, la diferencia y los contrastes encontrados.

Surgieron así valores, creencias, rasgos de pertenencia común con la cultura normalista, marcas de una identidad “heredada” de los modelos arquetípicos de la institución, que en conjunto nos han dado información sustantiva acerca de los componentes del normalismo, el conjunto emblemático de su cultura (Mercado, 2010); que aun así, como señala Grimson (2010), en muchos de los casos vistos, no forzosamente implica un vínculo con la identidad institucional, ya que ésta se forma hasta que emergen sentimientos de adhesión, la pertenencia visualizada desde un “nosotros” que se expresa mediante sentimientos de afecto (Mercado, 2010:34). La identificación de los rasgos de esa pertenencia, de esa identidad en el caso de los lazos de unión afectiva es una distinción de los sujetos que conforman el grupo de dicha pertenencia, esta distinción como diferenciación hacia los sujetos que no pertenecen al territorio de los rasgos comunes, nos ha llevado también a reconocer, cómo germina la exclusión incluso en la propia mirada de quienes se sienten demarcados por las fronteras de la cultura institucional, desviación implícita de la norma instituida (Becker, 2009a).

El carácter de pertenencia se ha relacionado con rasgos de la identidad esencialista, en sintonía con la cultura tradicional y su explicación desde los referentes de lo instituido (Lourau, 1970); la no pertenencia se postula al lado de la construcción identitaria, del enfoque dinámico de la identidad, de la transformación, del tiempo presente, todo ello relacionado con lo instituyente

(Ibídem). En esta perspectiva, se ha definido la relación entre la escuela normal en sus aspectos de organización institucional y los integrantes agrupados en quienes comulgan con sus elementos y los que se encuentran en oposición a su cultura, oposición que como parte instituyente tiende a la transformación (Lapassade, 1984).

Este sustento teórico, ha formado parte de una triangulación definitiva para identificar los rasgos de la cultura institucional, que ha propiciado la diferenciación en los propios entrevistados, toda la información se pudo rescatar en virtud de sus historias de vida en torno a su participación en la tarea institucional, de su itinerario como formadores en la escuela normal que nos ha ocupado.

En resumen, el proceso de análisis se ha basado en la identificación de elementos temáticos en común, determinados a partir de frases y palabras claves que permitieron la organización de los códigos categorizados, y de ahí a reconocer ciertos patrones de la temática, los rasgos que tienen en común los entrevistados y que se manifiestan como signos de una identidad institucional que demarca su identidad colectiva e individual; por otro lado, aunque el estudio sigue la perspectiva cualitativa, la comparación y contrastación de los códigos ha sido sustancial para identificar la pertenencia, en la generalización, las expresiones de exclusión relacionando el sustento teórico. Como se ha dicho ya, en este proceso de análisis, la recuperación de los datos en códigos, facilitaron el manejo de la información y su exploración (Coffey y Atkinson, 2003: 55), esto demostró que el intercambio conceptual y teórico continuo con los datos, es un elemento crucial en el proceso analítico.

Ya en ese recorrido, se pudo visualizar la relevancia de ciertos rasgos que se definen como atributos de identificabilidad (Giménez, 1997), que dieron cabida a interpretaciones iniciales sobre las tendencias, valoraciones y sobre todo el reconocimiento de las identidades de los formadores de maestros, y con ello reconocer rasgos que muestren de una manera muy próxima, la identidad institucional actual del normalismo.

## **II. Normalistas y universitarios (no normalistas) en la escuela normal. Confrontación de identidades formativas de la enseñanza**

### **Introducción**

En este espacio, se desarrollará el análisis y la interpretación del estudio realizado. El proceso se ha construido desde el cruce de tres elementos básicos del ámbito de la institución, estos son precisamente: el marco institucional, sin el cual no se puede entender la singularidad de la escuela normal, la estandarización de sus prácticas e ideas a partir de la “norma” en asuntos de la enseñanza, dimensión determinante del ámbito de los profesores de la educación básica, dimensión de permanencia y cambio (Dubar, 2002) que determina al normalismo como la cultura institucional en su conjunto distintivo de la pertenencia de sus integrantes, los normalistas; y, el tercer elemento, formado por “personas”, ya que la institución vive por ellas y éstas no viven sino en el marco de las instituciones (Lourau, 1970), se refiere entonces a los profesores de la escuela normal, sujetos de esta investigación que son concebidos desde su identidad formativa y en una interacción social contextualizada y mediada por la función institucional que los agrupa, define y les da referencias identitarias a partir de las cuales marcan diferencias. Los formadores de profesores viven el contexto institucional y a la vez le dan vida, son ellos el referente primordial para desarrollar el estudio desde su propia voz. El cruce de estos tres elementos, entrafía el tejido de rasgos característicos y fundamentales de un normalismo con fuertes implicaciones culturales heredadas del pasado que se debaten en el presente.

En esa delimitación, el sentido de esta realidad social institucional se establece desde el vínculo de tres identidades relacionadas entre sí, una colectiva, que se define desde la serie común establecida por los miembros del grupo; otra definida desde la institución en paralelismo a su cultura; y las de sus integrantes en la comunión de singularidades afines.

### **El caso de estudio, normalistas frente a universitarios (no normalistas)**

Los rasgos delimitados desde el normalismo, su función educativa para formar profesores establecida desde su origen, la delimitación de exclusividad como un

campo propio de profesores y el conjunto de valores que designan el prototipo de profesor, entre otros aspectos característicos, constituyen básicamente la cultura y la identidad normalista, como señala Giménez (2009), la identidad está formada de los materiales culturales incorporados e interiorizados por los normalistas.

Para reconocer esta identidad institucional en la escuela normal de Zacatecas; fue sustancial conocer la parte histórica que la definió en su cultura normalista; el siguiente paso se orientó a distinguir en qué forma se expresa tal definición en los docentes de esta escuela, el acercamiento a dicho fin se hizo a través de sus propias palabras al entrevistarlos; no obstante, ya se tenía una visión anticipada producida por los primeros acercamientos, en los que ya se percibía el lazo indivisible de los formadores normalistas en torno a la cultura de la institución que se erige como frontera, como separación frente a los que no poseen su cultura formativa, como señala Chihu, (1999) las similitudes crean a la vez fronteras que separan y delimitan diferencias.

La distribución de perfiles encontrada en la información primaria del estudio, fue la base para realizar una categorización inicial para poder entrar al campo del estudio, una vez realizadas las entrevistas a los profesores seleccionados, sus referentes fueron la guía para reagrupar, ampliar las categorías, reorientarlas y conformar códigos en los que se han organizado rasgos de la identidad de los formadores en dos categorías básicas, y una más producto de la combinación de ambas: los normalistas, los universitarios - o no normalistas - y los que poseen una formación mixta realizada en las dos instituciones educativas, la Normal y la universidad.

De acuerdo a la ubicación de los perfiles formativos encontrados en la exploración primaria de la planta académica, como ya se mencionó, estos ubicaron en primer término a los normalistas con un porcentaje de 66%, de los cuales el 55% estudiaron en la misma escuela en la que son docentes; el resto se formó en otras escuelas normales; a los universitarios corresponde un porcentaje de 31%, es notoria en este último grupo, una mayor cantidad de egresados de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Finalmente, tres profesores tienen una formación mixta

que representa el 4.2% aproximadamente de la planta docente, se insiste en que esta denominación se debe a que se han formado en carreras tanto de la universidad como de la escuela normal – dos estudiaron en la propia normal del caso, otro en una normal superior distinta -.

En esta lógica, sin más datos que la propia integración de la planta docente, ya es evidente la presencia de grupos y formadores con perfiles diferentes, lo importante ha sido el hecho de que ha surgido una confrontación de ambas culturas formativas que ponen en movimiento a la institución, sobre todo del grupo mayoritario al percibirse un sentido de propiedad que pudiera ser compartido, lo cual es el motivo de la perturbación, puesto que en este plantel, el normalismo se encuentra ante un nuevo contexto de diversidad profesional que cierne la tradición de la norma, del territorio institucional de su cultura; su raíz esencialista, las agrupaciones de carácter tradicional y sesgado. El sentido de la diversidad, sobre todo de las diferencias formativas en torno a la función normalista, produce la no pertenencia como oposición cultural de quienes no comparten los rasgos institucionales que conforman su cultura.

En esa lógica, es importante mostrar cómo se integra la planta docente, en cuanto a la diferencia de la formación profesional en esta escuela.

Tabla 1. Tipo de formación por institución (Elaboración propia).

Normalistas		Universitarios		Formación mixta	
Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"	Otras normales o instituciones de formación docente, UPN, CAM, etc.	Universidad Autónoma de Zacatecas	Institutos Tecnológicos o universidades privadas	Universidad Autónoma de Zacatecas	B. Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" Normal Superior
39	8	11	10	3	
47		21			

Tabla 2. Distribución de la función docente por tipo de formación y licenciatura en la que laboran los profesores de la escuela (Elaboración propia).

Licenciatura	Normalistas			Universitarios			Formación Mixta	TOTAL
	ENMAC	Otras normales	TOTAL	UAZ	Institutos tecnológicos o universidades p.	TOTAL	UAZ / BENMAC / Normal superior	
Educación Preescolar	7	3	10	3		3		13
Educación Primaria	13		13		2	2		15
Educación Telesecundaria	7	1	8	3	4	7		15
Educación Física	5	2	7	3	3	6	2	15
Educación Especial	7	2	9	2	1	3	1	13
TOTAL	39	8		11	10			
			47			21	3	71

Estas tablas permiten tener una visión integradora de los perfiles profesionales de los docentes de la escuela normal. Como se ha descrito, y en la lógica de la función formadora de profesores concebida desde su origen histórico, se puede observar que efectivamente, el espacio muestra una mayoría de perfiles normalistas, pero al mismo tiempo el número de universitarios y no normalistas refleja las condiciones recientes originadas desde la reforma normalista de 1984, la incorporación de las normales a las instituciones de educación superior (IES), y sobre todo, el arribo, a partir de dichos cambios, de profesores universitarios o de formación no normalista.

En cuanto a la distribución, también se refleja cómo las carreras de más reciente creación, educación especial, física y telesecundaria, muestran una incidencia de universitarios con mayor proporción, lo cual coincide con los datos manifestados por los profesores entrevistados al señalar que al crearse estas licenciaturas en décadas recientes, se incorporaron profesores universitarios, principalmente para cubrir las asignaturas de corte académico relacionadas con la investigación (Oikión, 2008), características de la cultura universitaria, así como asignaturas correspondientes a especialidades propias del desarrollo humano, integradas sobre todo a los planes curriculares de educación física y especial. En el caso de telesecundaria, como se expuso al inicio de este trabajo, el manejo de contenidos de secundaria y la relación con el tipo de perfiles universitarios que laboraban en dicho nivel, fue propicio para su incorporación (Entrevistas a profesores normalistas de la escuela). En ese sentido, la mayor parte de los profesores normalistas se desempeñan básicamente en las carreras de primaria, preescolar y educación especial, y los universitarios y no normalistas en educación física y telesecundaria.

Llama la atención como en la carrera de primaria, llamada todavía por muchos de los profesores de la escuela como “Magisterio”, se puede observar una planta docente en la que incluso trece de los integrantes de la planta académica son egresados de la misma escuela, no hay ningún otro normalista de otra institución, y solamente dos tienen perfil diferente. Esto podría hacer evidente la implicación con la historia de la escuela normal mexicana y de esta escuela – ya revisadas en el primer capítulo y que resultaron ser muy semejantes –, hacia la carrera de profesor de primaria, que fue la única opción normalista hasta ya muy adentrado el siglo XX, y en el caso particular de la escuela normal de Zacatecas seleccionada para esta investigación, fue hasta finales de la década de 1980 y principios de 1990 que se ampliaron las actuales opciones de formación del magisterio en esta escuela.

Con las particularidades mostradas, el marco institucional integral ya se integra por una cultura formativa homogénea, en la que, aún con la fuerte presencia del grupo normalista y su implicación directa con la cultura institucional, ya es notoria

la presencia de universitarios que ha puesto en movilidad los rasgos identitarios, lo cual es muestra de una diversidad que “implica producir alteridades y fabricar fronteras” (Grimson, 2010:5), situación en la que la institución, la cultura y los procesos de socialización han sido determinantes en la demarcación de similitudes y diferencias (Chihu, 1999; Berger y Luckmann, 1968). Los rasgos de identificabilidad (Giménez, 1997) marcan pertenencias y no pertenencias de los grupos conformados por la identificación y no identificación con la cultura de la escuela normal, situación que los posiciona “dentro” y “fuera” (Lourau, 1970) del sentido de inclusión a la institución.

En virtud de lo señalado con relación a los elementos referidos al acercamiento a las identidades de los formadores y de la institución. Se comenzará el proceso de análisis reconociendo los rasgos que definen la cultura normalista que una vez interiorizada por los normalistas, es el sustento que define su identidad como formadores de profesores. Hacer este reconocimiento, finca las bases para poder explicar por qué los normalistas perciben en la incorporación de no normalistas, una especie de amenaza a su identidad, a su territorio histórico, al contexto de su acción social (Lourau, 1970) que se ve alterado por quienes no comparten su cultura definitoria.

En ese sentido, el vínculo entre cultura e identidad, surge en el grupo de pertenencia que se identifica con los rasgos comunes definidos desde la cultura institucional, el normalismo (Grimson, 2010); no se da tal vínculo cuando la pertenencia es solamente un signo de referencia, cuando no existe el componente que los implica en un compromiso afectivo que se comparte, que se vive desde la apropiación y el sentido emotivo (Chihu, 1999; Mercado, 2010) de donde la cultura se convierte en identidad.

## **1. El normalismo: cultura e identidad**

Los rasgos constitutivos de la escuela normal – historia, tradiciones, valores ligados a la imagen de entrega y servicio del maestro, el apego a la norma - se reflejan en el sentido de pertenencia de los normalistas, se han formado en sus aulas y como producto de la cultura adquirida en dicha formación, se ostentan

como los propietarios de la formación docente, del modelo de maestro y de la norma universal que pretende regular y estandarizar la enseñanza.

Con esta serie de elementos configuran sus costumbres, tradiciones, normas, valores, reglas específicas (Blumer, 1982); comprenden sus creencias, hábitos y “formas de hacer las cosas” (Hargreaves, 2005), su cultura los configura en el ser y en el estar, produce una identidad docente particular, como señala Pérez (2004), la cultura institucional es desarrollada y reproducida por sus integrantes, quienes se ven identificados en esa “pauta” o “telaraña de significados” (Giménez, 2009; Geertz, 1992) que es la serie de atributos con que son formados, o conformados para ejercer la tarea institucional. En esa orientación, la cultura es un referente básico de su identidad.

Estos son rasgos de la identidad institucional, han sido adheridos gradualmente en un proceso histórico de permanencia, reflejan una identidad tradicional o esencialista ya que la cultura normalista básicamente se compone de elementos decantados desde su tradición histórica. Estos rasgos culturales se convierten en la base común de pertenencia e identidad normalista, son atributos únicos de tal distinción que son reconocidos desde cada sujeto, y los ratifican socialmente entre los diferentes sujetos que se reconocen mutuamente en ese marco de identidad (Giménez, 1997), que define entonces, una identidad colectiva.

La colectividad se da en torno a esta cultura como entorno de significación común de las personas (Grimson, 2011:41), la cultura se erige como el lugar simbólico desde el cual otorgan sentido a su tarea básica, profesan creencias, se perciben dentro de un grupo que se vincula por el espacio y la función formativa; estos no son otra cosa que su propia cultura que les brinda atributos comunes de pertenencia y consecuentemente de identidad; desde ahí, sus integrantes atribuyen significación a su vida dentro del marco institucional (Ibídem) cuya función es fuente identitaria. La relación entre la cultura institucional y tales rasgos de identidad colectiva de los formadores son el puente que une a los normalistas y a la institución.

La función institucional, formar a los profesores de educación básica, es el elemento común que vincula a los formadores de maestros, independientemente de su formación, sin embargo, esa función demarca un territorio que a la vez señala lo de “adentro” y lo de “afuera” (Lourau, 1970). Esta demarcación se hace desde la propia función institucional, que señala lo propio, el terreno simbólico del normalismo y de quienes lo identifican como un terreno de su propiedad.

### **La función institucional, demarcación del terreno cultural**

La función específica de la escuela normal sigue siendo la formación de profesores, en el caso de la escuela que se estudia, esta condición histórica se manifiesta literalmente en la “Misión” escolar contenida como elemento orientador básico del Plan Institucional, ahí se observa la permanencia de su finalidad básica y esencialista como fundamento de su existencia.

Misión Institucional: La formación de profesionales de la educación cuya práctica educativa, habilidades, competencias y conciencia ética generen aprendizajes de calidad en los niños y adolescentes que cursan la educación básica. (ENMAC, 2011b).

De acuerdo a los cambios generados por la inserción de las escuelas normales al marco de las Instituciones de Educación Superior (IES), a los antiguos preceptores, o maestros se les pretende designar desde el estado como “profesionales de la educación” (DOF, 2005). Sin embargo, dicha nominación no ha cambiado la esencia de la función normalista como se aprecia en la “Misión” de esta escuela; los docentes de la escuela normal mexicana siguen desempeñando la tarea institucional de formar a los profesores de educación básica. Esta circunstancia no es tan simple, la denominación oficial no ha traspasado la función institucional, pues ésta sigue determinando el sentido de su pertenencia, es un rasgo de identidad con un fuerte sentido de permanencia, sigue vigente en función de ello, la apropiación del normalismo, de la institución y su percepción de sí mismos, todo vinculado culturalmente. En esos términos, se puede afirmar que la incorporación de la escuela normal a las instituciones de educación superior (IES) no ha transformado su cultura ni su identidad esencialista (Dubar, 2002).

En dicho sentido, la formación docente basada en el cumplimiento de la tarea institucional se traduce en el cumplimiento del deber, aspecto valorativo que a la vez ha sido motivo de satisfacción en el que radica un sentimiento implicado con un compromiso moral, esto es parte fundamental de la identidad normalista, una identidad que emana de los valores de su cultura, valores compartidos que la hacen colectiva e institucional y que sigue viva en sus integrantes:

...para mí la mayor satisfacción de esto es ver (...) a muchos de mis alumnos triunfar,... claro, uno puso su parte y ellos, digo la familia no puedo decir que todo me lo deben a mí (se ríe), sería hasta ridículo ¿no?, pero sí que dices: no pues, que se los encuentre uno después y que le saluden a uno todavía como “hola maestro”, así con atención, con cierto respeto... (Entrevistado No. 15).

La tarea institucional, que es la formación de los profesores normalistas, se cristaliza en el servicio docente, en la práctica de la enseñanza, “ver triunfar a “mis alumnos” se refiere a verlos como profesores, enseñando conforme se les enseñó, siguiendo las reglas de la formación, en eso consiste finalmente la tarea de formar profesores, lo sepan o no los formadores marcan herencias a través del vínculo emocional que se expresa claramente como sentimiento de propiedad, “mis alumnos”. Este sentido afectivo es parte insustituible de identidad y cultura que une a los diferentes sujetos (Grimson, 2010), en este caso es la formación y su efecto final es un elemento simbólico generador de pertenencia compartida, en cuanto a que “lo simbólico integra a la comunidad al compartir el mismo sentido que se tiene de las cosas...” (Chihu, 1999:66).

En la tarea básica de la institución, su realización corresponde a “personas”, no solamente a cosas (Lourau, 1970). Es así que los símbolos cobran vida por el significado que les atribuyen las personas (Geertz, 1992), no obstante que la función normalista está normada a través de decretos, planes de estudio, programas, procedimientos estandarizados, por “cosas” (Lourau, 1970), se convierten mediante los formadores en parte de una instancia “viva”. La función institucional que cumplen los normalistas, al constituirse en el espacio de significación identitaria, es el espacio institucional en el cual se reconocen a sí

mismos y son reconocidos socialmente, este significado les otorga identidad (Giménez, 1997).

Desde luego que, si la identidad en cuestión tiene su génesis en el mismo origen de la institución, cuyos rasgos han prevalecido hasta el presente, ésta se ubica en la postura esencialista que postula el sentido de la permanencia (Dubar, 2002), el campo de la pertenencia grupal es la permanencia de sus rasgos de origen. “Ver a los alumnos triunfar”, es trasladar la tradición histórica al campo de lo personal, es una simbiosis entre la identidad del normalista y la cultura institucional que le da significado. El deber cumplido es cumplir con la norma institucional puesto que la institución “es un lugar sometido a normas imperantes que reflejan parte de las normas sociales de la clase imperante” (Lourau, 1970:29), en cuyo caso es el Estado. El reconocimiento de sí mismo y de los demás, en la identidad personal de los docentes de esta escuela, se refleja en cada normalista que ha formado, en los valores implícitos que asocia a su enseñanza.

Como cultura, como sedimento histórico, la formación construye significados que sustentan la razón de ser de los profesores de la normal, de los normalistas que forman profesores; por eso la satisfacción que nace del reconocimiento es un signo de esta identidad y de esta cultura. Este sentimiento va ligado al valor del respeto “que le saluden a uno todavía como “hola maestro”, así con atención, con cierto respeto”..., valor decantado desde la historia que es propio de esta cultura, y se puede interpretar como signo de obediencia ubicado en el marco de los valores contenidos en la ideología fundadora del normalismo, “el entendimiento humano” (Larroyo, 1950), la “dedicación permanente” una vida “reglada con carácter, dulzura y firmeza, paciencia y celo, bondad y dignidad” (Gutiérrez, 1989).

En la obediencia se hace lo que se tiene que hacer, eso significa el deber cumplido trasladado al campo de la identidad, es el vínculo afectivo de la satisfacción al ver que los alumnos hacen lo que el maestro les dice. Esta implicación entre obediencia y tarea institucional señala que las instituciones por tradición son autoritarias (Lapassade, 2008), representativas de lo duradero, de la continuidad de sus imperativos, reflejan y reproducen las normas sociales

dominantes, definen los comportamientos de quienes desarrollan sus tareas básicas (Lourau, 1970).

Precisamente, la escuela normal como institución impone la estandarización de la norma y con ello determina los valores y la conducta de sus integrantes, obedecer es proceder conforme a lo dictado por la autoridad, por la norma, de acuerdo a lo que indican las directrices internalizadas por el individuo, ubica el comportamiento de los normalistas como legítimo, puesto que la institución les otorga legitimidad mediante el cumplimiento de la norma universal (Teixidó, 2005). El compromiso asumido es percibido desde atributos designados en la obediencia como aceptación y apropiación del poder normativo que estandariza las conductas y legitima el modelo de enseñanza (Díaz Barriga, 1990).

Esta cultura, esta comunión percibida a través de sentimientos de implicación es una identidad colectiva que se define en vínculo de unión entre los sujetos del grupo, sus rasgos comunes y los rasgos determinados por la institución. Esta identificación común es la base de una identidad colectiva que se gesta en un flujo permanente entre los sujetos que hacen conciencia sobre los aspectos que los definen como miembros del grupo (Chihu, 1999). Este vínculo aporta sentido a la escuela normal percibida como institución, en la identificación se da una “idea de obra o de empresa” que realizan las personas, por eso “entre los integrantes del grupo social interesado en la realización de esa idea, se producen manifestaciones de comunión dirigidas por los órganos del poder y reguladas por procedimientos” (Lourau, 1970:55), esta afirmación puede representar lo que sucede entre el grupo de pertenencia normalista y la escuela normal.

En ese proceso de identificación establecido a partir de la acción institucional de los sujetos, el lazo de unión entre profesores formadores, cultura normalista, las singularidades de la institución, se ha constituido desde su origen y ha permanecido en esa interrelación, como un territorio propio de profesores, desde luego que el señalamiento se centra en los profesores que poseen la cultura normalista, cuya labor está delimitada a la educación básica.

## **2. El territorio de los profesores normalistas**

Ya que desde los inicios de la escuela normal, se determinó que fueran los maestros más competentes y con la mayor experiencia en el arte de la enseñanza quienes se hicieran cargo de enseñar a otros a enseñar, es decir, de formar a sus colegas, los maestros (Luzuriaga, 1918). Desde entonces, se delimitó el espacio de las escuelas normales como territorio de profesores. Este rasgo es válido si se enmarca desde la propia formación en la enseñanza, ya que los profesores son quienes ejercen la enseñanza. Este sentido se ratifica en la idea de formador que poseen los normalistas, con muchos o pocos años en el medio, conscientes o no de la permanencia de este atributo en el tiempo esta idea está presente en su visión de profesor.

Me parece a mí muy importante el hecho de mencionar, no estoy a favor de las personas sin perfil docente en ningún nivel educativo, (...) pero en el caso de la Normal me parece indispensable porque están formando, o sea, son docentes formando docentes... (Entrevistado No. 15).

No dudo que existan maestros que no tienen preparación profesional docente que son buenos en lo que hacen, y tampoco dudo que existan maestros con formación normalista que no sean tan acertados en lo que se debe de hacer; pero considero que es más el porcentaje de maestros buenos con preparación normalista y de maestros no tan buenos que no tienen preparación normalista... (Entrevistado No. 12).

La enseñanza en cualquier institución debe realizarse con conocimiento de la didáctica, a eso se refiere el perfil al que se refiere el entrevistado, y si esa condición es común para todo enseñante, en consecuencia, define implícitamente la responsabilidad de formar adjudicada a los profesores con mayor experiencia, la formación docente debe estar en manos de profesores que conocen y practican la enseñanza, en ese sentido sólo ellos saben “enseñar a ser maestros”, como lo percibió una formadora actual recordando sus años en la escuela normal al hacer énfasis en lo estricto de sus profesores, lo cual se percibe sobre todo en el desenlace de su frase: “¡Me estaban enseñando a ser maestra!”.

...fui formada sólidamente, pero de una manera muy rígida, muy estricta, entonces yo tenía que dominar lo que estaba dando para darlo bien y poder implementar lo que yo pretendía que fuera más... ¡Me estaban enseñando a ser maestra! (Entrevistado No. 13).

Formar, enseñar “a ser maestro”, reclama el cuidado de la herencia, la transmisión de los rasgos del grupo mantenidos para heredarlos con cuidado, en eso radica lo estricto de este caso, los maestros de mayor experiencia en el arte de la enseñanza, como lo dijo Lakanal (Larroyo; 1950), siguen siendo actualmente los más reconocidos por los propios normalistas como los “autorizados” a formar a los profesores, en ese entendido, los rasgos que definen su tarea, deben ser transmitidos celosamente para que se resguarde el territorio, la identidad como pertenencia cultural (Fernández, 1994) de esos maestros particulares que pueden formar a sus colegas, situación de continuidad, de permanencia, en una tradición que sostiene y reproduce la cultura común (Pérez, 2004).

En el territorio de los profesores, es decir, en el normalismo en el cual se sostiene y reproduce la herencia cultural como parte de la formación – además de ser una las funciones adyacentes que componen toda institución escolar, en las que se encuentran además la socialización y la formación ideológica (Teixidó, 2005) –, la herencia de la función institucional se hace a través de la socialización de los rasgos que encarna el tipo de profesor definido ideológicamente.

Los procesos de interacción entre los normalistas aportan a los futuros profesores una mirada de “la vida como es” (Berger y Luckmann, 1968), es decir, los profesores son quienes forman profesores, la escuela normal es un terreno en el que los más expertos en la enseñanza los forman repitiendo el ciclo, reproduciendo la tradición.

En esos procesos, al interiorizarse los rasgos culturales se adquieren, reconocen y se ratifican en la experiencia personal otorgada y en el reconocimiento de los integrantes del grupo de identificación (Delgado, 2011). En el intercambio colectivo e individual, los normalistas priorizan el contexto cultural de la escuela normal ligado a la enseñanza, a las identificaciones con sus formadores y el rol

institucional; es importante destacar que ontológicamente, estos rasgos vistos como valores son cualidades identificadas con modos positivos de actuación (Rendón, 2005), en cuyo caso se puede percibir su valoración positiva en signos de satisfacción, de compromiso, de responsabilidad compartida a través del tiempo.

[Ser profesor en mi escuela normal] es una enorme satisfacción, una enorme satisfacción y un compromiso. Para el tiempo que me queda de estar aquí - que ya estoy en el umbral de la salida -, es como si fuera el primer día de trabajo, dar lo mejor de mí, dejar huella, dejar en mis alumnos una responsabilidad. Evoco la responsabilidad de quienes fueron mis docentes... quiero vivir como vivieron ellos hasta el último día que esté yo aquí con una responsabilidad, con una, aquí sí, una mística de servicio y dejarles lo mejor de mí. (Entrevistado No. 19).

En las expresiones contenidas, se funde la función institucional con la pertenencia cultural expresada por los maestros al ratificar el reconocimiento de sí mismos y reconocer en quienes los formaron, los valores relacionados a su ámbito de identidad, a la vocación, a la docencia como carrera de vida, a la mística con la que se asume un ejemplo de vida basado en la entrega personal y el compromiso del legado de la tradición, del modelo arquetípico construido en torno a dichos valores, en la reiteración de que los mejores profesores son los que siguen formando a los profesores y ésta también sigue siendo una aspiración de normalistas que ahora desempeñan esta tarea histórica. Hablamos ya del campo de los valores que caracterizan al modelo, al arquetipo de profesor fundado junto a la cultura de la escuela normal desde el origen de su historia.

Las características de conocimiento práctico pedagógico aunadas al sentido moral humanista designa aún hoy el conjunto de valores o cualidades de los maestros. La imagen icónica del maestro de mediados del siglo XX, personifica el modelo de maestro que se originó a partir de dichas cualidades asignadas al “verdadero apostolado” designado culturalmente desde el normalismo (Güemes, 2003).

Los profesores conciben estos valores como un compromiso entre generaciones, una herencia marcada desde la formación, un arraigo al grupo de pertenencia, la carrera como proyecto de vida encarnado desde los valores de su figura idílica

que entraña reconocimiento y arraigo social, creencias, posicionamiento ante sus semejantes, de ahí que haya expresiones de satisfacción, sentimientos que surgen de fragmentos biográficos en los que identifican la vocación, el compromiso y la responsabilidad ligados al modelo de profesor que visualizan dentro del marco simbólico heredado desde su formación. “Vivir como ellos vivieron”, “dejarles lo mejor de mí” (Entrevistado No. 19), expresado en la entrevista, es pasar la estafeta de la permanencia como garantía de que la tarea formativa se hará según lo marca la tradición impuesta por los primeros formadores, son sus modelos, sus prototipos que delinear las pautas a seguir.

En la realidad institucional, las cualidades del experto en la enseñanza se vislumbran como valores que aluden a la vocación, la mística, la responsabilidad, el compromiso, todo en conjunto nomina los rasgos de un modelo que otorga pertenencia al grupo normalista, que sigue identificándose a través de estos rasgos definitorios que han traspasado generaciones, sedimentándose en el tiempo.

El prototipo se traduce en los valores que se heredan en la formación ligada a modelos icónicos del reconocimiento social propio del normalismo, estas cualidades son rasgos que definen el territorio simbólico de pertenencia de los maestros, de los normalistas, de los formadores de profesores con pertenencia normalista. Sólo aquellos con dominio de los asuntos de la enseñanza, la pedagogía, la didáctica y con valores ligados a la “vocación”, a la entrega y al sacrificio son quienes deben ejercer la enseñanza.

[Los profesores]...tienen que tener la mística de la docencia, es muy diferente poseer los conocimientos a propiciarlos, y no lo dudo, no discuto que no lo tengan los universitarios pero no todos, claro, hay algunos que mis respetos, tienen más... didáctica... que un egresado de la normal, pero hay unos que no la conocen, entonces no pueden, no se les facilita propiciar el aprendizaje,... les faltan elementos. (Entrevistado No. 19).

Los valores son concebidos como normas de comportamiento, el respeto a los profesores, actuar con discreción, con cierta obediencia y sumisión ante una autoridad moral “que se gana”, que emana del modelo que se proyecta en el

formador en los “antiguos maestros formadores”, modelo sustentado desde los preceptos ideológicos emitidos en la fundación de la escuela normal.

El prototipo en muchos casos surge incluso de la propia familia, que como tradición presente en ámbitos de tal proximidad, engendra los valores, no solamente desde la formación, sino desde el propio ámbito de la socialización primaria (Berger y Luckmann, 1968).

Me siento realizado, la verdad, mis abuelos son egresados de esta escuela, mis padres se conocieron en esta escuela, se enamoraron en esta escuela, tengo hermanos que egresaron de esta escuela, tengo tíos que egresaron de esta escuela, entonces para mí es un orgullo regresar a la raíz ¿no?... Pero también es un compromiso muy grande, lo principal, lo primero que quisiera aportar a la escuela y en específico a los estudiantes es el amor por la profesión, es el orgullo de ser docente, además de todo lo que conlleva, actitudes, valores específicos... y otra cosa muy importante que nos falta que es el optimismo, me gustaría manifestar ese optimismo, ese amor por la profesión, esas ganas de trabajar y esas ganas de ser maestro. El sentimiento que tengo es de mucho orgullo, pero también de mucho compromiso, de mucha responsabilidad con lo que estoy a punto de hacer. (Entrevistado No. 12).

En el prototipo de profesor se conjuntan los rasgos comunes de la representación ideal de los atributos que definen de una manera decisiva a los profesores ejemplares, los que son reconocidos por las propiedades que dan sentido al grupo, sus ejes de su cohesión, de su distinción, de su resguardo cultural (Scandroglio, Et. Al., 2008:82).

Desde tal percepción, el componente evaluativo de la identidad colectiva o institucional actúa visualizando los arquetipos como elementos positivos que dan sustento a su conformación cultural. El componente afectivo también se presenta a manera de atracción social generada por el sentimiento de afecto que produce la similitud del modelo con las conductas asumidas; así que, entre más proximidad representativa establezcan los integrantes del grupo con el prototipo, más aprecio se generará y se asumirá el modelo como guía positiva de su actuación.

La herencia de los valores del modelo de profesor, se encuadra en los procesos de interacción de los grupos sociales (Berger y Luckmann, 1968). Este bagaje, este despertar del compromiso que deja marcas importantes en la formación, refleja los procesos de resocialización y ratifica los procesos de socialización primaria desde los cuales “se aprende el mundo como es” (Ibídem), ahí está un apunte más de la permanencia cultural como signo de la identidad colectiva, de la identidad normalista.

En la formación profesional se ratifican valores que se reconocen en los propios integrantes individuales, en el grupo de pertenencia y en el ámbito de lo social. Son la herencia con la que ha de llevar a cabo el desempeño profesional, más que los conocimientos, la postura ante el oficio, ante el rol, la responsabilidad de formar transmitiendo los mismos valores.

... los maestros de aquel entonces, y ahora muy reconocidos por su trayectoria de aquellos tiempos, nos daban más el bagaje, el contexto de lo que es la carrera, pues nos llevó a quererla y a sentirnos comprometidos, yo siento que eso fue muy importante en la formación que recibimos (...) porque yo creo que se nos despertó mucho la conciencia, el compromiso,... (Entrevistado No. 15).

El arraigo al grupo de pertenencia determinado por los profesores en el normalismo, postulado por los valores encarnados en el modelo arquetípico, se fundan en el compromiso establecido entre generaciones a través de la trasmisión de ciertas marcas de la formación, su nivel de implicación determina el grado de compromiso con la función de la enseñanza y con la formación normalista, surgen así sentimientos que trasladan el carácter de cultura al nivel de la identidad, el nexo entre la identidad individual da lugar a la pertenencia con la identidad colectiva institucional que distingue a los normalistas desde su propia mirada.

En dicha pertenencia, se identifican atributos que coinciden con los elementos tradicionales de la institución, la identificación permite el reconocimiento de sí mismo del sujeto formador, la identidad personal (Giménez, 1997), establecida en la implicación con los otros semejantes (Mead, 1972) en el reconocimiento social hacia los formadores idílicos; que modelan el prototipo de las personas responsables de la formación, que al igual que los fundadores de las normales

europeas, debían poseer el “bagaje”, el conocimiento de cuestiones sobre la enseñanza, la didáctica, y el conjunto de virtudes propias de una persona que se vislumbra como ejemplo a seguir.

En el contexto actual continúa el reconocimiento a la trayectoria de ciertos maestros igualados a la idea de la formación normalista, lo deseado e imaginado desde los rasgos de pertenencia culturales y esencialistas del normalismo, el prototipo precisamente nace a partir de la encarnación de los rasgos que definen la cultura de la institución (Scandroglio, Et. Al., 2008), se da como producto de lo instituido (Lourau, 1970), lo que permanece que se conjuga con la imagen del deber ser cuya identidad está ligada a la tradición. En quienes se identifican con dicha pertenencia, denota no sólo la aceptación, sino que es guía para sentirse identificado, consciente del rol que les corresponde como formadores de maestros en el territorio que se considera como propio, se erige su cultura en función de los rasgos sedimentados históricamente, conservados, reproducidos y sostenidos como emblema de la institución (Mercado, 2010).

Los valores reconocidos están ligados a sus creencias, a su posicionamiento como formadores ante sí mismos y ante sus semejantes, es una identidad que se denota en las expresiones de satisfacción, en los sentimientos percibidos con los que identifican los rasgos de una vocación.

Considero que ser profesor es una carrera de servicio, es una carrera de entrega y de sacrificio,... me gusta el hecho de ayudar a que una persona se transforme en una mejor versión de sí misma, ¿sí? Entonces, yo sé que las personas no cambian porque cambiar sería quitar una cosa y poner otra, pero sí nos transformamos. Yo creo que el trabajo del profesor es ayudar que una persona se transforme en una versión mejor de sí misma y eso me gusta mucho, considero que es una profesión muy noble, de mucha entrega, de mucho valor; y eso hace que me llene como persona, que me sienta pleno, me sienta a gusto con lo que hago (Entrevistado No. 12).

En resumen, la cultura definida por esa misión aprendida y heredada por la historia institucional y sus protagonistas, es un legado de valores identificados en la carga sentimental que genera lazos de pertenencia entre los que comparten la

tradición, la responsabilidad de una tarea de vida; es entonces la propia cultura la que recibe, se apropia y se hereda, el normalismo aporta las grandes motivaciones de sus protagonistas y los lleva a apropiarse con celo de su identidad. Pero, esta identidad y esta cultura, signos de su pertenencia, se erigen también como fronteras ante quienes no comparten el conjunto común de rasgos que los definen.

### **La enseñanza, signo de colectividad**

La enseñanza es pertenencia del normalismo, aporta los materiales culturales (Giménez, 2009) de su identidad, el conjunto de atributos que caracteriza al normalismo. Estos los delimitan pero les dan distinción, los estandariza pero es el nicho de sus valores y sus competencias: la norma universal en el conocimiento de la didáctica, la experiencia y la práctica de la enseñanza, la vocación como entrega al oficio, el reconocimiento de su entrega.

La identificación de sí mismos como profesores y su ratificación, se establecen en el vínculo afectivo, esta es la diferencia entre cultura e identidad (Grimson, 2010). Cuando no se establece, no surge el “nosotros” signo de la pertenencia colectiva (Mercado, 2010). De este vínculo nacen los lazos de pertenencia, identificación e identidad colectiva; interioriza los elementos culturales de mayor significado para el sujeto, es cuando el sí mismo se vuelve un sí mismo colectivo (Villoro, 1998). Entonces, “por muy rica y compleja que sea la imagen que los individuos tienen de sí mismos en relación con el mundo físico y social que les rodea, algunos de los aspectos de esa idea son aportados por la pertenencia a ciertos grupos...” (Scandroglio Et. Al., 2008:81), la pertenencia es signo de identidad que se hace evidente en la “defensa” del normalismo ligado a la práctica, a la integración comunitaria que aporta experiencias emanadas de la enseñanza: los “tallones que se da uno con la vida” (Entrevistado 14), experiencias que son vínculos que constituyen el lazo de identidad común que es a la vez, la diferencia y la frontera de las identidades (Chihu, 1999).

El componente emocional define la identificación grupal y determina los comportamientos y las conductas, delimita la identidad (Mercado, 2010; Scandroglio, Et. Al., 2008). Lo emocional se define en la vivencia de ser maestro, la relación que establece con los niños, con los padres de familia, con los miembros de la comunidad, este conjunto social aporta significado a sus vivencias, sustenta el vínculo que se gesta en el interior de la persona, “sus querencias”, las pertenencias que son ratificadas desde el compromiso de la “implicación emocional” (Scandroglio, Et. Al., 2008). Junto a este componente, lo cognitivo se devela y precisa la referencia grupal que los identifica, la didáctica, la experiencia de la enseñanza.

La experiencia en la enseñanza, es un rasgo que aporta identidad, se expresa en el lazo afectivo que establece con fuerza el nivel de implicación del maestro hacia sus estudiantes, la ratificación por los otros, reconociéndolo como profesor “¡...profe...esa fue la palabra clave!”:

“ahí fue donde nació mi, no vocación, sino mi identidad tal vez, porque yo no tenía vocación de profesor, saldría después o estaría muy escondida, entonces cuando en la escuela primaria me tocó con un segundo año, lo recuerdo perfectamente, y cuando un muchachillo me dice: “oiga profe” ¡Esa fue la palabra clave!, cuando yo oí: “oiga profe”, ¡ah jijo!, creo que se siente bien que le digan a uno profe, y no pues ya de ahí en adelante como que agarré ya más en serio la cosa...(Entrevistado No. 14).

Esta expresión manifestada emotivamente, muestra el alto grado de valoración que los normalistas otorgan a sus experiencias en torno a la enseñanza, a su rol como profesores, al ser reconocidos como profesores surge un fuerte vínculo afectivo que los identifica, que hace emerger una “identidad sentida, vivida y exteriormente reconocida de los actores sociales” (Giménez, 2009:11).

Este vínculo afectivo, elemento desencadenante de identidades, se observa desde la formación de profesores en la escuela normal, la “vocación o la identidad tal vez” que se reveló con mucho sentido en la frase “oiga profe”, trasladada al contexto de la normal se hace consciente y permite construir una visión de profesor que refleja los valores de entrega desinteresada, la preocupación por la

transmisión de saberes prácticos que no es otra cosa que la transmisión de la cultura normalista que se sucede de generación en generación, es “dar lo que ya tienes”:

... mi visión de la docencia es dar lo que ya tienes en el trabajo y formar muchachos cada vez más conscientes de lo que están (Entrevistado No. 15).

Esta “visión” de “dar” configura el pensamiento normalista, sus creencias. Significa vocación, mística, subyace en la idea de hacer consciente al nuevo profesor de cumplir con la enseñanza como una función encomendada desde la misma vocación, es raigambre que viene decantada históricamente desde el origen mismo del normalismo, “formar muchachos” es hacerlos conscientes de su responsabilidad, tradición normalista que define el pensamiento de los normalistas y constituye el marco común de identificación, la identidad colectiva delineada en estos valores relativos a la norma de la enseñanza, conocer y hacer lo que se debe, “que salgas hecho y derecho”:

La esencia del normalismo es que tú como docente salgas hecho y derecho, con todas las capacidades, (...) tus habilidades, destrezas y demás, que salgas con todas tus competencias bien desarrolladas (Entrevistado No. 7).

Salir “hecho y derecho”, se delinea desde cierto tipo de elementos propios del prototipo de maestro (Scandroglio, Et. Al., 2008) configurado en la cultura que corresponde a la institución que norma la enseñanza (Lourau, 1970), desde la evocación de maestros reconocidos como modelos de los valores heredados y reproducidos en la formación, como la obediencia (Teixidó, 2005), la repetición de valores ligados al cumplimiento de lo que se tiene que hacer

... al ver el comportamiento de mis maestros surgió la vocación, dije bueno pues es bonito. Si así como ellos me enseñan puedo enseñar, voy por buen camino (Entrevistado No. 7).

En el sentido de la obediencia, concebido como un aspecto de la formación normalista, el distintivo de “normar”, estandarizar, da sentido a ir “por buen camino”, se entiende así por proceder de acuerdo a la tradición heredada de generación en generación, constituir, preservar la tradición.

La identidad, el ser maestro, se constituye desde este tipo de atributos que son una herencia cultural, la identidad surge de la cultura, del elemento de prevalencia que la conforma. La identidad institucional es esencialista, deriva en una identidad colectiva en la que el profesor responsable de formar a sus colegas, se reconoce en la herencia de formas que se constituyen en el tiempo “así como ellos me enseñan...”. Por otro lado, existe en esta declaración un proceso en el que “el individuo interioriza, introyecta la regla institucional” (Lourau, 1970:60) y se da una continuidad en la institución que adquiere sentido en la identidad colectiva con la que el sujeto identifica los elementos comunes que definen su grupo de identificación.

En esa acción, surgen sentimientos de reconocimiento con los que se establece la apropiación de elementos culturales comunes, que fusionan su identidad individual con una pertenencia de tipo colectivo al identificar los rasgos que distinguen el rol común como lazo de la colectividad (Mercado, 2010:233).

...cuando en un trabajo docente alguien que sigue el consejo, que sigue la orientación y que atiende lo que puede hacer a favor de los niños, de ir más allá de lo cotidiano, yo me siento muy a gusto cuando después de haber estado conmigo y que me platican: no fíjese que mis niños ya aprendieron esto, ya mis niños están empezando a leer, que bueno que usted me llevó a un grupo de primer año (Entrevistado No. 15).

Sentirse “muy a gusto”, es una expresión que representa un acto de reconocimiento a la identidad individual que es ratificado socialmente a través de la expresión “qué bueno que me usted me llevó a...”, el reconocerse como profesor y ser reconocido como tal, muestra como la identidad surge de rasgos de una cultura que es común y tiene permanencia (Giménez, 2009) en el espacio simbólico del grupo, se establece por medio del compromiso afectivo que se hereda y sobre el cual se finca la identidad colectiva (Grimson, 2010).

La identidad que emana de la cultura a través del sentimiento de pertenencia a ciertos rasgos culturales, se traslada a las nuevas generaciones de maestros, el “oiga profe”, el “sentirse muy a gusto”, se expresa en el sentido de propiedad de “mis niños” que define el rasgo identitario de pertenencia en “el apego afectivo a

cierto conjunto de objetos materiales que forman parte de nuestras posesiones (...) el sí mismo de un hombre es la suma total de todo lo que él puede llamar suyo...” (Larraín, citado por Giménez, 2009:15). En esa idea, decir: “Mis niños”, manifiesta un sentimiento significativo que denota la apropiación del terreno cultural e institucional, como identidad colectiva que se genera desde la interiorización de los rasgos comunes de los normalistas (Mercado, 2010:233,234).

Ese territorio de identificación de rasgos que establecen una base común de apropiación cultural, es a la vez, el territorio desde donde se construyen las diferencias.

### **3. Diferencias formativas, diferencias culturales, confrontación desde la colectividad**

Las distinciones producidas por los rasgos de identificación en colectividad en torno a un grupo, en este caso al grupo normalista, los hace conscientes de su pertenencia común y los define precisamente “dentro” de ese grupo (Chihu, 1999:63). Tal distinción se convierte en el indicador de diferencias. La presencia de integrantes de un grupo que no posee la formación normalista, es por lo mismo diferente; por lo tanto, no es reconocido como parte del conjunto cultural de la identificación común. Esto, más allá de las diferencias, constituye un movimiento crítico que pone en alerta su definición en torno a la cultura normalista.

La noción de “nosotros” representativa del lazo común, es al mismo tiempo la diferencia que estipula lo ajeno, el lazo afectivo que determina su cultura y su identidad es también la marca que delimita lo que no es reconocido como propio. La identidad se constituye en diferencia y exclusión a través del establecimiento de fronteras de los integrantes del grupo de pertenencia con otros grupos (Chihu, 1999:63).

En esta dinámica de pertenencia cultural genera la diferenciación con quienes no poseen los aspectos distintivos del grupo normalista, diferencia que radica en quien no tiene la experiencia de la enseñanza, en quien no tiene esa vivencia, ese elemento que aporta el lazo afectivo a los normalistas. La paradoja es que la

distinción entre los miembros del grupo que determina su identidad colectiva, determina la no identidad de los no normalistas y se constituye en una percepción de amenaza de su territorio, de su identidad.

No tanto porque yo dude de los conocimientos de los que no son profesores de formación, no lo dudo, a lo mejor son mucho más capaces que nosotros en otra área, pero hace falta eso... [la didáctica] (...). Sí, llegan a invadir el espacio, porque insisto, esa esencia que se adquiere, esos tallones que se da uno en la vida con los chiquillos, con los padres de familia, con la comunidad, con los elementos de la naturaleza, no los han vivido... (Entrevistado No. 14).

Ese rasgo esencialista de concebir la formación como propiedad normalista, tiene su lógica en la visión del entrevistado al señalar que la diferencia con los que no están en la posesión de los elementos que definen la enseñanza, no tienen el conocimiento práctica que les otorga, además de la formación, la experiencia y el medio en el que viven como profesores. Esta cultura definida desde el mismo grupo del normalismo, los distingue a sí mismos, y percibe las diferencias con los que no poseen este tipo de características. En el caso, se refieren directamente a los formadores universitarios, que desde la lógica cultural del grupo normalista, “si llegan a invadir” su espacio, territorio que define su práctica y su identidad. Entonces, la distinción hace la diferencia.

### **La distinción hace la diferencia**

Es la distinción la que crea la diferencia y la similitud desde la cual surge la pertenencia y a la vez la exclusión. Y como se ha visto ya, ésta se puede generar desde una identidad observada desde el exterior al grupo de pertenencia, por una parte; y por otra, desde los mismos integrantes del grupo (Chihu, 1999). En el primer caso la identidad es reconocida por alguien externo, por quien solamente la enuncia y consiste en la identificación de un rasgo característico común compartido por quienes forman dicho grupo; la segunda es realizada por los mismos integrantes del grupo, al hacerse conscientes de los rasgos comunes que los definen (Chihu, 1999:63). Este es el caso de los normalistas al identificarse y reconocer ciertos atributos que los vinculan como integrantes del normalismo. Ahí, la pertenencia al grupo normalista, se asume desde “dentro” (Ibídem) por quienes

se definen desde la propia cultura normalista, desde los rasgos culturales que poseen en el conjunto común de identificación, de pertenencia. La distinción que surge desde el exterior, está vinculada a la proyección social de la escuela, ahí, el grupo de pertenencia y la propia institución delimitan los atributos que los representan socialmente, si la institución tiene prestigio, sus integrantes espontáneamente serán proyectados como personas prestigiadas (Teixidó, 2005:22).

Este último tipo de distinción determina la identidad colectiva o institucional como aquella que “se enuncia desde el actor externo” (Scandroglio, et. al., 2008:83) al identificar “rasgos comunes que son compartidos por los miembros de ese grupo” (Chihu, 1999:63); en estos términos, los no normalistas identifican rasgos del grupo cultural institucional en los que ellos observan la diferencia, esta condición se suma a las fronteras levantadas desde los propios miembros del grupo normalista; la distinción se produce de parte de ambos grupos en la demarcación mutua de lo propio frente a lo ajeno. Esto ubica, en primer término, a los no normalistas en una situación de exclusión.

En cuanto a la especialidad que ellos tienen, o la formación que ellos traen, tienen mucho dominio en esos contenidos, pero sí les hace falta un poquito más sobre didáctica, sobre estrategias (Entrevistado No. 4).

La referencia a “ellos”, trae como la luz a la sombra, su parte complementaria o contrastante que es el “nosotros” (Mercado, 2010), “ellos” no son parte de “nosotros”. Se percibe a los integrantes del otro grupo como algo ajeno, basado en la delimitación de su no pertenencia a la cultura institucional.

El establecimiento de las fronteras de la exclusión que definen los elementos simbólicos del territorio de pertenencia, determina una mayor jerarquía al grupo identificado con la institución, en estas condiciones, hay una sobrevaloración del grupo cultural dominante que redundará en relaciones de exclusión, que suelen promover atributos de discriminación (Goffman, 2010).

En el “nosotros” que es a la vez una demarcación de diferencias, los normalistas identifican atributos propios de los universitarios, es decir que también hacen las

veces de “actor externo” que define al grupo desde fuera, en este caso, son los normalistas que identifican rasgos característicos de la universidad en el “dominio de contenidos”, es aceptado como un rasgo unido a la formación científica y académica que se gesta desde el seno de la universidad (Muñoz, 2013).

Este posicionamiento ante los “otros”, los diferentes, define una situación de segregación ante la igualdad, no ser normalista relega a los otros, a los universitarios, debido a la “norma impuesta por la cultura del grupo mayoritario” (Becker, 2009a: 15). Esta condición de marginación es considerada como Outsider, “como alguien incapaz de vivir según las normas acordadas por el grupo y que no merece confianza”. (Ibídem). Surge de la presión hacia la uniformidad que es propia de los grupos, y que implica el rechazo hacia quienes se perciben como ‘desviadores’, “es decir, los miembros que no adoptan los valores, las normas y finalidades del grupo” (Lapassade, 2008:75), entonces, la desviación implica, no sólo al que atribuye la exclusión, sino que también es una definición de los que están fuera de la norma (Becker, 2009a). No identificarse con los valores y los elementos culturales de la institución, es también un acto consciente en el que los sujetos pueden decidir no pertenecer.

¡No! Vamos, no me siento normalista, pero creo que el normalismo tampoco me siente, no me siente. No, sinceramente no. (Entrevistado No. 6)

“Los individuos deben pensar por sí mismos. Eso es lo que los hace individuos. Sin embargo, el grupo quiere que se hagan eco de sus creencias” (Hargreaves, 2005:188). “Sentirse” o no “sentirse” normalista, es un sentimiento que expresa sin rodeos una decisión consciente acerca de la no pertenencia grupal. Es una definición que no requiere que sea señalada desde los propios integrantes del grupo normalista, basta ya reconocerse diferente y definirse en la diferencia. La decisión apunta hacia una identidad no colectiva donde el sentimiento es contrario a la pertenencia; una acción consciente de no ser parte de la institución.

Continuando con la distinción como delimitación fronteriza cultural, el conocimiento pedagógico y la experiencia son valoradas como condiciones particulares del modelo de profesor para desempeñar no sólo la docencia, sino de manera más

especifica la tarea formativa de profesores, función básica y distintiva de la institución:

... para mí, para que una persona pueda formar docentes tiene que primero haberlo vivido, haberlo vivido en formación y en experiencia y eso a mí se me hace indispensable, pero también se me hace indispensable que haya especialistas formando en las asignaturas de especialidad a los futuros maestros, ... me parece bueno, siempre y cuando tengan una nivelación pedagógica, si no lo hacen, yo sinceramente, no veo que están haciendo aquí en el caso de esta escuela (Entrevistado No. 12).

En el normalismo, la distinción se hace aún más estrecha. Conjuga de manera indisoluble el conocimiento de la enseñanza, la práctica y la experiencia como elementos esencialistas del normalismo que son ahora condiciones, no solamente del profesor en general, sino del que educa, del que forma a ese profesor. Las definiciones se estrechan, pero al mismo tiempo se amplían al reconocer, por parte de los normalistas, que la formación tiene una importante relación con el conocimiento disciplinar, y que éste es dominio de los universitarios quienes “tienen mucho dominio de los contenidos” ...son los “especialistas”, estos rasgos se orientan a la diferencia, a la delimitación de las fronteras entre la pedagogía como rasgo distintivo de los maestros contra el conocimiento disciplinar que se percibe como algo complementario, no medular en el territorio de su cultura de identificación, lo cual establece una diferencia destacada con uno de los rasgos principales del grupo no normalista, de los universitarios, que es precisamente el conocimiento.

En este contexto, la cultura es identidad colectiva institucional. La identidad en el normalismo resguarda, preserva y protege su cultura (Fernández, 1994; Pérez, 2004) en un proceso de mutua alimentación de atributos entre los sujetos y la institución. La identidad institucional otorga y recibe los componentes culturales a través de su modelo, del ejercicio de su función, del desarrollo de sus tareas imbricadas en una ideología de servicio, de “vocación”, de “mística” como lo llaman los propios normalistas a la entrega desinteresada de su función docente.

En la diferencia, se abona, además de las propias percepciones y posicionamientos de los normalistas, a las propias definiciones y sentido de los integrantes del grupo que no coincide con la pertenencia institucional. En esta situación, no todos los que desempeñan la tarea institucional suelen identificarse como parte del grupo cultural mayoritario, cuando los individuos proceden de un contexto exterior al territorio geográfico o al grupo tradicional de una institución, son portadores de diferentes rasgos culturales que de hecho les son significativos, han creado puentes afectivos que son parte de su identidad (Albert, 2008; Grimson, 2010). En esta condición, no todos los que desempeñan la misma tarea institucional suelen identificarse como parte del grupo mayoritario, del grupo tradicional portador de los elementos locales que lo definen; quienes ingresan a la normal sin ser normalistas, traen consigo rasgos culturales diferentes que les son significativos, con estos han creado puentes afectivos que son parte de su identidad (Ibídem). Esta situación de incorporación externa institucional está representada por un 34% aproximado de no normalistas de la planta docente, que desempeñan el rol formativo en la escuela del caso estudiado, en su mayoría proceden de la universidad.

Las diferencias de la universidad con la cultura normalista se definen desde aspectos relativos a una formación científica y académica, de donde procede la investigación, la difusión, un pensamiento analítico y crítico que promueve hábitos de investigación ligados a la Ciencia; ésta última es uno de los ejes principales que la distinguen. En ese sentido, posee un carácter público y autónomo, pluralidad de pensamiento, postura crítica frente a los grandes problemas sociales y libertad de expresión (Muñoz, 2013).

Adherido a este importante grupo de no pertenencia cultural normalista, se encuentran los formadores que provienen de instituciones tecnológicas con rasgos formativos también diferentes al normalismo; su formación radica básicamente en el énfasis puesto en el uso de la tecnología. Los docentes con este origen formativo llegaron a esta escuela para atender instalaciones y equipo computacional y posteriormente por circunstancias variadas, se les asignó la función formativa. Para efecto del estudio, ambos se ubican en el grupo minoritario

o de no pertenencia normalista que protagoniza la parte excluyente de la cultura institucional.

Como integrantes el grupo minoritario, de no pertenencia, los universitarios reciben directamente la acción de la diferencia, la exclusión que es producida por la distinción del grupo mayoritario cuya tendencia está delineada por la homogeneidad de los integrantes del grupo (Scandroglio, Et. Al., 2008:85), dicha diferencia es percibida desde los universitarios, e incluso llegan a aceptarla:

Hay una discusión muy fuerte entre los que no somos normalistas y los que si son normalistas. Nos ven como débiles de conocimientos, a lo mejor somos débiles en cuanto a competencias didácticas, o débiles en cuanto a una dimensión pedagógica... (Entrevistado No. 1)

En ese caso, la condición común del grupo identificado con la cultura institucional, auto-definidos “dentro” del marco institucional, produce la distinción que genera diferencia y discriminación hacia quienes no poseen tal identificación, como señala Mercado (2010): “la identidad social es producto del binomio pertenencia-comparación que implica dos distinciones, aquella en la cual el grupo se autodefine a partir de las características que los hacen comunes y la que resulta de sus diferencias con los otros” (Pág. 233).

Je /risa irónica/...fui muy rechazada, no venían y me lo decían, pero nunca sobra alguien que le diga a uno “no están contentos los maestros por tu llegada”, dicen que “por qué te metieron a dar clase si tú no cubres el perfil”, “no entendemos qué hace aquí”... pasó mucho tiempo para que me sintiera así,... si hubo rechazo de parte de mis compañeros. (Entrevistado No. 5).

“El perfil”, se asocia a “les falta un poquito de didáctica”, rasgos distintivos del campo de conocimiento de la enseñanza, de la experiencia y la formación normalista. Estos elementos son concebidos como posesión emblemática del espacio cultural del normalismo que genera la identidad institucional y la de sus integrantes, estimula la diferenciación y produce comportamientos de marginación y segregación que resulta de la “presión a la uniformidad” que impulsa a los grupos tradicionales a “alinearse” institucionalmente a sus normas, a los valores

(Lapassade, 2008) que se han apropiado como la base común que identifica a sus integrantes.

Las diferencias encontradas se explican por proceder de una cultura formativa distinta, con rasgos que se identifican con la cultura universitaria ubicada con una mayor tendencia a la autonomía, con ideas más cercanas a lo crítico que a lo tradicional; desde esta posición se puede afirmar entonces que no siempre emerge la identidad de la cultura puesto que no se han generado lazos afectivos, sino una mera adscripción institucional. En la visión que adoptan acerca de la cultura institucional, se deja ver ese espíritu crítico, que radica también en cierta inconformidad por la posición de no pertenencia con la que se les adjudica la marginación del grupo cultural mayoritario.

Es decir que, los universitarios que se incorporan a la formación de profesores, en muchos de los casos, pueden traspasar la frontera institucional, pero no se posicionan espontáneamente en la pertenencia simbólica y cultural. Su itinerario biográfico particular es importante para su vida, han recorrido una formación en la que su pertenencia a grupos sociales diferentes a la cultura normalista les otorgaron rasgos de identificación, que ahora paradójicamente, les representa una diferencia, y esto delimita su calidad identitaria puesto que “no se puede coincidir del todo” (Albert, 2008:243).

...No querían sentir la diferencia obvia, simplemente discursiva. Como que se sentían un poco agredidos ¿no? que un recién llegado [universitario] mostrara unas cartas credenciales un poquito mayores que las propias, entonces había un cierto rechazo. (...). Porque venía de fuera y porque manejaba obviamente un rollo que se notaba distinto y no se sentían a gusto conmigo ni yo tampoco con ellos, tengo que ser sincero... (Entrevistado No. 6).

No obstante tal determinación, las condiciones de la interacción social presentan constantemente necesidades circunstanciales y del contexto, que ubican al universitario en un ámbito en el que tiene que adaptarse a las condiciones laborales e institucionales (Albert, 2008), en cuyo caso, la institución regula la adscripción complicando la adhesión institucional que finalmente resulta nuevamente en marginación.

...a mí me ha pesado mucho el ser universitario en el sentido de que casi no tengo derecho a nada, nada más a trabajar - se ríe- en el sentido de, para ser promovido se necesita ser normalista, para ser asesor se necesita ser normalista, para todo se necesita ser normalista, entonces sí ha sido algo ya dentro de los procesos, de la parte laboral ¿no?,... ha sido muy muy complicado. (Entrevistado No. 9).

Esta situación marginal se empata de modo muy cercano con lo que señala Lourau (1970) respecto de las características institucionales:

...la institución es un lugar clausurado, marcado, (...); lugar dividido en el espacio y tiempo sociales; un lugar sometido a normas imperativas, que refleja en parte las normas sociales de la clase dominante acentuándolas, y en parte instaure normas especiales que dan la espalda tanto a las reglas jurídicas como a la “ley natural”. Un lugar donde las modalidades de ingreso (de pertenencia) y de egreso (de exclusión) están firmemente codificadas dentro de un sistema simbólico, donde se reconoce una voluntad de regulación – siempre problemática –...” (Pág. 29).

El formador que se incorpora al ámbito de la formación de profesores, se introduce en un territorio de diferencia, porta un conjunto de valores, lenguaje, ubicación histórica, cultura, percepción territorial que se le cuestiona pero que también le permite decidir si se encamina hacia el establecimiento de lazos comunes con la institución o solamente se adscribe sin portar su cultura (Chihu, 1999).

#### **4. Cultura formativa normalista vs. universitaria**

Se comenzó esta parte del capítulo señalando las distinciones como barreras que establecen diferencias entre los integrantes de grupos (Chihu, 1999), en concreto de aquellos que poseen la cultura normalista, y en el lado opuesto a los universitarios o no normalistas, quienes no son reconocidos en el conjunto cultural de la institución que constituye la base común de identificación de la cultura del normalismo; y a partir de reconocer que la cultura se forma desde la costumbre, la tradición, la norma, los valores, las reglas (Blumer, 1982); que es una pauta de significados duraderos y estables (Giménez, 2009); y que es un “telón de fondo” en el que se desarrolla la acción social, lo cual lleva a la idea de institución como el lugar en el que los sujetos desarrollan tal acción; se identifica que es entonces la cultura, una de las razones principales de la diferencia entre normalistas y

universitarios, su cultura les ha provisto de una forma de ver el mundo (Berger y Luckmann, 1968) diferente.

Para sustentarlo, se han seleccionado dos miradas, una percibida desde el observador externo, y la otra, definida desde los propios miembros del grupo normalista (Ibídem); en esta posición, hay visiones en los integrantes del propio grupo de pertenencia capaces de identificar diferencias de modo objetivo, que arrojan, no sólo la diferencia estéril, que no señala particularidades, sino que su mirada provee un tipo de definición de los rasgos culturales del grupo no normalista, además de agregar su propia mirada acerca de su propia cultura como integrantes del normalismo.

En esas visiones, se percibe que la cultura normalista es la que nutre su identidad, el reconocimiento de sus propios rasgos les aporta la conciencia necesaria con la que se apropian de su cultura y la interiorizan al definir su identidad (Giménez, 2009). La cultura normalista, ligada a una figura icónica de un maestro con valores atribuidos desde su origen, se ve reflejada en la dependencia que muestra al maestro en una especie de obligación a estar presente y llevar de la mano a sus alumnos, una especie de paternalismo protector que define su tarea, en la cual el alumno ha de “ir siempre de la mano del maestro”.

Yo siento que mi formación académica que llevé durante mi estancia aquí en la escuela fue muy dependiente de los maestros, del dictado, de la guía, siempre de la mano del maestro (Entrevistado No. 19).

Por otro lado, las condiciones surgidas desde la puesta en marcha de la reforma normalista de 1984, que impuso rasgos de la cultura universitaria (Oikión, 2008:11,12), impulsó a muchos de los profesores normalistas a incorporarse a los estudios universitarios. Su incursión en la universidad, les permitió tener una mirada más focalizada de la universidad, detectar ciertos aspectos de esa cultura, que se recogen en este fragmento desde su propia voz para tener un marco de referencia y contraste con el normalismo.

...hay muy buenos maestros en la universidad, muchos, pero hay una cosa que carecen que es esta parte de la estrategia, del diseño, de cierto apasionamiento para dar clases, no el contenido, sino dar clases (Entrevistado No. 13).

Muchos universitarios son “buenos maestros”, aunque no dice por qué, en esta referencia si señala tres elementos constitutivos de la formación de los profesores normalistas que según el entrevistado, los universitarios no poseen. Concibe al maestro universitario en la carencia de elementos de la enseñanza; la estrategia, que va directamente relacionada con el desarrollo de situaciones didácticas, el diseño, que se asocia a la planeación de las clases, y, un elemento que va más allá, que es un indicador del pensamiento normalista, es el apasionamiento; éste es más significativo desde lo afectivo, desde lo emocional puesto que ese carácter es precisamente el que lo identifica como parte de una identidad (Grimson, 2010). Por el otro lado, la estrategia, el diseño y el apasionamiento, es una referencia distinta al contenido de enseñanza, y por otro lado, carecer del apasionamiento, pero ser bueno puede ser indicativo del terreno científico o disciplinar, característico de la universidad (Muñoz, 2013).

La estrategia y el diseño, pertenecen a la didáctica, en donde se cristaliza la norma de la enseñanza. La pasión por dar clases, es uno de los signos de mayor presencia ligados a la cultura de la enseñanza, lo vinculan directamente con vivencias significativas de su vida de profesores, lo asocian a la vocación, saber enseñar y hacerlo conforme se les enseñó (Entrevistado No. 15). El señalamiento, identifica atributos que son pertenencia del normalismo, que al mismo tiempo son signos de diferenciación, el apasionamiento es parte intrínseca de los valores del profesor, la vocación, la mística, esa referencia que alude a la entrega al servicio de manera desinteresada, se percibe un paternalismo en el que se ha de llevar a los alumnos “siempre de la mano”, que en otra voz se identifica en “querer ser demasiado empáticos”, una especie de lucha por la aceptación y el reconocimiento social.

Las prácticas [universitarias] no son ni maternalistas ni paternalistas como los normalistas, porque luego los normalistas queremos justificar, queremos... ser demasiado empáticos... [en cambio, en la universidad] te hacen que asumas tu

responsabilidad y aquí nos falta esa parte (...). Lo que me gustaba [de la universidad], es que te trataban como si ya fueras un abogado o un médico. (...). Aquí, yo siempre tuve la idea de que nunca acabas de formarte, nunca vas a ser suficientemente docente; en formación, en proceso, en proceso, “todavía no”... Entonces la mirada es “espérate, todavía no eres; espérate, todavía no eres”. Cuando egresas sigues con esa línea, y acá (en la universidad) no. Acá el trato es “ya eres” y en función de eso trabajaban (...). Aquí sí asumimos mucho esos roles, y allá no, “ni me tiene que avisar”. (Entrevistado No. 25).

Desde estas percepciones, hay una noción de cultura normalista muy ligada al paternalismo, contrasta con atributos asignados a la cultura universitaria: su carácter independiente, “público y autónomo” (Muñoz, 2013).

El paternalismo es sinónimo de dependencia, contrario a la autonomía. La dependencia ha sido fuertemente instituida desde la relación del Estado con la normal, esta reproduce la condición de dependencia constituyéndose como el lugar en el que se establecen “normas de trabajo, sistemas de control, estatutos y funciones [para] mantener el orden”... (Lapassade, 2008:16), sinónimo del mantenimiento de la tradición, de la cultura, las formas de ser y actuar.

Bajo esta relación de dependencia se expresa como forma de ser institucional en los comportamientos de sus actores (Fernández, 1994:17); en ese “ir siempre de la mano”, en ese “no terminar los procesos de formación ni cuando se egresa” que es una extensión de una paternidad que se extiende hasta el servicio de la docencia, “mis niños”, “mis alumnos”, han de ser los alumnos siempre. Es una dependencia que no acaba; es similitud al rol de los padres, quienes nunca dejan de ser padres, los maestros nunca dejarán de ser “nuestros maestros”, y esto se ratifica en cada encuentro, en cada añoranza, en cada recuerdo, “que se los encuentre uno después y que le saluden a uno todavía como “hola maestro”, así con atención, con cierto respeto” (Entrevistado No.15), es un signo relevante de reconocimiento y de ratificación de su identidad.

Sin hacer de lado, que la universidad es también una institución en la que “se produce y difunde permanentemente ideología, afirmando, casi siempre, que ésta es la Ciencia” (Lapassade, 2008:24), hay diferencias que se antojan radicales en

ambas culturas. En ellas se encuentran razones que preceden comportamientos, la dependencia está presente en la razón de la esclavitud (Fernández, 1994:25), es la sujeción del individuo a una serie de órdenes, de regulaciones que condicionan al sujeto a aceptarlas para poder insertarse en la cultura predeterminada a su deseo; y la razón de la libertad, inclinada hacia la apertura al conocimiento, a la pluralidad y a la autonomía. La libertad implica crecimiento personal, desarrollo del conocimiento, educación; la esclavitud es enajenación, sujeta a la persona a la homogeneidad, a las rutinas con las que se desempeñan las tareas institucionales, se buscan fines institucionales que son en muchos casos, distintos a los de la persona (Fernández, 1994).

Estas razones determinan los límites en los que el sujeto renuncia a sus propios intereses para preservar la identidad colectiva (Teixidó, 2005), y es éste un proceso de despersonalización que lleva al sujeto a actuar conforme a lo que establece la institución, la cual “transmite la ideología dominante y resguarda la estabilidad y el mantenimiento del orden” (Lapassade, 2008:29); es claro que el sujeto se identifica y requiere del reconocimiento de los otros para encontrar su identidad (Giménez, 1997), pero en este proceso, el juego de la libertad y la esclavitud delimitan su grado de incorporación a los grupos y el compromiso afectivo que definen su pertenencia y su identidad, lo cierto es que en ambas culturas, la renuncia a la autonomía se delinea desde límites diferentes, trazado desde la dependencia, es más estrecho el límite del normalismo.

Pero las diferencias, traspasan los propios muros del interior de la cultura, de la normal, cuando los grupos se sobre distinguen (Scandroglio Et. Al. 2008) y excluyen a integrantes de su propio grupo normalista, de modo que el contexto de la escuela normal define, condiciona y limita la percepción de identidad (Toledo, 2012) de todos los sujetos individuales que poseen particularidades y construyen sus identidades adaptándose continuamente a las condiciones grupales e institucionales, en esta perspectiva, no siempre se coincide en la afinidad grupal ni con la visión de institución.

## 5. Exclusiones desde y en los formadores normalistas

La diferenciación del espacio educativo en edades, grados y niveles educativos (Fernández, 1994; Hargreaves, 2005) es un marco de mayor selectividad, produce una mayor distinción o sobre distinción que redundan en una mayor diferenciación entre los mismos profesores normalistas, no solamente en quienes atienden distintos niveles educativos.

Los normalistas, al igual que los universitarios integrados a la normal como profesores, también han tenido que experimentar fuertes procesos de afiliación al grupo conformado por formadores normalistas, su filiación al grupo no ha surgido de manera automática solamente por tener la formación normalista, como sujetos, poseen atributos personales (Giménez, 1997) y viven circunstancias culturales propias que se hacen presentes en la sobre inclusión de los otros formadores al integrarse a la docencia en su propia institución formadora: “este no es mi colega”.

... me veían como el alumno, “como que no puede ser mi compañero”. Ese fue el primer rechazo, de hecho casi no había universitarios en ese tiempo, había casi puro maestro normalista y entonces el rechazo no era un rechazo tajante, sino una ninguneada como que..., pos este no es mi colega, es mi ex alumno, yo no lo veo igual. (Entrevistado No. 14).

La conducta selectiva que asumen los formadores normalistas es producida, porque ser profesor, no significa para ellos ser formador de maestros. “Este no es mi colega, es mi exalumno, yo no lo veo igual”, ahí está la distinción y la diferencia, las fronteras siguen presentes en la selectividad y la exclusión sin importar que se porten elementos formativos de la misma procedencia institucional.

Ese proceso de resocialización, es, en muchos casos doloroso debido a los cambios que realiza el sujeto, está confrontado en una cultura y una identidad distinta a la suya y que debe asumir si desea estar en condiciones de ser reconocido socialmente, reconocimiento que finalmente define su identidad (Giménez, 1997). Esta “resocialización” también recibe el nombre de “alternación” (Berger y Luckmann, 1968) puesto que las personas al ingresar a un nuevo

entorno se ubican en una posición alternativa caracterizada por “actitudes, valores, creencias, hábitos supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales,” que definen la cultura docente particular (Hargreaves, 2005: 190), a la cual se deben introducir. Los procesos de alternación colocan al sujeto en una reinterpretación de su realidad y de sí mismo “como sujeto y miembro de esa nueva realidad” (Berger y Luckmann, 1968).

...cuando llego ya a esta Escuela Normal, ya en el nivel de formación de profesores, entonces reconozco y yo lo reconozco como profesor, que hay un proceso en mí muy doloroso, porque siento la necesidad de aprender más cosas para poder estar en este nivel educativo, (Entrevistado No. 10).

En los universitarios, varios de los procesos de adaptación contrariamente a las diferencias manifestadas, se han dado a partir del apoyo de reconocidos profesores del grupo institucional, esto significa que la exclusión es parte de una cultura, pero no implica necesariamente una visión totalitaria, como lo señala Grimson (2010), sino un conjunto coherente de rasgos comunes que definen la cultura de pertenencia.

...me di cuenta que uno tiene que empezar a buscarle la mejor forma de hacer el trabajo, igual nadie es perfecto, yo sí lo pensé así y me empecé a acercar a varios maestros y claro una empieza a discriminar cuestiones y recuerdo mucho a un maestro que al principio me cayó muy mal, era de los nuevos, pero cuando le empecé a preguntar sobre estas cuestiones, él me dio muy buenos consejos y me empezó a orientar, puedo decir que fue como quien dice mi mentor aquí en la escuela. (Entrevistado No. 17).

Las razones de libertad y esclavitud se mezclan entre la norma que impone la institución y el interés que se observa por aprender lo necesario para el desempeño más adecuado de la formación, sin importar que lo que se aprende es un rasgo normado, como lo es la tarea formativa. De cualquier manera el sujeto al proceder en el marco de una institución escolar, se debate entre la renuncia a sus intereses personales y la apropiación de una identidad colectiva normada institucionalmente, entre la autonomía individual y el desarrollo de un rol regulado y controlado por la organización (Teixidó, 2005:7-9), en la despersonalización se

va adquiriendo la identidad institucional que con el tiempo permanecerá y será una herencia cultivada y protegida para resguardar la cultura de la institución, que será parte común de los rasgos del grupo de pertenencia.

Estas semejanzas de discriminación, observadas en los procesos de adaptación a la institución en universitarios y en la coincidencia con algunos integrantes del grupo normalista, a quienes se supone, que por esa circunstancia son reconocidos dentro de su grupo; confirma que no siempre la cultura determina la identidad (Grimson, 2010), incluso en este marco de fuerte esencialismo cultural que demarca la identidad de los normalistas.

Hay situaciones en las que los propios normalistas se sienten rechazados de parte de los miembros de su misma cultura formativa. La marginación viene de actitudes y expresiones que les hace experimentar un sentimiento de no pertenencia en su propio terreno formativo, la indiferencia es un signo de diferencia que llega a percibirse inclusive desde la auto segregación que hace la persona al no sentirse parte de la institución, eso condiciona a los formadores a “hacer el trabajo en solitario”.

...aunque, no yo no quiero pensar así, yo decidí no hacer trabajo colaborativo, hacer mi trabajo y punto, no más... yo llegaba: "maestro cómo estás, oye fíjate que pasa esto y esto" y yo veía cierta indiferencia, entonces eso me orilló a mí a tomar la decisión ¿sabes qué?, haz el trabajo a lo solitario y en conjunto en ocasiones [sólo] con un maestro... (Entrevistado No. 21).

Esta decisión puede entenderse desde la postura de Habermas que propone un concepto de identidades construido desde “una racionalidad sin coacciones” (Citado por Lorenzo, 2004:14), en la que el carácter comunicativo y dialógico de la reflexividad determina las posibilidades sociales de comunicación enmarcado por atributos positivos del ser humano: el uso del lenguaje sostenido por la razón. En el caso observado, cuando se carece de la voluntad que abre paso a la comunicación y a la racionalidad, las condiciones para posibilitar una pluralidad compartida en la que los sujetos se reconozcan e identifiquen mutuamente, se transforman en frontera de la diferencia y la marginación.

Por otra parte, esta situación es en sí una auto segregación; coincide con la actitud que asumen ciertos universitarios como resultado de sentimientos semejantes que los llevan a determinar su no pertenencia consciente a la cultura del grupo mayoritario. Las actitudes de exclusión de parte de los otros, son persistentes; los llevan a tomar decisiones de rompimiento: “Me cansé de ser condescendiente”, (Entrevistado No. 6). De igual forma, el normalista entrevistado también toma la decisión de no ser más condescendiente si esta es una condición para ser aceptado en el grupo de la distinción formativa. La actitud social causa el rompimiento afectivo con el cual pudiera haber una identificación con el grupo portador de la tradición local. Tomar la decisión de no integrarse a la cultura institucional, es un rasgo que coloca a los sujetos en el lado instituyente que cuestiona la norma cultural determinada por el grupo instituido; confronta el esencialismo, la tradición y la dependencia del grupo mayoritario, la razón de la obediencia; su tendencia hacia la libertad radica en que como señala Hargreaves (2005) “los individuos deben pensar por sí mismos” (Pág. 188), sus decisiones atañen directamente cuestiones básicas de su propia vida, del reconocimiento de su yo personal (Gergen, 2006), de su identidad (Giménez, 1997).

Esta postura nos ubica en una perspectiva diferente al esencialismo, es un enfoque que otorga movilidad y decisión a los sujetos, se enmarca en la construcción identitaria que privilegia a la persona en la interpretación que hace sobre su realidad social inmediata, sobre su entorno y sobre los otros. Destaca la constante adaptación a la realidad, a la institución “viva”. Pone en juego su capacidad reflexiva, su capacidad de selectividad (Chihu, 1999) con la que determina si integra o rechaza los elementos comunes del marco institucional, los componentes de evaluación y conocimiento (Scandroglio, Et. Al. 2008) entran en función al emitir juicios acerca del comportamiento y las actitudes de los otros, con ello toma decisiones para “salvaguardar su coherencia y singularidad” de su identidad individual (Toledo, 2012:52).

Otro caso semejante se presenta en un egresado de la normal, que se incorpora a la función docente en su propia escuela. Ya en el ejercicio de la docencia normalista, sus sentimientos y la cultura adquirida en los años de estudiante, no

son suficientes para establecer el vínculo con la identidad institucional, “no se siente parte de la normal”.

...con varios años de contrato y otros tantos de base, no me siento parte, no sé por qué. Ya tuve responsabilidades institucionales importantes y no me siento parte de la institución... yo me sentía más parte siendo estudiante... lo que yo veo en mi institución no es suficiente para el proyecto que yo quisiera, porque hay muchas cosas, muchos intereses. No, no, no... yo no me siento parte de la normal (Entrevistado No. 25).

Las fronteras de los territorios culturales no siempre coinciden con las fronteras de la identidad. Si no hay el lazo de implicación emocional que dé pie al compromiso grupal, no hay identificación, inclusive entre los miembros de la misma pertenencia institucional (Grimson, 2010), si el lazo afectivo no surge, no hay vínculo hacia la identidad (Scandroglio Et. Al. 2008:85). La identidad se define desde un espacio singular, en él, el sujeto desarrolla la construcción de su identidad en relación con los otros presentes en ese espacio particular que sitúa al sujeto en un terreno cultural definido que “favorece, restringe o condiciona [sus] posibilidades de acción.” (Toledo, 2012:50).

E cuanto a lo cultural, la diferencia de las culturas formativas que conviven en la normal, la de la universidad está más cercana a la autonomía, que es uno de sus rasgos que la definen; la cultura de la escuela normal, se encuadra más en la obediencia, puesto que existe comunión entre los fines individuales y los institucionales en virtud de la identidad normalista. Sin embargo, las diferencias se vuelven coincidencias a través de ciertos momentos en los que ambos integrantes de los dos grupos atraviesan por procesos dolorosos y complejos de adaptación institucional, ambos han padecido momentos de bifurcación importantes que de cierta manera los coloca en comunión frente a las razones señaladas. Tanto los universitarios, como los normalistas, han tenido que aprender a ser formadores de maestros. Esta situación, ya es una coincidencia, que no obstante las diferencias, aporta una visión que refleja cambios importantes en las ideas y prácticas de los normalistas.

## **6. Entre dos aguas. Profesores de la escuela normal con formación mixta**

En los docentes que desempeñan la misma tarea institucional, se confirma por un lado, una visión de unidad que va más allá de la pertenencia grupal, que abona a la complementariedad, al sentido de unidad, a un interés de grupo cohesionado (Scandroglio, Et. Al., 2008), más que grupo de pertenencia. Los procesos de despersonalización siguen presentes pero cabe señalar que surten efectos de identificación que se encaminan más hacia una visión institucional de apertura que a la identificación grupal de una cultura unilateral y única (Ibídem: 82). Esto se puede percibir en el primer caso citado.

Creo que también es necesario que los normalistas incursionemos en la universidad ¿sí?, es necesario aunque no sé si para toda la gente es deseable, porque sí viene a trabajar con seriedad va a aportar, es un aporte no únicamente ahora sí que epistémico ¿no?, entonces eso nos obliga a plantearnos otras preguntas, no tanto si estamos haciendo bien o mal las cosas, sino de cómo mejorar lo que estamos haciendo a partir de lo que se pueda aportar (Entrevistado No. 20).

El “nosotros” manifestado aquí se refiere al normalismo, sin embargo, las referencias hacia la universidad implican que está aceptando la incursión de universitarios en la función normalista, se puede decir que asume ambas posturas. No obstante, las creencias que expone, definen una referencia cultural distinta, están cargadas de un fuerte sentido de conceptualización, el lenguaje utilizado incluye términos de la cultura universitaria, desde ahí se establecen diferencias con la cultura normalista, su expresión presenta una perspectiva más cercana la postura crítica universitaria. La posibilidad de plantear preguntas, las referencias a lo epistémico, la visión de mejora se liga a elementos referenciales al enfoque en la resolución de problemas sociales que demarca el territorio universitario (Muñoz, 2013), hay también una expresión más amplia en el lenguaje. En este caso, el sistema de creencias se refiere a la identidad personal, rodeadas de lo concerniente al mundo exterior, se incluyen las percepciones relacionadas con el ambiente cultural y social. (Flores, 1998:26). Así, estas creencias mezcladas con

el conocimiento de la formación universitaria interpreta de modo distinto el contexto institucional y por lo tanto asigna miradas ligadas a lo necesario más que a la propia norma impuesta por la organización, aún con la posesión de la carrera normalista, se denotan diferencias marcadas con los demás integrantes del grupo de pertenencia institucional, se observa una mayor cercanía con el grupo universitario, y se hace evidente que no hay exclusión manifiesta hacia los universitarios.

Esta postura no se presenta igual en todos los casos de los formadores con ambas culturas profesionales que pertenecen a un ámbito específico de la escuela, que no es reconocido por el grupo mayoritario. Situación de la que surgen fuertes sentimientos de exclusión desde la misma cultura formativa, que llegan a percibirse en el propio formador del caso, al percibirse como extranjero en su propia tierra: “[me sentí] ¡como una persona que habla Spanglish!”. Narra que como egresado de la escuela normal - pero con formación universitaria simultánea - fue invitado como profesor en una licenciatura distinta a su carrera de formación normalista, se sintió relegado y percibió claramente que no fue aceptado en el grupo de pertenencia.

Al respecto, hay referencias importantes que afirman que los grupos mayoritarios también son sobre - inclusivos (Scandroglio, Et. Al., 2008:82), en esa condición estimulan con mayor intensidad el nivel sub-grupal que en este caso muestra la prevalencia de un grupo dentro otro grupo similar con una cultura institucional de mayor identificación, esto define sus términos en una mayor distinción y por lo tanto hay una diferenciación más subrayada que llega a ser exclusión hasta para los egresados de la misma escuela, puesto que no reúnen las condiciones exigidas por el sub-grupo selecto.

... soy requerido en una licenciatura que no es mi licenciatura inicial, [y ahí me siento] como el equivalente a ser universitario... quizá desde las experiencias reconstruidas de alguien, mi experiencia no era suficiente pues para el grupo en el poder, y era como ser un docente universitario en una escuela normal, como una persona que habla Spanglish pues, sí, quizá nos entendemos pero no termina por ser [suficiente]... (Entrevistado No. 23).

Ser universitario y normalista no convence a los integrantes del grupo de la cultura institucional, en este caso, los rasgos culturales se extrapolan y el grupo se vuelve sobre inclusivo (Scandroglio, Et. Al., 2008). En la escuela del estudio, se desarrollan varias carreras normalistas y en ellas se ha generado este fenómeno. Ahí está el ejemplo referido en el que las condiciones de pertenencia ya observadas y comentadas acerca del normalismo se sobre estiman dando paso a una selectividad superior aún, al grupo tradicional afiliado a la institución (Ibídem); en esta situación no hay una identificación plena entre los mismo integrantes del marco cultural normalista. Al respecto, conviene señalar que en la dinámica social “algunos aspectos [de sí mismos] son aportados por la pertenencia a ciertos grupos” (Tajfel, 1981:255, Citado Scandroglio, 2008:80), y dichos grupos en función de la selectividad, se sobre distinguen cuando no coinciden con todos los rasgos de identificación, o bien, los prototipos que modelan la figura que encarna la representatividad grupal posee rasgos de una distinción más específica. Se puede pensar en este caso, que la ratificación social no se establece debido a que en el proceso señalado, “la conducta [está] determinada por... relaciones personales con otros individuos y por las características personales idiosincráticas” (Ibídem).

En el caso observado, no hay coincidencias idiosincráticas, no obstante que haya lazos de pertenencia institucional. En esta situación, la cultura no es equivalente a la identidad, no hay lazos de pertenencia cultural con el grupo “en el poder” (Díaz Barriga, 1990) que como lo señala el entrevistado. En la estructura escolar del caso estudiado, su espacio ya de por sí dividido como institución escolar, se integra de cinco especialidades de la formación docente, la subdivisión no es sólo estructural puesto que de la misma manera que los profesores establecen diferencias culturales importantes dependiendo del nivel educativo en el que realizan su función educativa (Hargreaves, 2005:189), esta subdivisión al interior de la institución normal, crea subgrupos que se conjuntan en rasgos de pertenencia más particulares, conforman subculturas específicas de los elementos comunes que arrojan a sus integrantes: “Sentirse como extranjero en su propia

escuela”, es producto de las subculturas establecidas por la organización del espacio y la estructura de la escuela.

Con estas referencias, podemos establecer que las condiciones de distinción y exclusión que caracterizan la frontera de los grupos de pertenencia y no pertenencia institucional, las padecen tanto los universitarios como los propios normalistas cuando estos no son reconocidos aún como formadores de profesores, o cuando no pertenecen al subgrupo selectivo de determinada especialidad.

En el caso del grupo normalista, visto en un marco coherente de rasgos culturales (Grimson, 2010), supone una identificación determinada por la función tradicional de la institución, por el conjunto de valores o cualidades del prototipo de profesor impuesto desde su establecimiento y desde la propia institución que impone la norma universal en el tiempo presente.

Si la identidad requiere de la percepción de sí mismo, y de ratificarse socialmente, la posesión de ambas formaciones coloca a este tercer grupo “entre dos aguas”. Su definición cultural e identitaria, depende entonces de la postura que ejerzan dentro o fuera los grupos en tensión, así como en la sobre inclusión de los subgrupos que prevalecen al interior de la institución, y de la propia percepción de sí mismos ligada a la combinación de elementos culturales de ambas instituciones formadoras.

## **7. Identidad colectiva. Coincidencias entre formadores normalistas y universitarios**

Las coincidencias van al encuentro de los grupos, en tal caso, es posible construir una futura identidad en comunión con el marco institucional. En ese proceso cobran significado una vez más los componentes de la identidad colectiva, el cognitivo, el evaluativo y destacadamente el afectivo. Cuando el universitario intenta identificarse con la cultura normalista, comienza por conocer los aspectos centrales que definen la función institucional, los objetivos y las razones por las cuales los integrantes del grupo de pertenencia establecen tales rasgos comunes en colectividad; al conocerlos y comprender su significación, puede ir más allá y

estar en posibilidad de asumirlos como propios (Mercado, 2010:234), en este caso, el conocimiento, la elaboración de juicios sobre lo positivo y lo negativo hacia el grupo institucional tiende puentes de implicación identitaria.

...yo creo que, en tanto sintamos el compromiso. El compromiso... sí puede haber fortalezas, porque nosotros los universitarios fuimos formados a raíz de los contenidos y el normalista a raíz de la didáctica, pero creo que a mí me ha quedado muy claro, que hay que conjuntar los dos aspectos,... a través de lo que hemos conocido de los compañeros y de lo que nos hemos empapado leyendo, que para formar a los futuros docentes tenemos que tener esas dos áreas muy fortalecidas... (Entrevistado No. 8).

Esto coincide con otro universitario en su visión que va más allá de la diferencias, pone énfasis en la complementación, más que en la diferencia:

Yo creo que [los universitarios y los normalistas] somos complementarios, ni somos diferentes, ni uno es mejor que el otro, ni somos iguales. Bueno, poniéndolos en términos del normalista y el universitario, somos complementarios y tenemos que entenderlo porque hay muchas cosas que el universitario puede aportar a las normales y hay muchas cosas que las normales pueden aportar a la universidad y no lo hemos querido entender. ... (Entrevistado No. 9).

No obstante existe complejidad en los procesos de construcción identitaria de ambos grupos, cuando ésta va en pos de la posesión conjunta de los rasgos culturales institucionales, surge cierta despersonalización, proceso que también es un aspecto común entre ambos integrantes. La despersonalización es una situación que tienen que compartir quienes deciden adherirse a la norma instituida, sin importar su filiación institucional. Normalistas, universitarios; todos al pretender proceder con base a lo instituido, deben seguir las normas, los procedimientos establecidos, al hacerlo niegan su derecho a disentir y decidir en pos de los objetivos institucionales, entran al ámbito de la estandarización, y con ello pierden las cualidades que les aportan unicidad, los rasgos únicos que los distinguen (Giménez, 1997), en función de proceder de acuerdo a lo que dicta la institución.

Una visión provista de conciencia, reconoce sus propias características y está abierta a los cambios, hay una aceptación hacia la razón de la libertad cuando se

está en pos del aprendizaje y de la transformación (Fernández, 1994), se procede a una construcción identitaria que denomina lo que se “está siendo”, en lugar de un “yo soy” colectivo, en un constante proceso de adaptación a las condiciones del presente (Toledo, 2012). Esta condición, se percibe con claridad en la visión de uno de los normalistas que permite observar que los cambios no siempre se dan en confrontación, y que la identidad normalista puede aceptar movimientos para estar vigente y ponerse a la altura de las circunstancias.

... si queremos que se amplíen visiones, que se revaloren procesos, que se reconstruya, es necesario - porque si no es generar lo mismo, con lo mismo, con lo mismo, con lo mismo, como muchos años se vino haciendo - algo más y ese algo más tiene que venir de otro lado que no sea propiamente el normalismo, sino que venga y lo mueva y lo sacuda y que.... tal vez para que nos saquen de esa zona de confort, [de ] esta parte de decir que nosotros somos los únicos que sabemos (inaudible)... nos damos cuenta que no, que hay gente muy apta para trabajar y formar ¿no? (Entrevistado No. 25).

Esta visión implica una voluntad de apertura, en la que las fronteras de la diferenciación cultural dejan de ser un elemento que impida reconocer atributos propios que detentan permanencia e inmovilidad. Es una muestra de la transformación del contexto cultural prevaleciente en esta escuela. En esta mirada, se privilegian cuestiones que ya se comparten y que son motivo de unión en torno al hacer y el ser de la función normalista, independientemente de quién o quiénes se ostenten como propietarios.

### **Lo que se comparte**

Un buen número de estos entrevistados señalan la importancia de una tarea conjunta entre los diferentes profesionistas que conforman la planta docente normalista, se refieren entonces a la confluencia en la formación entre universitarios y normalistas como una situación de compromiso social, más que con la herencia de la tradición formativa, pero reconociendo reiteradamente el trabajo que deben hacer en conjunto; el valor del trabajo en equipo, y se refiere de modo más preciso al acompañamiento que realizan ciertos grupos de universitarios, de apoyarse en profesores normalistas y entre los integrantes que

se identifican entre sí, para resolver los problemas que les plantea la tarea institucional.

Estos grupos incluso son liderados por profesores con los que se ha dado una identificación plena; en ese sentido, es importante decir que las diferencias se diluyen; el interés, la motivación y la actitud son referentes de un trabajo conjunto en el que comparten ideas, propuestas, alternativas y motivaciones. De ahí que muchos señalen la importancia de que exista apertura y diversificación de la formación docente, reconociendo que no todos se sienten fuera de lugar, sino que asumen la responsabilidad de la formación junto a los normalistas, se han percatado que pueden aprender juntos para mejorar la formación de los futuros profesores. Así lo percibe uno de los protagonistas de este grupo compartido que da referencias evidentes y emotivas.

...afortunadamente, no sé, la forma de trabajar y el equipo con el que estábamos, siempre hubo mucha disposición y así como mucha asesoría, mucho seguimiento de los otros compañeros (...) todos, todos los más cercanos (...) yo tenía la confianza de acercarme: “oye cómo puedo ver esto, fíjate que tengo dudas en este tema, qué me recomiendas, ...”, y empezaba a hacer las sugerencias: “no, mira, a ver ¿cuál es tu idea?, no lo puedes hacer así, yo te recomiendo que lo hagas así, (...) lee esta información”, entonces empezaba un acompañamiento entre unos y otros, creo que eso fue lo que me empezó a dar más confianza para llegar al grupo y las propuestas que se diseñaban para poderlas abordar, así fue durante todo ese semestre donde empezamos así como a que introducimos en esta parte, en esta aventura de la docencia y empezamos a decir: “pues es que necesitamos prepararnos, necesitamos conocer y demás.” (Entrevistado No. 11).

En este fragmento también se puede identificar el proceso mismo por el cual, de manera acompañada se va realizando la apropiación de una identidad orientada a la responsabilidad de ser formador de profesores, se muestra un proceso de re-socialización en el que se adaptan y adoptan nuevos rasgos profesionales (Berger y Luckmann, 1968). La preparación, el conocimiento, son necesidades detectadas para cumplir con el compromiso de una mejor formación, ahí también existe coincidencia con los valores normalistas, comparten el mismo compromiso. En ese

sentido, hay una complementación de la transformación con rasgos de pertenencia del grupo tradicional en las coincidencias con los actores y los grupos de identificación acerca de dichos atributos.

Por otro lado, se reconocen los rasgos de una identidad que se transforma, hay una visión que muestra una escuela normal que se moviliza en la adaptación del rol formativo, a través de ambas culturas formativas - universitarios y normalistas -, en las que sus integrantes viven procesos de resocialización, asumen la tarea formativa de manera compartida, como un compromiso por la trascendencia de la formación. En este proceso se evidencian rasgos de identificación o atributos de identificabilidad (Giménez, 1997) que están traspasando o sobre-poniéndose a la frontera de las diferencias.

La posesión de ambas culturas formativas, significa una mayor riqueza conceptual, en la mirada hacia la institución; no como un espacio delimitado, sino como una instancia de apertura, en uno de los casos; en el otro, le aporta una ubicación marginal, sentirse como extranjero en su propia escuela. Así que, sus definiciones identitarias, al igual que su formación, es un espacio mixto que se debate entre lo institucional, y lo formativo.

Estos procesos individuales que se transcriben en la colectividad producen cambios en la dinámica escolar docente a partir de que los nuevos formadores, que no obstante que estén “carentes de experiencia en la enseñanza”, se identifican, se unen para responder a las exigencias de la tarea institucional y resolver los problemas que les plantea ser maestros, conformando nuevas maneras de socialización, nuevas formas de relación social y nuevos grupos de identificación entre normalistas y universitarios, en esta apropiación, no obstante, se da la complementación entre lo instituido, lo tradicional, lo permanente con lo instituyente, la construcción identitaria como proceso de adaptación constante, que permiten complementar la visión de la institución en un marco que se debate entre la identidad tradicional y la continua movilidad que le exigen sus integrantes en la conformación diversificada y dinámica de normalistas y universitarios.

## **CUARTO CAPÍTULO. CONCLUSIONES. IDENTIDADES EN CONFRONTACIÓN Y EN COINCIDENCIA. FORMADORES NORMALISTAS Y UNIVERSITARIOS DE LA ESCUELA NORMAL**

Recordando el inicio de este trabajo, se recurre a la problemática que lo originó y le dio el sustento, la confrontación de dos tipos de culturas formativas, expresada en la identidad docente de los formadores de profesores de la escuela normal. En lo que va la confrontación de la cultura y la identidad normalista.

Para concluir, luego que se dio cuenta de las condiciones situacionales y el tipo de ideas, creencias y posturas de integrantes de ambos grupos - en el que se incluyeron a docentes que poseen carreras en ambas instituciones, la universidad y la escuela normal - , que expresan rasgos de diferenciación, pero que finalmente muestran también una identidad que oscila entre la permanencia y el cambio, que se resiste, se construye y se reconstruye en el grupo tradicional, y que lucha por adaptarse en el grupo que se incorpora al normalismo, enseguida, se pretende desarrollar una línea que vaya desde el reconocimiento de ciertos aspectos del normalismo, para dar paso a las particularidades del estudio con relación a la problemática central.

### **1. Aspectos destacados en cuanto a la definición histórica e institucional de la escuela normal**

#### **La cultura normalista, índice de su identidad**

Desde la perspectiva de un conjunto de significados con cierto nivel de estabilidad, de perdurabilidad en el tiempo, que se interiorización por varios sujetos para compartir un marco común de identificación, esos significados se desprenden de rasgos que define colectivamente a un grupo, entonces se puede decir que ahí se establece la cultura (Geertz, 1992; Giménez, 2009).

El normalismo es una cultura. Un espacio simbólico con rasgos característicos que se constituyeron históricamente y que conforman un marco de pertenencia y de significación a un grupo; es una cultura y una identidad colectiva cuyos

significados implican una fuerte vinculación al grupo normalista, el normalismo es una “congregación espiritual ligada a tradiciones que conllevan a un estilo de vida, a profesar con el ejemplo” (Pedraza, 2008:1). El normalismo también procede de una auténtica “institución”: la escuela normal, en el sentido de su organización, su historia, sus normas, sus costumbres y sus tradiciones; ese ámbito cultural singular determina su pertenencia institucional (Grimson, 2010), da sentido a su identidad con relación a sus integrantes y al marco institucional.

El normalismo se corresponde con los rasgos que determinan el espacio de la formación de los maestros, el modelo que aporta cualidades humanas que se convierten en apropiaciones y pertenencias del profesor.

Es una cultura que se hizo en el trayecto histórico. Se consolidó como modelo, como norma en torno a los métodos, conocimientos y prácticas sobre la enseñanza, en el establecimiento del prototipo de maestro (De Guzmán, 1986; Gutiérrez, 1989; Scandroglio, Et. Al., 2008).

Esta cultura, este espacio de identificación y pertenencia es, por esa misma razón, una frontera de distinción (Chihu, 1999) que confronta cambios, adhesiones, amenazas, desde el propio territorio normalista. Los elementos de la cultura universitaria que introdujo la reforma normalista de 1984 y la incorporación del normalismo a las instituciones de educación superior, han traído elementos que marcaron un rompimiento importante de su cultura. Los normalistas no estaban familiarizados con aspectos de la investigación, del dominio disciplinar del campo científico (Muñoz, 2013), estas han sido condiciones diferentes al normalismo, al contexto institucional, en consecuencia, esa situación no fue suficiente para renunciar a su cultura, a su identidad, de acuerdo a las manifestaciones de los profesores entrevistados en la escuela del caso, siguen fuertemente vinculados a sus visiones, a sus creencias, a sus prácticas heredadas desde la misma formación, a los valores tradicionales relativos a la enseñanza.

Esto significa que las condiciones actuales no son tan significativas como los rasgos que devienen de su historia. La cultura normalista tiende a privilegiar la homogeneidad, su identidad está muy vinculada con valores de obediencia, con la

vocación como entrega desinteresada al servicio de la enseñanza. Existe un fuerte vínculo afectivo entre los profesores normalistas con el reconocimiento de su función. El elemento afectivo que define la diferencia entre poseer o no poseer una identidad unida a la cultura (Grimson, 2010), que se hace presente en dicho reconocimiento, desde lo individual del sujeto, y en la ratificación de los alumnos, de los colegas, del otro (Giménez, 1997).

La identidad individual va ligada a la cultura institucional; a los elementos decantados desde la historia, en este sentido, hay un fuerte vínculo con elementos de una identidad de tipo esencialista (Dubar, 2002) definida desde la pertenencia, la permanencia de sus tradiciones a través del tiempo. Caracteres que implican “lo instituido” (Lapassade, 1987) lo que permanece, lo “que está ahí” trascendiendo el tiempo, que además representa el carácter dependiente hacia el Estado, de donde se expide la norma que reclama obediencia (Teixidó, 2005).

Esa cultura de permanencia, tiene una confrontación natural con todo aquello que es diferente, con lo “instituyente” (Lapassade, 1987), caracterizado por ser contrario a lo establecido, que además de ser referenciado como distinto, origina crisis al percibirse como una invasión a lo instituido. Desde esta postura, la incorporación de formadores universitarios, con características formativas distintas a los normalistas, posiciona a la institución normal, y a los universitarios obviamente, en una situación de adaptación a la realidad, lo cual es una construcción de su identidad más que un establecimiento de las tradiciones (Toledo, 2012). Esto significa la presencia de dos posturas contrarias que pueden ser complemento, la que postula un esencialismo en sus tradiciones (Dubar, 2002), y la construcción identitaria en la que el sujeto - y él se constituye el contexto institucional -, se resiste y se adapta al mismo tiempo a las situaciones actuales (Toledo, 2012), ahí radica la crisis, entre una identidad que vuelve al pasado y otra que vuelve al presente, que son necesarias para sobrevivir y estar vigente.

En este marco institucional y cultural, existe una confrontación que no está a la vista de todos, pero que se hace evidente en la integración de los grupos, en la

definición de los perfiles en los que se agrupan los cuerpos docentes, y más allá, en la interacción, en los señalamientos de distinción: “él no es profesor...” (Entrevistado No. 1) que hacen evidente la preeminencia de los rasgos culturales del normalismo como marcas de diferenciación.

Tales fronteras se establecen en virtud de la función designada desde el Estado para la formación de los profesores, esta escuela normal es todavía el modelo que “norma” los asuntos relacionados con la enseñanza. Norma que ha originado atributos como la experiencia para la enseñanza, los valores ligados a la idea de vocación que tienen los profesores; “hacer lo que se debe”, como sinónimo de actitudes de obediencia y de respeto, concebido éste como cierta sumisión a los arquetipos configurados desde la herencia generacional de la formación normalista; de ahí que la palabra “Normal”, tenga aún un alto nivel de permanencia y de implicación cultural para instituir el modelo para formar a los profesores. Desde ese marco se designa el tipo de persona para el ejercicio de la enseñanza y con ella, el conjunto de conocimientos prácticos y de procedimientos estandarizados propios de la didáctica, los valores y el tipo de ideología con el que se reconocen y ratifican mutuamente (Giménez, 1997). De ahí que el normalismo se exprese con fuerza en “prototipos” (Scandroglio, Et. Al. 2008) que poseen de manera ejemplar los rasgos de identidad de los formadores de maestros, modelos que son reconocidos por mostrar idealmente esa cultura y esa identidad. Se puede afirmar que de tal reconocimiento, una gran cantidad de formadores aún llevan el normalismo “tatuado en su piel”, como emblema de su cultura y de su pertenencia institucional. (Giménez, 1997: Pérez, 2004).

## **2. La cultura normalista, frontera de la pertenencia cultural e identitaria**

Las dinámicas derivadas de la incorporación de las normales a las instituciones de educación superior, y destacadamente la afiliación de universitarios o no normalistas a la función formativa de esta escuela normal, la ubica en un momento de transformación institucional que cuestiona la idiosincrasia y el ideario cultural de los profesores normalistas como poseedores únicos de la formación de

maestros. Este hecho ha dado lugar a que se levanten fronteras que delimitan su pertenencia territorial, las fronteras se erigen más que desde el territorio de los maestros en general, de los formadores de profesores en particular, en consecuencia a rasgos culturales delimitados en una pertenencia común simbólica aún más específica como es la formación de profesores. Dicha pertenencia, unida por rasgos más específicos pero comunes entre este grupo, le dan un nivel mayor de distinción a sus integrantes, los formadores de profesores normalistas. Tal distinción crea la diferencia y la exclusión de aquellos que no la poseen, en cuyo caso son primordialmente los universitarios, a quienes no se identifica con los rasgos de la cultura de pertenencia del grupo normalista. De ahí la confrontación de su terreno cultural e identitario, demarcado por significados que unen al grupo, de ahí que experimenten sentimientos de invasión ante los otros, que no son reconocidos para ejercer el rol institucional.

La distinción y las fronteras se hacen más amplias cuando las pertenencias y las exclusiones también se extienden hacia los mismos normalistas, incluso hacia los mismos egresados de esta escuela, hay expresiones como “qué hace éste aquí” (Entrevistado No. 14), en las que es evidente que aún no hay un reconocimiento, una identificación del grupo; en este sentido el reconocimiento como formadores de profesores requiere no solamente de poseer la misma formación, sino de la aceptación del grupo, hecho en el que radica la conformación de la identidad a través del reconocimiento propio y la ratificación de los demás, que constituyen la parte social (Giménez, 1997).

En la sobre distinción, que es una radicalización de los rasgos de identificación, hay una sobre estimación del grupo de pertenencia (Scandroglio, Et. Al, 2008) que marca el territorio fronterizo hasta con los propios. Esta división de los grupos aparentemente homogéneos definidos por rasgos aparentemente comunes, está presente también en ciertas carreras de la escuela estudiada, hay una selección subyacente, los grupos docentes integrados casi totalmente por profesores egresados de la propia escuela, que además gozan de cierto reconocimiento de sus colegas, de sus exalumnos, su identidad es ratificada mediante encuentros con exalumnos que confirman la herencia de sus enseñanzas (Entrevistado No.

15). Este es un conjunto de elementos de identificación que no son pertenencia de todos, el normalismo aquí se adentra en un tipo más selectivo de cultura, la formación de profesores sigue siendo un rasgo esencialista que sigue privilegiando, como en sus orígenes normalistas (en Alemania, Francia, y México, según Larroyo, Vidal y otros historiadores ya citados), la posesión de la experiencia en la enseñanza, el prestigio de su estatus como enseñantes; lo cual hace diferente a un profesor de educación básica, con un profesor de la escuela normal, incluso con otros profesores formadores, no solamente con los universitarios.

Esta mayor selectividad, refleja una identidad de élite poseedora de rasgos aún más selectivos y decantados, representa un escenario de autoridad ligado a años de experiencia, a la aceptación en el rol formativo a partir de situaciones que aseguren la permanencia de la identidad, el límite territorial de prestigio, de un reconocimiento especial de parte de los iguales.

### **En un contexto homogéneo subyace la diversidad**

Por otro lado, inicialmente los normalistas, se percibían en apariencia como un grupo cultural homogéneo, agrupados en torno a rasgos de identificabilidad 'comunes' definidos por su cultura institucional: la herencia del ejemplo en el modelo de la enseñanza que privilegia la experiencia, la formación cultural del campo de la enseñanza y los valores del prototipo de maestro; sin embargo, ya se ha podido señalar, que tras bambalinas existe una diversidad cada vez menos oculta y más interesante, una dimensión cultural en la que hay diferencias a causa de transformaciones que han surgido en distintos momentos históricos, de conflictos y cambios que han producido situaciones sociales y políticas conflictivas; de reformas estructurales y curriculares que han abierto la puerta a elementos de transformación y a egresados de otro tipo de formación, entre los que se destaca la presencia de universitarios y egresados de institutos tecnológicos. En todos los casos, los nuevos formadores son individuos que poseen historias personales únicas que los hacen diferentes y que generan condiciones de diversidad que imprimen dinamismo a los rasgos de identidad de la

institución y a la construcción de identidades de los sujetos. Esta condición ubica a la identidad en una perspectiva diferente a tradicional, la posiciona en una identidad dinámica que confronta la postura esencialista, esta posición alternativa a la tradicional responde a la pregunta “¿Quién estoy siendo?”, que implica una transformación constante del sujeto dentro del territorio institucional.

### **Procesos de socialización y coincidencias**

Tanto los universitarios como los propios normalistas viven procesos de resocialización o alternación (Berger y Luckmann, 1968), ambos se ubican en un momento de bifurcación en su proceso de aprendizaje para ser formadores de maestros. Esta situación se destaca cuando los grupos de mayor distinción muestran conductas y comportamientos de rechazo tanto a los universitarios que “no tienen el perfil”, como a los normalistas que aún no les reconocen con los atributos distintivos del formador de maestros, ya que ser “solamente profesor”, no es suficiente para tal reconocimiento y aceptación. En cuanto a los formadores con carreras universitarias, su origen formativo distinto al normalista les lleva a recorrer procesos socializadores más complejos, caracterizados por etapas de apelación, cuestionamiento, exclusión y rechazo, pero también de apropiación, reconstrucción y un nuevo sentido de su identidad como docentes de la escuela normal.

No obstante, el encuentro de estas dos culturas formativas en el ámbito de la formación de profesores en una institución creada para ese fin, es un marco en el que los normalistas reiteran su identidad esencialista, ratifica sus atributos heredados de su formación, el reconocimiento a sus formadores como representativos de los valores adoptados como formas de vida profesional, características originarias que se han sedimentado por sobre los cambios que ha enfrentado esta escuela del caso estudiado. Los sujetos en este caso denotan una distinguibilidad cualitativa emanada del normalismo, su ideología, valores, creencias, costumbre y hábitos (Hargreaves, 2005), se designan como el conjunto de marcas características que definen su identidad, y que la confirman en su interacción con los otros, ya sea considerados semejantes o diferentes. (Giménez,

1997: 11). Esa condición también la poseen los universitarios, en sus diferencias no dejan de tener la condición de sujetos que requieren de los otros para “aprender el mundo”, para reinterpretar su realidad (Berger y Luckmann, 1968); ambos, quiéranlo o no, iguales o diferentes, viven procesos de resocialización, de alternación por medio de los cuales reorientan sus significados, se adaptan a las circunstancias del contexto (Ibídem). Entonces, surgen condiciones que comienzan a diluir las diferencias, comienza un proceso en el que emerge una posible comunión en aspectos que pueden llegar a modificar la cultura y la identidad.

### **3. La comunión cultural e identitaria**

En los diferentes grupos de la escuela normal, surge una nueva identidad docente entre resistencias, apropiaciones, rechazos, redefiniciones y adaptaciones, producto de los procesos de socialización que viven los sujetos (Berger y Luckmann, 1968). Sin dejar de considerar el riesgo de la despersonalización, que sumerge lo individual en lo colectivo, inundado por la dimensión institucional (Teixidó, 2005), aparece gradualmente una comunión en los sentidos de la tarea formativa, una construcción integral de normalistas y universitarios hacia el aprendizaje, cuando se unen en la construcción de una nueva condición del desarrollo de la formación magisterial.

En este marco de movilidad, surgen procesos de mutualidad entre las personas y la institución como afirmaba Erikson (Boeree, 2005), ya que al transformarse los formadores, transforman a la institución. Los universitarios aprehenden rasgos diferentes a su cultura profesional, adoptan valores coincidentes con la formación de maestros que no riñen con sus antecedentes formativos, sino que les dan una mayor amplitud para un replanteamiento, una adaptación en la que adquieren significados importantes dirigidos al desempeño del rol determinado por la institución. La cultura y la identidad institucional determinan esos procesos, en los que también, se establece la adopción de valores en coincidencia.

La cultura que abandera el movimiento y la transformación, se complementa con los valores propios de los normalistas, en cuyo caso no es siempre un sinónimo de

enfrentamientos, rechazos y marginaciones; los procesos vividos por unos y otros los conjuntan en la conformación de grupos de trabajo, en el acompañamiento para la reflexión del quehacer formativo, lo cual se encamina a cambios institucionales que se producen en la interacción espontánea, produciendo una nueva cultura y la apropiación de identidades que surgen de procesos de transformación. El hecho es por demás importante puesto que orienta una complementación, no sólo de planteamientos teóricos acerca de las identidades, sino que, en el terreno de la realidad promueve la confluencia de una diversidad profesional cuya acción puede sustentarse en valores compartidos que trasciendan las fronteras de la diferencia y la exclusión. La conjunción de actitudes puede generar razones de libertad (Fernández, 1994), que promuevan independencia y crecimiento personal y colectivo para un mejor desempeño profesional como compromiso social.

En este marco pluricultural de la acción social, sus integrantes construyen y delinean su identidad en el marco de una cultura que sigue privilegiando el campo de la enseñanza como principio y fin de su presencia institucional.

\* \* \*

En síntesis. La identidad institucional de la escuela normal está definida desde una movilidad que presenta un clima en ebullición, hay un debate entre los grupos que definen su pertenencia, en el marco de su cultura que es proveedora de sus identidades (Giménez, 2009), es una identidad colectiva que marca diferencias, es una identidad institucional, que carga con una serie de normas de carácter oficial dependiente del Estado.

Esta identidad cuestionada se refleja en las actitudes y sobre todo en las creencias, visiones y posturas manifestadas, tanto por los normalistas, en aspectos que denotan rechazo hacia los universitarios, como en los universitarios al sentirse fuera del lugar de pertenencia.

La identidad actual del normalismo sigue constituida por rasgos culturales fuertemente arraigados, el reconocimiento a su función, proceder conforme al deber ser, ser portador de valores de entrega al servicio, valorar la herencia formativa y reproducirla como garantía de formación adecuada y respetuosa; rasgos que son mantenidos desde el origen de la escuela normal, lo que ubica su identidad en una postura tradicional, esencialista, que aún aporta sentido al normalismo y que proporciona los elementos comunes de pertenencia e identidad colectiva a los profesores normalistas.

En esa identidad, la enseñanza, como rasgo intrínsecamente unido a la formación de profesores, sigue ejerciendo un papel central en la cultura normalista, va unido a creencias y experiencias de normalistas relacionadas con su itinerario docente, su formación, su visión de los demás, el reconocimiento de sí mismos; los prototipos y sus valores representativos de entrega, vocación, mística; así como al distinguir las diferencias con los otros, con quienes no poseen esta cultura, que en el caso estudiado son los universitarios y los egresados de institutos tecnológicos.

En tal ubicación cultural e identitaria, la escuela normal es vista por una gran parte de los normalistas - sobre todo por aquellos que llevan la marca del normalismo al transparentar sus creencias, actitudes y prácticas -, como un territorio de profesores en el que no cabe otro tipo de profesores diferentes al formador normalista, con experiencia en la docencia y reconocimiento social y de sus pares; de ahí que incluso no se reconozca a otros egresados de la misma institución como integrantes del selecto grupo de formadores que desempeñan la enseñanza en la escuela normal. Esta situación los ubica en una postura de sobre distinción, que es a la vez cerrada; que entraña obediencia a la institución, a sus normas, a sus costumbres y en general a su cultura.

La delimitación cultural e identitaria producida en los normalistas, denota una identidad colectiva que demarca fronteras de pertenencia; expresa una confrontación que aparentemente no se ve, pero que se percibe en sus integrantes, se expresa en sus creencias, en la selección de sus grupos afines.

Las fronteras ubican diferencias entre las culturas del normalismo y de la universidad. Los propios normalistas como grupo externo al universitario, reconocen a los universitarios como poseedores de ciertos rasgos diferentes a los propios, entre estos, un mayor dominio en el conocimiento, lo cual establece una relación directa con el campo de la ciencia, con la cultura de la investigación; por su parte, el normalismo se ratifica a través de sus integrantes como una cultura tradicional que privilegia lo permanente, unida a valores de obediencia, en tal caso, hay una identificación que surge de vivencias importantes, de experiencias significativas y gratificantes enmarcadas en el reconocimiento individual y social. El compromiso afectivo implica al normalista con fuerza a la enseñanza y a la transmisión de su cultura.

A merced de la presencia de elementos universitarios - tanto de sus rasgos culturales académicos, como del personal docente con formación universitaria -, la cultura y la identidad normalista se han movilizado y se orientan hacia la adaptación de las nuevas circunstancias, hay visiones de comunión en ambos integrantes – normalistas y universitarios -, que dan curso a un futuro posible en el que se complementen las experiencias y la pasión por la enseñanza, con el dominio disciplinar y la mentalidad crítica y abierta a nuevas expectativas, en donde predomine la razón de la libertad (Fernández, 1994). En esta nueva postura son destacables las opiniones - ya registradas - de dos profesores de cada uno de los grupos en tensión, que dejan ver esta visión, en la que se expresa la necesidad de llevar juntos esta nueva situación de transformación.

Yo creo que somos complementarios, ni somos diferentes, ni uno es mejor que el otro, ni somos iguales. ..., somos complementarios y tenemos que entenderlo porque hay muchas cosas que el universitario puede aportar a las normales y hay muchas cosas que las normales pueden aportar a la universidad y no lo hemos querido entender. ... (Entrevistado No. 9).

... si queremos que se amplíen visiones, que se revaloren procesos, que se reconstruya, es necesario algo más, y ese algo más tiene que venir de otro lado que

no sea propiamente el normalismo. Que venga y lo mueva, lo sacuda y que nos saque de esa zona de confort, de esa parte de decir que nosotros somos los únicos que sabemos... (Entrevistado No. 25).

En conclusión, el normalismo sigue vigente como cultura que determina la identidad colectiva de los formadores normalistas, marca diferencias pero al mismo tiempo se convierte en un espacio que se adapta, en el que gradualmente los universitarios ganan momentos de intercambio, de diálogo, de reconstrucción identitaria, los normalistas se adaptan y comienzan abrir el campo de la formación, un aspecto positivo es que el debate está centrado en los futuros profesores de educación básica, esta escuela normal, se conforma en una preocupación mutua por la formación, tarea que sigue siendo función esencial y esencialista del normalismo, pero en un contexto que se moviliza, con identidades que se construyen y reconstruyen en procesos continuos de resocialización y alternación (Berger y Luckmann, 1968), que no son otra cosa que procesos de adaptación constante a la realidad.

## BIBLIOGRAFÍA

### FUENTES IMPRESAS

ALBERT RODRIGO, MARÍA (2008), “La construcción identitaria de los migrantes en el proceso de inserción: Los casos de Estrella e Iván”, en *Ankulagi, Revista de Antropología Social*, España: Ankulagi, Asociación Vasca de Antropología.

ALEXANDER, JEFFREY C. (1989), *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*, España: Editorial Gedisa, S. A.

ARNAUT, ALBERTO (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887 – 1994*, México: Secretaría de Educación Pública.

BITAR, SERGIO (2011), *Informe Comisión sobre formación inicial docente*. Chile: Ministerio de Educación, Comisión convocada por el Ministro Sergio Bitar.

BECKER, HOWARD (2009a), *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Argentina: Siglo XXI editores, S. A.

BECKER, HOWARD (2009b), *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Argentina: Siglo XXI editores, S. A.

BENMAC (2013), *Gaceta Lancasteriana de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, Año 3, No. 25*, abril de 2013.

BERGER L. Y THOMAS LUCKMANN (1968), *La construcción social de la realidad*, Argentina: Amorrortu editores.

BLUMER, HERBERT (1982), *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. España: Editorial Hora, S. A.

BRAVO MENA, María Teresa (1988), “Universitación de los estudios de normal, ¿mayor calidad de la enseñanza?”, en *Cero en conducta, marzo-junio de 1988*, número 11/12, México: Educación y Cambio A. C.

- CABALLERO, ARQUÍMEDES Y SALVADOR MEDRANO (1982), “El Segundo Periodo de Torres Bodet”, en Solana, Fernando Et. Al. (Coord.), *Historia de la educación pública en México*, México: SEP, pp. 360 - 402.
- CAMPOLI, ÓSCAR (2004), *La formación docente en la República Argentina*. Argentina: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina
- CHIHU AMPARÁN, AQUILES (1999), “Nuevos movimientos sociales e identidades colectivas”, en *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Vol. 2, Número 47, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, pp. 59 – 70.
- COFFEY, AMANDA Y PAUL ATKINSON, (2003), *Encontrar sentido a los datos. Estrategias complementarias de Investigación*, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia
- COLÁS BRAVO, MARÍA PILAR (1998), “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía”, en Buendía Eisman, Leonor et. al. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, España: McGraw Hill. pp. 251 – 286.
- DAROS, WILLIAM (2005), “El problema de la identidad. Sugerencias desde la filosofía clásica”, *Revista Invenio*, vol. 8, núm. 14, junio, 2005, Argentina: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, pp. 31-44
- DE GUZMÁN, MANUEL (1986), *Vida y muerte de las escuelas normales*, España: Ed. PPU S. A.
- DELGADO, PATRICIA, MARIANA OJEDA Y CLAUDIO NÚÑEZ (2011), “La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y ‘huellas’ en profesores de Escuela Media”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 2 – N°2*, Argentina: Instituto de Investigaciones en Educación, pp. 17 – 28
- DENZIN, NORMAN & YVONNA S. LINCOLN (2011), *Manual de Investigación Cualitativa*, Vol. 1, España: Editorial Gedisa, S. A.
- DIAZ BARRIGA, ÁNGEL (1990), “La escuela como Institución: Notas para el Desarrollo del Problema del Poder, Control y Disciplina”, en *Revista*

*Tramas, Número 1*, diciembre de 1990, México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 83-97.

DODERA, MARÍA GRACIELA ET. AL. (2008), "Concepciones y creencias de profesores sobre enseñanza y aprendizaje de la Matemática", *Revista Premisa, Año 10, No. 39*, Nov de 2008 Argentina: SOAREM (Sociedad Argentina de Educación Matemática).

DOF (1942) *Ley Orgánica de la Educación Pública reglamentaria de los artículos 3°, 31, fracción i; 73 fracciones x y xxv; y 123, fracción xii. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México: Diario Oficial de la Federación

\_\_\_\_\_ (1978), *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional*, México: Diario Oficial de la Federación, 29 de agosto de 1978.

\_\_\_\_\_ (1984), *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*, México: Diario Oficial de la Federación.

\_\_\_\_\_ (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. 19 de mayo de 1992. México: Diario Oficial de la Federación.

\_\_\_\_\_ (2005), *Acuerdo número 351 por el que se adscriben orgánicamente las unidades administrativas de la Secretaría de Educación Pública que se mencionan*, México: Diario Oficial de la Federación.

DUBAR, CLAUDE (2002), *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, España: Edicions Bellaterra.

DUCOING WATTY, PATRICIA (2004), "Origen de la Escuela Normal Superior de México", en *Revista historia de la educación latinoamericana No. 6*, Colombia: Doctorado Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. pp. 39 – 56.

\_\_\_\_\_ (2012), *Quehaceres y saberes educativos del porfiriato*, México: Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- ENMAC, (2011a), *Archivo Histórico Prof. Salvador Vidal García de la Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"*, México: Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" de Zacatecas.
- \_\_\_\_\_ (2011b), *Plan de Desarrollo Institucional 2011 – 2016*, Zacatecas, México: Gobierno del Estado/Secretaría de Educación y Cultura/Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho".
- ESCOLANO BENITO, AGUSTÍN, (1982), "Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica", en *Revista de Educación, año XXX No. 269, enero abril de 1982*, España: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 55 – 76.
- ESTRADA T., DOROTHY, (1992), "Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México", en Hernández Chávez, Alicia y Manuel Niño Grijalva (Coords.), *La educación en la historia de México*, México: El Colegio de México. pp. 49 – 68.
- FAVES-BOUTONIER, JULIETTE (2008), "Prólogo", en Lapassade, George (2008) (4ª. Ed.), *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, España: Gedisa editorial.
- FERNÁNDEZ RIQUELME, SERGIO (1989), "Los orígenes de la beneficencia. Humanismo cristiano, Derecho de pobres y Estado liberal", en *La Razón Histórica, Revista Hispanoamericana de las Ideas*: Instituto de Estudios Históricos y Sociales. pp. 12 - 30
- FERNÁNDEZ, LIDIA M. (1994), *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales; notas teóricas*, Buenos Aires: Paidós.
- FILIGRANA BARRIOS, IVONNE (2005), "La Benemérita Escuela Nacional de Maestros", en *El problema de la enseñanza de valores en la formación del estudiante normalista*, Tesis para obtener la licenciatura en Pedagogía, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, pp. 156 - 225
- FILLOUX, JEAN CLAUDE (2004), *Intersubjetividad y formación*, Argentina: Ediciones Novedades Educativas / Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

- FLEMING, WILLIAM (1989), *Arte, Música e Ideas*, México: McGraw Hill/Interamericana de México, S. A. de C. V.
- FLORES MARTÍNEZ, PABLO (1998), *Concepciones y creencias de los futuros profesores de Matemáticas, sobre su enseñanza y aprendizaje*, Tesis doctoral, España: Universidad de Granada, Editorial Comares
- GALVÁN LAFARGA, LUZ ELENA (1997), “La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 9, Número 17, Colombia: Universidad de Antioquia.
- GEERTZ, CLIFFORD (1992), *La interpretación de las culturas*, España: GEDISA Editorial.
- GERGEN, KENNETH (2006), *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. España: Paidós Ibérica, S. A. de C. V.
- GIMÉNEZ, GILBERTO (1997), “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, *Revista Frontera Norte Vol. 9, No. 18*, México: Colegio de la Frontera Norte, pp. 9 - 28
- \_\_\_\_\_ (2005), “Cultura, identidad y metropolitanismo global”, *Revista Mexicana de Sociología* 67 No. 3, (julio – septiembre de 2005), México: Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 483 - 512
- \_\_\_\_\_ (2009), “Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas”, *Revista Frontera Norte Vol. 21, No. 41*, México: Colegio de la Frontera Norte, pp. 7 - 32
- GOFFMAN, ERVING (2009), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Argentina: Editorial Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ (2010), *Estigma. La identidad deteriorada*, Argentina: Editorial Amorrortu.
- GONZALBO AIZPURU, PILAR (2010), “La vida en la Nueva España”, en *La vida cotidiana en México*, México: El Colegio de México A. C. pp. 49 - 118
- GREAVES, CECILIA (2011) “La búsqueda de la modernidad”, en Tanck de Estrada, Dorothy (Coord.), *Historia mínima ilustrada. La educación en México*, México: El colegio de México.

GRIMSON, ALEJANDRO (2010), "Cultura and identity: two different motions", in *Social Identities*, Vol. 16, No. 1, January 2010, Argentina: Universidad Nacional de San Martín.

\_\_\_\_\_ (2011), *Los límites de la cultura*, Argentina: Siglo XXI Editores.

GÜEMES GARCIA, CARMELA (2003) "La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales". En Piña Osorio, Juan Manuel, (Coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad*, México: CESU, Plaza y Valdés, UNAM.

GUTIÉRREZ ZULOAGA, ISABEL (1989), "Contexto histórico en el que se produce el nacimiento de las escuelas normales en España", *Revista universitaria de formación del profesorado* Número 5, julio de 1989, pp. 45 – 60.

HARGREAVES, ANDY (2005) (Quinta edición), *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, España: Ediciones Morata, S. L.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO, CARLOS FERNÁNDEZ-COLLADO y PILAR BAPTISTA LUCIO (2006), *Metodología de la Investigación*, México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S. A. de C. V.

HUICI URMENETA, VICENTE (2009), *Sociedad y conocimiento (Una sonata germánica: Max Scheler, Karl Mannheim, Alfred Schütz)*, España: Ediciones Akal, S. A.

KVALE, STEINAR (2011), *Las entrevistas en Investigación cualitativa*, España: Editorial Morata.

LAPASSADE, GEORGES (1984) (2da Ed.), *Autogestión pedagógica*, España: Gedisa editorial.

\_\_\_\_\_ (1987), *Claves de la Sociología*, México: Ediciones y distribuciones Hispánicas, S. A. de C. V.

\_\_\_\_\_ (2008) (4ª. Ed.), *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, España: Gedisa editorial.

LARRAURI TORROELA, RAMÓN (2005), "La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México",

*Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1° y 2° trimestres, año/vol. XXXV, Números 1 y 2, México, Distrito Federal: Centro de Estudios Educativos, pp. 89 – 126.

LARROYO, FRANCISCO (3ª. Edición) (1950), *Historia General de la Pedagogía*, México: Editorial Porrúa, S. A.

LLOYD, MARION (2011), “El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación”, en de la Serna y Herrera, Juan Manuel Et. Al. *La historia latinoamericana a contracorrientes*. México: UNAM, pp. 313 – 345.

LOBROT, MICHEL (1998), *Teoría alternativa del desarrollo humano 1. De la pedagogía a la psicoterapia de grupal*, Argentina: Lumen/HVManitas

LORENZO TOMÉ, JOSÉ (2004), *Las identidades. Las identidades morales y políticas en la obra de Jürgen Habermas*. España: editorial Biblioteca Nueva, S. L.

LOSADA ÁLVAREZ, DOLORES (1986) "La formación de los maestros", *Revista ADAXE, ISSN 0213-4705, No. 2*, pp. 45 – 60, España: Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico

LOURAU, RENE (1970), *El análisis institucional*, Argentina: Amorrortu Editores.

LOYO BRAMBILA, AURORA (2010), “Los pactos como estrategia sindical: el caso del SNTE”, en *Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*: Río de Janeiro 22 a 23 de abril de 2010.

LOYO, ENGRACIA (2011), “La educación del pueblo”, en Tanck de Estrada, Dorothy (Coord.), *Historia mínima ilustrada. La educación en México*, México: El colegio de México.

LOYO, ENGRACIA y ANNE STAPLES (2011), “Fin de siglo y de un régimen”, en Tanck de Estrada, Dorothy (Coord.), *Historia mínima ilustrada. La educación en México*, México: El colegio de México.

LUZURIAGA, LORENZO (1918), “Las escuelas normales. Noticia histórica”, *El Sol, diario independiente, Año II, No. 190*, Madrid, lunes 10 de junio de 1918.

- \_\_\_\_\_ (1980) (XX ed.), *Historia de la educación y de la pedagogía*, Argentina: Editorial Losada, S. A.
- MALINACCI Y GIMÉNEZ (2006), *Historias de vida y métodos biográficos*. España: Editorial Gedisa, S. A.
- MARCUS, HERBERT (1986), *Ensayos sobre política y cultura*, España: Editorial Planeta de Agostini.
- MARTÍNEZ RIZO, FELIPE (2001), “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, en *Revista Iberoamericana de Educación No. 27*, septiembre – diciembre 2001, OEI, pp. 35 – 56.
- MEAD, GEORGE H. (1972), *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- MERCADO MALDONADO, ASael y ALEJANDRINA V. HERNÁNDEZ OLIVA (2010), “El proceso de construcción de la identidad colectiva”, en *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales No. 53*, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- MONSIVÁIS, CARLOS (2000), “Notas sobre la cultura mexicana del siglo XX”, en *Historia General de México*, México: El Colegio de México / Centro de Estudios Históricos. pp. 957 - 1075.
- MORENO Y KALBTK, SALVADOR (1982), “El porfiriato. Primera etapa”, en Solana, Fernando et. Al. (Coord.), *Historia de la educación pública en México*, México: SEP. pp. 41 – 82.
- MORIN, EDGAR (2009) (4ta. Ed.), *El método 5. La humanidad de la humanidad*, España: Ediciones Cátedra
- MORRIS, CHARLES W. (1972), “Introducción”, en MEAD, GEORGE H. (1972) (3ª Ed.), *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- NAVARRETE CAZALES, ZAIRA, (2008), “Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México”, en *Revista Cadernos de Pesquisa*, v 38, No. 134, Brasil: Universidade Federale do Maranhao, pp. 503-533
- NEIMAN, GUILLERMO Y GERMAN QUARANTA (2006), “Los estudios de caso en la investigación sociológica”, en VASILACHIS DE GIALDINO, IRENE

(Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, España: Editorial Gedisa, S. A. de C. V.

NILSON, MICHELLE, MICHELLE PIDGEON, DANIEL LAITSCH, STEVE MARSHALL Y ROUMI ILIEVA (2009), "Contexto sociopolítico de la formación de docentes en Canadá", en SANDOVAL FLORES, ETELVINA (Coord.), *Desafíos y posibilidades en la formación de profesores. Una perspectiva de América del Norte*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 37 - 62

OIKION SOLANO, Edgardo (2008), *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*, México: UPN.

ORELLANA BERNARDO, MIGUEL (2002), "Identidad, filosofía y tradiciones", en LOGOI, *Revista de Filosofía No. 5*, pp. 229-248, Venezuela.

PEDRAZA CUÉLLAR, DAVID, (2008), "Normalismo y políticas de formación docente", Ponencia presentada en el *Simposio sobre políticas de formación docente en México*, Tepic, Nayarit, México. UPN Ajusco.

PEFEN 2014 - 2015, Plan Estatal de Fortalecimiento de la Escuela Normal, México: Secretaría de Educación de Zacatecas.

PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL I. (2004), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, España: Ediciones Morata, S. L.

PIÑA OSORIO, JUAN MANUEL Y YAZMÍN CUEVAS CAJIGA (2004), "La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México", en *Revista Perfiles educativos* v. 26 No. 105-106, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Universidad Nacional Autónoma de México.

REMEDI ALLIONE, EDUARDO (2008), *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*, México: Universidad Autónoma de Zacatecas/Casa Juan Pablos.

RENDON ROJAS, MIGUEL ÁNGEL (2005), "Relación entre conceptos: información, conocimiento y valor. Semejanzas y diferencias", en *Revista Ci. Inf. Vol. 34 No. 2, mayo – agosto de 2005*, Brasilia.

- RODRÍGUEZ – ARIAS BUSTAMENTE, LINO (1972), “La teoría de la institución”, en *Revista de informacao legislativa*, octubre a diciembre de 1972, Venezuela: Universidad de los Andes, pp. 15 - 22
- RUIZ OLABUÉNAGA, JOSÉ IGNACIO (2007) (4ª. Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa*, España: Universidad de Deuto, Bilbao.
- SANDÍN ESTEBAN, M. PAZ (2003), *Investigación Cualitativa en Educación*, México: McGraw Hill / Interamericana de España, S. A. de C. V.
- SCANDROGLIO, BARBARA, JORGE S. LÓPEZ MARTÍNEZ Y MA. DEL CARMEN SAN JOSÉ SEBASTIÁN (2008), “La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias”, en *Psicothema*, vol. 20, No. 1, España: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, pp. 80-89.
- SEP (1997), *Plan de Estudios de Educación Primaria*, México: Secretaría de Educación Pública.
- \_\_\_\_ (2013), *Plan integral de Diagnóstico, Rediseño y fortalecimiento del sistema Público de Normales*. México: Secretaría de Educación Pública.
- STAPLES, ANA (2010), “El siglo XIX”, en *La vida cotidiana en México*, México: El Colegio de México A. C. pp. 119 - 172
- TAMAYO Y TAMAYO, MARIO (2014) (5ª. Ed.), *El proceso de la investigación científica*, México: Editorial LIMUSA, S. A. de C. V. Grupo Noriega Editores.
- TEIXIDÓ SABALLS, JOAN (2005), “Los centros educativos como organizaciones”, en *Curs de Formació Inicial per a l'exercic de ña funció directiva*, España: Universidad de Girona.
- TESTIMONIOS DE MAESTROS (2012, 2013).
- TOLEDO JOFRÉ, MARÍA ISABEL (2012), “Sobre la construcción identitaria”, *Revista Atenea Núm. 506*. Chile: Universidad de Concepción, pp. 43 a 56.
- VASILACHIS DE GIALDINO, IRENE (Coord.), (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*, España: Editorial Gedisa, S. A. de C. V.

VIDAL GARCÍA, SALVADOR (1961), *Escuela Normal para Profesores 1826-1960*, México: Gobierno del Estado de Zacatecas

VILLORO, LUIS (1998), *Estado Plural. Pluralidad de culturas*, España, Paidós.

YURÉN CAMARENA, MARÍA TERESA (2000), *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2009), "Proyectos educativos y cambios curriculares en la formación docente", en Arredondo, Adelina (Coord.), *Historias de normales. Memorias de maestros*, México: Juan Pablos Editor/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Universidad Pedagógica Nacional – Morelos. pp. 187 - 224.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

BIBLIOTECAS.UNAM (2013), "Antonio Martínez de Castro", *Suprema Corte de Justicia*, consulta efectuada en línea el 05/04/2013 en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/2/933/105.pdf>

BOEREE, GEORGE (2005), RAFAEL GAUTIER (Trad.), "Erik Erikson 1902-1994.", en *Teorías de la personalidad. Una selección de los mejores autores del Siglo XX*. Santo Domingo: UNIBE (Universidad Iberoamericana). Documento extraído el 2 IX de 2014: <http://iuttpsicologia.webs.com/Teorias%20de%20la%20Personalidad%20Completo%20by%20fher99.pdf>

DOF (1944), *Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*, consulta efectuada el 6 de marzo de 2013 en <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1944&month=12&day=30>, página Oficial del Diario Oficial de la Federación, 12 de diciembre de 1944.

DUBET, FRANÇOIS AND FRANCISCO ZAPATA (1989), "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", *Estudios Sociológicos*, Vol. 7, No. 21 (Sep. - Dec., 1989), México: El colegio de México. pp. 519-545 Extraído de URL: <http://www.jstor.org/stable/40420036> el 01/10/2015

EL UNIVERSAL (2008), "Encabezan 12 estados rechazo a la Alianza", *Periódico El Universal*, miércoles 15 de octubre de 2008. Extraído de: <http://www.eluniversal.com.mx/estados/69836.html>

HERMIDA RUIZ, ÁNGEL J. (1999) “La fundación de la Escuela Normal Veracruzana”, página oficial de la *Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”*, consultada el 15 de octubre de 2013 en: [http://www.benv.edu.mx/ANTE\\_HIS.htm](http://www.benv.edu.mx/ANTE_HIS.htm)

IEESA (INSTITUTO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS Y SINDICALES DE AMÉRICA) (2012), *El sistema educativo mexicano y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, México, Dirección de investigación del IEESA. Extraído de: <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/IEESA-El-sistema-educativo-mexicano-y-el-sindicato-nacional-de-trabajadores-de-la-educaci%C3%B3n.pdf>

LA JORNADA (2013), Sección Política, miércoles 27 de febrero de 2013, noticia extraída de: <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/27/politica/002n1pol>

MUÑOZ GARCÍA, HUMBERTO (2013), “Cultura institucional universitaria: un primer acercamiento”, consulta efectuada el 28 de abril de 2015 México: UNAM. Campus Milenio, Seminario de Educación Superior, IIS. Extraído de: <http://campusmilenio.com.mx/index.php/template/opinion/item/532-cultura-institucional-universitaria-un-primer-acercamiento>

SAFA BARRAZA, PATRICIA (2002), “El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México”, *Revista Dossier No. 24*, México: Universidad de Guadalajara, consulta efectuada el 15 de junio de 2015 en [www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/contenido.html](http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/contenido.html)

SEP (1978), “Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional”, extraído el 02/03/2013 de <http://upngdl.org/normatividad/decreto-upn.pdf>

\_\_\_\_ (2010), “Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria de los Artículos 3º; 31 Fracción I; 73 Fracciones X y XXV; y 123, Fracción XII, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, en *Retrospectiva jurídica de la educación*, [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_IX\\_#.UWaXD7WQWUJ](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_IX_#.UWaXD7WQWUJ), México: Secretaría de Educación Pública

\_\_\_\_ (2015), *Estadísticas del ciclo escolar 2013-2014*, SIBEN, México: DGESEPE, Consulta efectuada el 4 de mayo de 2015 en [http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas\\_recientes](http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes)

SEP / DGESPE (2015), *Estadísticas de las escuelas normales del ciclo escolar 2013- 2014*. México: Sistema de Información Básica de Educación Normal, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Secretaría de Educación Pública, consulta: 4 de mayo de 2015, en <http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>

UCA (2015), “Escuela universitaria de formación del profesorado”, página oficial de la Facultad de Ciencias de la Educación, España: Universidad de Cádiz, información consultada el 16 de mayo de 2015 en <http://educacion.uca.es/educacion/facultad/historia/escuela-universitaria-de-formacion-del-profesorado-de-egb>